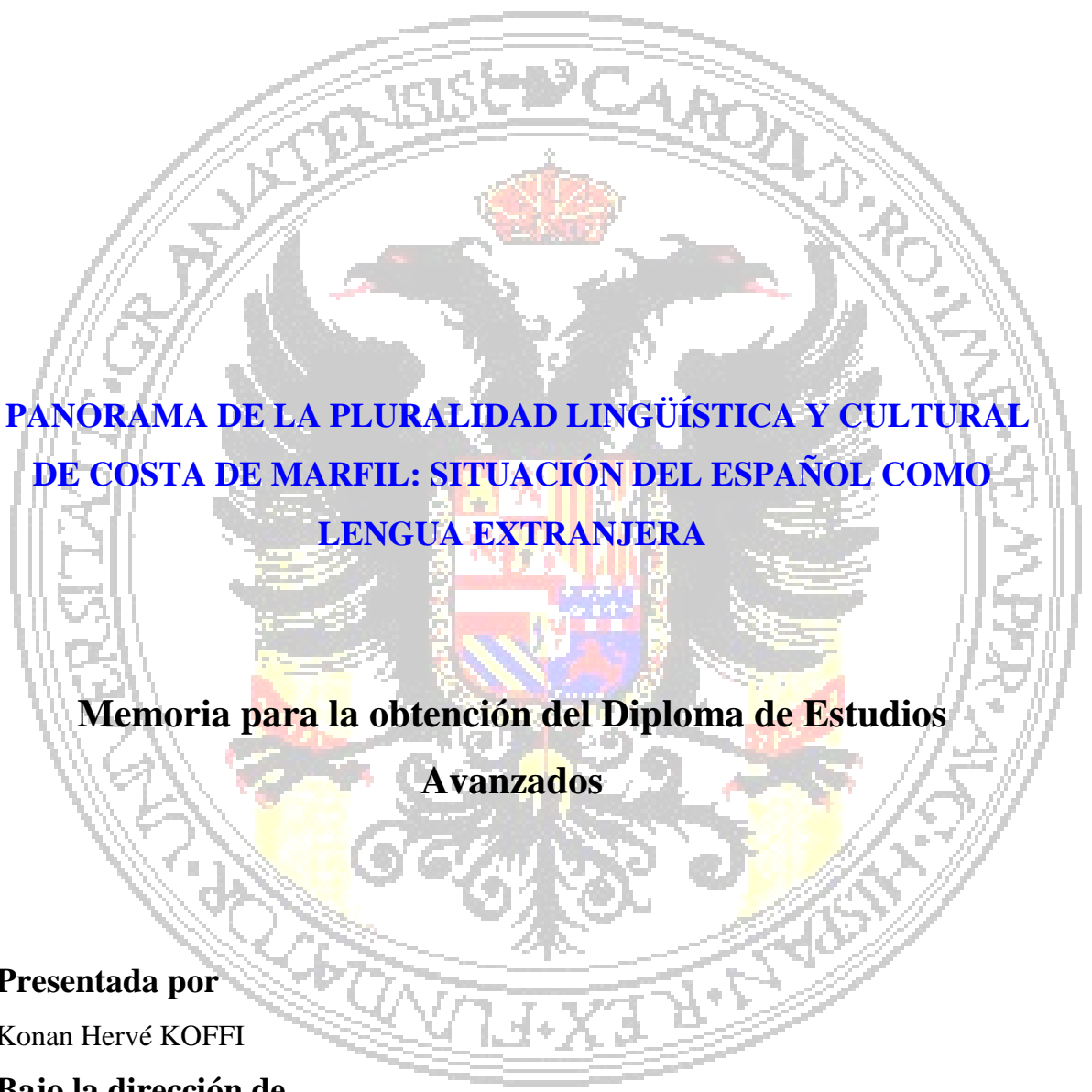


**Universidad de Granada**

**Facultad de Ciencias de la educación**

**Departamento de Didáctica de la Literatura y la Lengua**

The seal of the University of Granada is a large, circular emblem. It features a central figure of a double-headed eagle with its wings spread, perched on a shield. The shield is divided into four quadrants with various symbols. Above the eagle is a crown. The entire emblem is surrounded by a circular border containing Latin text: 'UNIVERSITAS GRANATAE' at the top, 'ISIDORUS CAROLVS RO' on the right, 'ANNO MDCCLXXXIII' at the bottom, and 'MCCCXXXIII' on the left.

**PANORAMA DE LA PLURALIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL  
DE COSTA DE MARFIL: SITUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

**Memoria para la obtención del Diploma de Estudios  
Avanzados**

**Presentada por**

Konan Hervé KOFFI

**Bajo la dirección de**

Dra. M<sup>a</sup> Eugenia FERNÁNDEZ FRAILE

**Granada, 2009**

## **Agradecimientos**

A la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo por su importante patrocinio.

A la Dra. M<sup>a</sup> Eugenia FERNÁNDEZ FRAILE por su valioso apoyo académico y humano.

Al Dr. Daniel Madrid Fernández, Director del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Granada, y a todo el cuerpo docente del mismo por su afectuosa acogida, su simpatía y los consejos que nunca han dejado de brindarme.

A todas aquellas personas que, con su palabra de aliento y su incondicional apoyo, me han ayudado a terminar este estudio.

## Índice

Agradecimientos.....	2
Índice general.....	3
Índice de las siglas y abreviaturas.....	5
Introducción general y marco teórico.....	7
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>BREVE HISTORIA DE LA ESCUELA EN COSTA DE MARFIL.....</b>	<b>11</b>
I. 1. Época precolonial.....	13
I. 1. 1. La educación tradicional: características principales.....	13
I. 1. 2. La pedagogía del lenguaje: preponderancia de la transmisión oral.....	18
I. 1.3. La enseñanza coránica.....	25
I. 2. Época colonial.....	28
I. 3. Sistema educativo marfileño en la era de la independencia.....	35
I. 3. 1. La Pedagogía televisiva de enseñanza.....	38
I. 3. 2. La Reforma educativa de 1977.....	41
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>PLURALIDAD LINGÜÍSTICA Y REALIDAD CULTURAL EN COSTA DE MARFIL.....</b>	<b>49</b>
II. 1. El concepto de lengua.....	50
II. 2. Tipos de lengua.....	53
II. 3. Las lenguas autóctonas marfileñas y la enseñanza.....	58
II. 3. 1. La diversidad lingüística y cultural.....	60
II. 3. 1. 1. Los Akan o Kwa.....	60
II. 3. 1.2. Los Krú.....	61
II. 3. 1.3. Los Gur (o Voltaicos).....	62
II. 3. 1.4. Los Mandé.....	62
II. 3. 2. El papel de las lenguas autóctonas en la enseñanza marfileña.....	69
II. 4. El privilegio del francés.....	77
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL.....</b>	<b>85</b>
III.1. La lengua española en África.....	87
III.2. Las lenguas extranjeras enseñadas junto al español en el sistema escolar de Costa de Marfil.....	95

III.2. 1. El inglés.....	96
III. 2. 2. El alemán.....	97
III. 2. 3. El portugués.....	98
III .3. La enseñanza del español en Costa de Marfil.....	102
III .3.1. El marco legislativo.....	102
III .3. 2. La cooperación cultural entre España y Costa de Marfil.....	107
III .3. 3. El contexto metodológico.....	110
III .3.3. 1. El método de gramática –traducción.....	111
III .3. 3. 2. El método audio lingual.....	112
III .3. 3. 3. El enfoque comunicativo.....	114
III .3.4. Los manuales y la formación docente.....	117
III .3. 5. Valoración de la enseñanza del español en Costa de Marfil.....	121
III .3. 5. 1. Objetivos.....	121
III .3. 5. 2. Metodología.....	121
III .3. 5. 3. Exposición e interpretación de datos.....	123
<b>Conclusión.....</b>	<b>133</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>144</b>

## Índice de siglas y abreviaturas

- AECID:** Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
- AOF:** África Occidental Francesa
- BCEAO:** Banco de la Comunidad Económica del África del Oeste
- BEPC:** Brevet d' Etudes du Premier Cycle
- CAPES:** Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria.
- CEDEAO:** Comunidad Económica de los Estados del África del Oeste
- CERAV:** Centre d'Etudes et de Recherches Audio-Visuelles (*Centro de Estudios y de Investigaciones Audio-visuales*)
- DELE:** Diploma de Español como Lengua Extranjera
- DRAE:** Diccionario de la Real Academia Española
- DUEL:** Diploma Universitario de Estudios Literarios
- ENS:** Escuela Normal Superior
- FPC:** Formación Por Competencias
- FPI:** Front Populaire Ivoirien (Frente Popular Marfileña)
- LLA:** Instituto de Lingüística Aplicada
- J.O.R.C.I:** Journal Officiel de la République de Côte d'Ivoire (*Boletín Oficial de la República de Costa de Marfil*)
- LV1:** Lengua Viva primera
- LV2:** Lengua Viva segunda
- MENFB:** Ministerio de la Educación Nacional y de la Formación Básica
- ONU:** Organización de las Naciones Unidas
- PDCI-RDA:** Parti Démocratique de Côte d'Ivoire- Rassemblement Démocratique Africain
- PETV :** Programme d'Education télévisuelle
- PIB:** Producto Interior Bruto
- PPO:** Pedagogía Por Objetivos
- RDR:** Rassemblement des Républicains
- U.A:** Unión Africana
- UEMOA:** Unión Económica y Monetaria del África del Oeste
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



## INTRODUCCIÓN GENERAL Y MARCO TEÓRICO

La enseñanza de lenguas siempre ha preocupado a los seres humanos a lo largo de la historia. Así, en el mundo occidental, durante la hegemonía de Grecia y Roma, sus lenguas respectivas, el griego y el latín, cobraron mucha fuerza entre los pueblos europeos. Con el latín, se pudo observar a partir del siglo XVI un intento de diseño de método de enseñanza lingüística, y desde entonces se han sucedido muchas metodologías. Según los periodos, en efecto, los investigadores han ido rechazando unas de estas metodologías, inadecuadas, a favor de otras, consideradas más eficientes.

Paralelamente, en el continente africano, la preponderancia de la oralidad sobre la escritura hizo que en materia de enseñanza lingüística, se diera más énfasis a los mitos y leyendas, las adivinanzas, los proverbios, y sobre todo a los cuentos, muy importantes en la pedagogía del lenguaje. No se olvidará que las reuniones entre los miembros de una misma comunidad para discutir los asuntos del pueblo constituyen también una preciada fuente de inspiración para los más jóvenes.

En Costa de Marfil, estas costumbres de educación tradicionales predominaron hasta en las últimas décadas del siglo XIX. Desde entonces, surgen las primeras escuelas de tipo occidental, a instigación de Francia, el colonizador. Si en el pasado, la enseñanza lingüística hacía énfasis en las propias lenguas locales, la escuela colonial lo cambiará todo. Así, el francés se convirtió en la única lengua autorizada en los centros escolares de la época. Esto perduró hasta finales de la segunda Guerra Mundial, época en la que se fundan las primeras escuelas secundarias de la historia de Costa de Marfil. Desde este momento, se integran en los currículos escolares la enseñanza de lenguas extranjeras: el inglés, el alemán y el español; lo cual no ha cambiado hasta hoy en día.

Actualmente, en muchos países del África negra como el que nos toca estudiar, nos encontramos con dos tendencias: por un lado, en la primera edad, y sobre todo en el ámbito rural, el niño está inmerso en una cultura oral tradicional con unas características propias. Por otro lado, al acceder a la escuela moderna, y sobre todo al estudiar las lenguas extranjeras, el joven se enfrenta a una nueva visión- la europea- de la práctica del lenguaje oral, esto es, con una metodología diferente. Como se puede intuir, el alumno, de primero, se enfrenta a un conflicto cultural; por lo tanto, tiene que estar psicológicamente preparado para superar esta ecuación, so pena de caer en la trampa de la resignación o del abandono.

Después de un análisis diacrónico de todos estos aspectos educativos en la historia del país, hemos juzgado adecuado interesarnos particularmente por la difusión del español. En efecto, si se echan en falta investigaciones sobre las perspectivas educativas en general en este país, son aún más escasas en el ámbito de las lenguas extranjeras como el que nos va a ocupar. Este idioma fue introducido en el sistema educativo durante el periodo colonial. Sin embargo, a día de hoy, resulta difícil establecer una fiel reseña diacrónica de su enseñanza, pues las informaciones procedentes de las décadas anteriores son pocas. Es sorprendentemente asombrosa la falta de datos fiables sobre la enseñanza de esta lengua. Por un lado, los breves y puntuales informes que se han venido realizando suelen abarcar sólo unos aspectos precisos, dejando al investigador sin satisfacer. Por otra parte, los pocos estudios que, hasta la fecha, se han atrevido a hacer un análisis más global han sido realizados por personas ajenas al contexto marfileño y no muy conocedoras de la realidad, por lo que las informaciones aparecen muchas veces aproximativas, truncadas o incluso desnaturalizadas.

Por eso es por lo que un trabajo de investigación como el que aquí se va a plantear es pertinente y oportuno. Por lo tanto, nos proponemos hacer de él una referencia viable en el dominio de la enseñanza de lenguas en general en Costa de Marfil, y particularmente en la impartición del idioma español. En este sentido, nuestro estudio podrá constituir un documento de consulta de primera mano, no sólo para las instituciones educativas, permitiéndoles tomar nuevas decisiones a propósito, sino también a los numerosos estudiantes, faltos de información sobre la enseñanza de esta lengua. Por ello, pretendemos alcanzar una serie de objetivos que mencionamos a continuación.

## **Objetivos**

A través de este estudio, perseguimos varios objetivos, los cuales exponemos a continuación.

- 1- Estudiar en la historia de Costa de Marfil cuál ha sido la filosofía educativa según las épocas.
- 2- Cómo se abordó el tema de la enseñanza de las lenguas conforme con estos periodos.



- 3- Investigar la situación de las lenguas nacionales frente al idioma oficial.
- 4- Indagar la importancia de las lenguas extranjeras en general, y del español en particular en el sistema educativo actual.
- 5- Establecer un diagnóstico general de la enseñanza del español como lengua viva segunda, con vistas a proponer, en investigaciones futuras, una metodología destinada a mejorar sus aspectos más débiles.

El intento de resolución de estas ecuaciones nos ha llevado a formular las siguientes hipótesis de trabajo.

## **Hipótesis**

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza del español sufre ciertas deficiencias en Costa de Marfil, en sus aspectos pedagógicos, y sobre todo en la forma de impartir las destrezas orales. Tenemos motivos que permiten pensar que las autoridades educativas no aprovechan a fondo las posibilidades didácticas de las que disponen para una mejor gestión de esta asignatura. En la actualidad, los agentes educativos declaran aplicar eficientemente el enfoque comunicativo. Sin embargo, tanto en las acciones administrativas como en las prácticas docentes, creemos que todavía queda mucho camino por recorrer para alcanzar una actuación didáctica eficaz y aceptada por todos.

Si se confirman estas opiniones nuestras, se podrán detectar muchos campos de investigación en este dominio, los cuales habrán de explorar los futuros investigadores, con miras a que todos los esfuerzos actuales no estén abocados al fracaso.

Para demostrar nuestra hipótesis, hemos adoptado la metodología siguiente.

## **Metodología de trabajo**

El corpus con el que hemos trabajado tiene tres orígenes principales. Así, en un primer caso, hemos podido sacar información a raíz de entrevistas a varias autoridades educativas marfileñas, y sobre todo a las que se encargan de la gestión de la enseñanza del español. En segundo lugar, hemos procedido a la observación participante de diferentes aulas de clase, no sólo para comprobar la aplicación efectiva de las directivas que se dan desde lo alto de la institución educativa, sino también para hacernos una idea más fiel y personal de la realidad docente. En este sentido, se han grabado seis sesiones de clase, cuatro en institutos públicos de secundaria y dos en el sector privado. Por último, hemos hecho un breve análisis del manual de estudio del español, con lo cual hemos analizado el grado de comunicatividad en la enseñanza.

De este corpus resultará fácil descubrir los puntos fuertes y débiles de la difícil empresa de la enseñanza del español como lengua viva 2ª.

No olvidamos la importancia que tienen los cuestionarios en un trabajo de esta índole. Sin embargo, no los hemos considerado primordiales para esta ocasión. En efecto, el presente estudio abre las puertas para la realización de otras investigaciones futuras donde, precisamente, estos cuestionarios ya elaborados constituirán una parte esencial del método adoptado.

## **Estructura general**

La organización formal de este trabajo gira en torno a tres partes esenciales.

En la primera, hemos tratado de llevar a cabo un análisis cronológico del sistema educativo en su globalidad. Así, tras exponer las diferentes características de la educación en el sistema tradicional africano, pasamos a examinar la filosofía educativa del periodo colonial antes de acabar con un breve comentario de la situación post-independentista, es decir, a partir de 1960.

En la segunda parte, hemos procedido a una reflexión sobre la situación lingüística tal como se plantea en Costa de Marfil en la actualidad. En esta empresa, hemos hecho un particular hincapié en la relación entre las diferentes lenguas nacionales en la sociedad, y en la posición que ocupan frente al francés en el ámbito escolar.

Por último, en la tercera parte, abordamos el eje central del estudio, pues aquí hablamos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en concreto, del español. El análisis de esta situación nos llevará a hacer un breve compendio del recorrido de esta lengua en Costa de Marfil en un primer momento. Luego, y para terminar, estableceremos un difícil pero fidedigno diagnóstico de la enseñanza de esta lengua en el periodo actual; lo cual, como ya dijimos anteriormente, nos dará pistas de investigación para el futuro.

PRIMERA PARTE

**BREVE HISTORIA DE LA ESCUELA EN COSTA DE  
MARFIL**



Para facilitar una mejor comprensión de la situación actual de la lengua española en Costa de Marfil, conviene desbrozar y preparar el terreno de lo que llevó a la introducción y enseñanza de la misma en el sistema educativo. Por ello, nos parece imprescindible estudiar la historia de la escuela en este país, a lo que nos vamos a dedicar en el presente capítulo. Nos ceñiremos, primero en la fase precolonial, investigando las diferentes manifestaciones educacionales y escolares que prevalecieron antes de los pueblos europeos. En segundo lugar, estudiaremos el desarrollo de la educación en la época de la colonización francesa y terminaremos analizando el panorama del sistema educativo contemporáneo, esto es, el de los tiempos de la independencia política.

## **I. 1. Época precolonial**

Antes de la llegada y asentamiento de los europeos, y luego de la implantación de las prácticas educativas occidentales, los pueblos de las tierras denominadas hoy Costa de Marfil, llevaban a cabo formas educativas propias y referentes a su sistema de organización social. Esta “escuela”, en sus objetivos y sus métodos, era muy distinta de la concepción occidental, y se relacionaba estrechamente con la vida diaria.

Hay varios métodos de educación, a veces bastante distintos unos de otros según las comunidades, lo cual dificultaría una descripción exhaustiva de la situación. No obstante, podemos encontrarles un punto común al oponerlas o al compararlas con el sistema occidental. De allí, se destacan dos principales sistemas de enseñanza / educación: la educación tradicional, propia de la cultura de los pueblos indígenas y la educación coránica, fruto de la expansión del Islam.

### **I. 1. 1. La educación tradicional<sup>1</sup>**

En los territorios de la actual Costa de Marfil, vivían varios pueblos de forma separada hasta el siglo XV. Replegada cada una sobre sí misma, cada comunidad se encargaba de la enseñanza de los secretos de la vida a sus hijos. Esta formación, según Léonard Sosoo (1983:13), se aparentaba más con la educación moral o cívica para

---

<sup>1</sup> Entendemos por educación tradicional, la que se fundamenta en los valores propiamente africanos y que se ha venido transmitiendo de generación en generación en estas sociedades desde la época precolonial.

permitir una buena integración del chico a la sociedad, que con una instrucción. Se hacía, pues, más hincapié en los comportamientos de los chicos en sus relaciones con la colectividad en la que vivían.

La escuela tradicional (que hay que distinguir de la metodología tradicional de enseñanza), como ya mencionamos, reviste facetas distintas según la comunidad social. Refiriéndose a las prácticas pedagógicas, un documento publicado por el Ministerio de la Planificación del Desarrollo (1976: 85) distingue las pedagogías de la lucha, las pedagogías de la resistencia física y las pedagogías del habla: “*On distingue des pédagogies de la lutte, des pédagogies de l’endurance, des pédagogies de la parole*”. Aunque ciertos aspectos de estas manifestaciones pedagógicas pueden variar, las podemos agrupar según dos tipos de sociedades: las sociedades de iniciación educativa y las que no. Así, en las primeras mencionadas, la iniciación es una institución; siempre existen lugares recoletos y especializados: son generalmente selvas consideradas como “sagradas” adonde los concernidos se retiran, lejos de la vida normal, para recibir la formación durante algún tiempo, muy variable según las comunidades. En efecto, mientras que dura unos meses en ciertos pueblos, puede llevar años en otros. La formación se plantea en términos de generación. En esas comunidades, cada generación se ha de destacar como madura y capaz de responsabilizarse del resto de la sociedad, lo cual no se efectúa sin una prueba. Como se puede notar, la iniciación marca el paso de la adolescencia a la edad adulta, y su función principal consiste en colmar las lagunas de la educación recibida anteriormente por el joven, hacerle capaz de aguantar las dificultades y de penetrar con facilidad los secretos inherentes a su nuevo estatus. Por consiguiente, durante el período de iniciación, los jóvenes adoptan unas normas especiales de vida, siempre según las reglas establecidas por unos ritos precisos. Su salida de los sitios de iniciación se realiza mediante un examen por lo general colectivo y no individual.

En estas sociedades de iniciación, la impartición de la enseñanza durante los retiros no les corresponde a todos, sino a unas personas mayores bien conocidas. Éstas, muy conocedoras de los secretos de la tradición, han de capacitar a los jóvenes para asumir la nueva vida que les espera. Sin embargo, no son profesionales de la educación, cuyo papel consistiría en dedicarse a formar jóvenes a tiempo completo. En efecto, fuera del período de iniciación, vuelven a vivir como todos los demás miembros de la sociedad. Los jóvenes, por su parte, reciben en realidad, la mayor parte de su educación en la vida diaria, no sólo con los padres, sino con todos los miembros comunitarios.

Esta educación permanente y ordinaria es igual que en las sociedades sin iniciación, a las que vamos a describir en las próximas líneas.

Fuera del sistema de iniciación, se puede observar otra forma de educación, más usual en las sociedades africanas y particularmente marfileñas de la época precolonial. Los rasgos característicos de esta educación se pueden catalogar, según Désalmand (2008) en varios puntos que resumimos a continuación.

*a. La educación se realiza en todas partes*

Aquí no existen sitios especiales para impartir el conocimiento. Cualquier lugar puede servir. En la primera edad, se educa generalmente al niño en el patio del domicilio familiar y luego en los sitios de trabajo. Estos factores que tuvieron un gran predominio en las sociedades desde épocas inmemoriales, permanecen en muchas culturas actuales, aunque con un vigor menor. La educación moderna, originada en el Occidente impone otras costumbres al separar a los niños de sus padres, de modo que éstos ya no constituyen los principales impartidores del conocimiento. A los niños se les asigna de ahora en adelante profesores y aulas de clase bien definidas.

*b. La educación se realiza en cualquier momento*

Impartida en lugares precisos, la enseñanza de tipo occidental también se lleva a cabo durante unos momentos u horarios bien determinados. En Europa, si la formación se realizaba en los siglos pasados en las capillas, en los tiempos modernos, se desarrolla en las aulas de clase, aisladas del ámbito social ordinario y dentro de un curso académico rigurosamente definido.

La educación tradicional africana por el contrario, por confundirse prácticamente con la vida de la propia sociedad, está vinculada a cada instante de la misma. No hay horario de enseñanza, ni se conoce el concepto de vacaciones, ni escolaridad, sino una impregnación constante del niño a la cultura. Como se ve, el tiempo escolar se confunde con la vida diaria.

*c. Toda la comunidad es responsable de la educación*

La educación de los niños le corresponde a toda la colectividad. Es verdad que el padre, la madre, los abuelos y todos los familiares próximos desempeñan un papel predominante, pero cualquier persona mayor puede dar instrucciones educativas al

niño, incluso sin el consentimiento de sus padres, pues se considera que “el niño es de todos y no sólo de sus genitores”.

*d. La educación está estrechamente vinculada con la sociedad y sus necesidades*

Con su formación, el niño ha de ser capaz de desenvolverse correctamente en la sociedad. Por ello, le tiene que permitir a todos los individuos sin excepción integrarse plenamente en el sistema. Por ende, no existe posibilidad de paro, ya que está todo previsto para la inserción social; lo cual parece distinguirse de la realidad del sistema contemporáneo en el que se suelen ver muchos jóvenes con diplomas académicos, pero sin posibilidad de trabajo. Es más: aquellos que no consiguen terminar sus estudios parecen ajenos a una sociedad elitista y cada vez más en busca de títulos.

Por cuanto llevamos dicho, nos percatamos de que la educación tradicional tiene como objetivo principal el mantenimiento de las satisfacciones sociales más que cualquier otra cosa. Fuera de todo espíritu de competición, el niño aprende con tranquilidad y serenidad, pero con toda la seriedad impuesta por los mayores. La integración temprana del niño al sistema de producción acarrea consecuencias importantes en el plano pedagógico: desemboca en efecto en una “*pedagogía programática en la que el aprendizaje se basa en la participación activa del niño a los diferentes quehaceres del grupo social*”, en términos de Mungala, A.S (1982:55). A ojos vistas, es una enseñanza en la que se hace predominar la práctica sobre la teoría.

*e. La religión y lo sagrado se encuentran en todos los actos de la vida*

Sin descuidar la importancia de lo profano, hay que notar el prestigio de lo sagrado en las sociedades tradicionales. La visión del mundo es generalmente del dominio de lo religioso; la educación (también en las comunidades de iniciación) y la formación moral forman parte de lo sagrado. Al contrario, podemos notar en el mundo contemporáneo o moderno un retroceso de lo referente a lo divino, esto es, asistimos a una laicización de las instituciones y peculiarmente de la fundación escolar.

La mayoría de los sistemas de creencia tradicionales africanos insiste en la significación de las cosas y no en una explicación basada en la experimentación y la verificación. Se prefiere recurrir a interpretaciones de tipo simbólico y mágico y a los tabúes. Si es verdad que esta forma de actuar suele mantener una cierta armonía social,



autores como Sawadogo Ousmane (2003) la han notado como un freno a las posibilidades de adquisición del conocimiento. Para ellos, constituye un estorbo para la curiosidad y el espíritu científico.

*f. La edad se percibe como un valor positivo*

Cuanto mayor es una persona, mayor respeto merece. Se considera en efecto a la persona como una entidad en perpetuo progreso, adquiriendo continuamente nuevos saberes con el andar del tiempo. Asimismo, incluso la muerte no se percibe sino como el paso del anciano a un estadio superior de la existencia, el de los ancestros; lo cual generalmente lleva a la sociedad a venerar a los difuntos, como se puede notar en Amadou Koné (1980). Ser mayor, entonces, no sólo es signo de poder y honor sino también de sabiduría, pues la longevidad contribuye en adquirir más experiencia; la cual el anciano, a su vez, ha de transmitir a los más jóvenes. A este respecto dijo el historiador, filósofo y escritor Ahmadou Hampâté Ba que "*en África, un viejo que muere, es como una biblioteca que se quema*<sup>2</sup>". Como se ve, la edad es todo un símbolo de prestigio.

En tal contexto, la llegada de la escuela occidental aparece como una amenaza, ya que proclama una nueva visión del mundo, prometiendo a los jóvenes que pueden triunfar en la vida sin la ayuda de los mayores, e incluso obligando a veces a éstos a pedir el concurso de los jóvenes en la resolución de sus problemas administrativos. El orden social viene a cambiar, poniendo a la juventud en primer plano y provocando así el derrumbamiento del poder de los viejos. Esto es seguramente lo que llevó a Terray Emmanuel (1969:335) a decir que "*la création d'une école dans un village est [...] une atteinte irremediable à l'hégémonie des vieux*".

*g. Las relaciones entre los miembros de la sociedad son personales*

La comparación con el mundo moderno nos hace percatarnos de un aspecto importante de las sociedades tradicionales africanas. Hoy en día el individuo tiende a aislarse en sí mismo, esto es, el egocentrismo cada vez más gana terreno. El prójimo ya no se percibe tanto como una persona humana, sino únicamente en función de su utilidad momentánea para uno. El individualismo, el egoísmo y el interés propio se han convertido en los mayores dueños de la vida actual, sacando a flote e incrementando la

---

<sup>2</sup> In El árbol de la palabra [[http://www.evilfoto.es/pagina\\_cuentos/1005%20arbol\\_palabrax.pdf](http://www.evilfoto.es/pagina_cuentos/1005%20arbol_palabrax.pdf)]

persecución de lo material y del poder en detrimento de los valores morales. Jaccard, Roland (1975:47) no dice otra cosa cuando afirma que *“l’homme de la modernité vit dans un Chacun pour soi, du Chacun chez soi”*. Como se ve, se nota más en las sociedades contemporáneas la política del « *cada uno en su casa y Dios en la de todos*».

No obstante, las comunidades tradicionales, si nos referimos a Sosoo Leonard (1983), favorecían la solidaridad, la ayuda mutua y la buena convivencia, sin necesidad de imponer leyes, pues cada uno se preocupaba por el bienestar de los demás, y acudía a su asistencia cuando estos pasaban apuros.

### **I.1.2. La pedagogía del lenguaje: preponderancia de la transmisión oral**

El carácter oral de la educación en la sociedad tradicional africana es sabido por todos y aparece como una característica más de la misma. Pero el importante papel que desempeña esta oralidad en la educación nos lleva a dedicarle un apartado especial, y resaltar así una serie de aspectos primordiales. Aunque su preponderancia se remonta a tiempos inmemoriales, es conveniente decir que tuvo su edad de oro durante el periodo que precedió la introducción del Islam y la llegada de los europeos a África, factores que han contribuido mucho a su retroceso a favor de la escritura. Pese a todo, la oralidad ha mantenido un cierto fervor hasta hoy en día, de forma que las diferentes sociedades que pueblan el continente africano se siguen calificando como “culturas de la oralidad” o “culturas orales” (Ong, Walter, 1987).

En la sociedad precolonial africana, y en particular en la marfileña, la sabiduría se hallaba en la tradición oral ya que todo conocimiento se impartía por este canal. Esto favorecía los vínculos y las relaciones humanas. Al estar el niño en cualquier momento y lugar con sus padres o con otras personas mayores, las palabras que pronuncian éstos constituyen una fuente importante para su formación como persona. Siendo la pedagogía del habla una de las características principales de esta sociedad, los ancianos se preocupaban mucho por la capacidad de comprensión y la habilidad expresiva de los niños que iban creciendo. Así, los más inteligentes recibían graduaciones al destacarse como buenos oradores, esto es, quienes sabían servirse de la escucha para hablar bien.

El consejero pedagógico Sekou Ouattara describe a perfectamente la situación de aquel entonces en los términos siguientes:

*A nivel intelectual, se amplía el horizonte. La acción de los compañeros consolida los conocimientos de todo tipo. El niño aprende a pensar, a hablar en público; el que sabe hablar bien se atrae la simpatía y el aprecio de los mayores, quienes le integran en su consejo para poderle utilizar luego en misiones complejas de reconciliación o de arbitraje. En general, los adolescentes pueden asistir en los debates de los mayores o en las reuniones religiosas. No intervienen sino que escuchan para comprender, pues los mayores opinaban que saber escuchar era el primer paso que llevaba a la sabiduría y al Conocimiento. (In Desalmand, Op. Cit, p.92-93) (la traducción es nuestra)*

En muchos grupos lingüísticos como los Akan se solían reunir en un sitio usual bien determinado los miembros de la aldea para debatir los problemas de la comunidad o para resolver diferentes conflictos. Estas asambleas, que se organizaban en la plaza pública del pueblo, en general debajo del llamado “árbol de la palabra”, en el patio real o del jefe, se convertían entonces en verdaderas escuelas al aire libre. Como nos enseña Sosoo, L. (1983:23), las reuniones y los debates públicos “*daban lugar a auténticas demostraciones oratorias*”, a las que los jóvenes acudían no sólo para divertirse, sino para educarse al escuchar el buen uso de la palabra. Como se puede averiguar, una de las virtudes que ha de ir adquiriendo el niño en su proceso de educación era el saber escuchar. Los jóvenes asistían a las asambleas, descubriendo así los engranajes de la sociedad e iniciándose en el arte de hablar. Por eso, en el país “senufó”, por ejemplo, pueblo de la zona norteña del país, al hablar de un niño con un porvenir prometedor, se suele decir que “le gusta sentarse junto a los mayores”.

En la comunidad Akan, cuyo sistema político principal es monárquico, el rey no usa la palabra en público. En su lugar, suele hablar un portavoz, reconocido en todo el poblado por sus cualidades oratorias. Levantado a la derecha del monarca, su toma de palabra siempre impone el silencio en el público, pues su uso del lenguaje, el empleo de los proverbios, etc., van siempre bien coordinados, de modo que tanto los jóvenes como los adultos sienten el placer y el interés de escucharle para aprender de él. En tipos de debates como el juicio, excepto si hay algún testigo, generalmente el público no tiene derecho a la palabra: intervienen las personas en conflicto, y luego el rey habla por boca del portavoz para dar la sentencia, la cual se toma después de una concertación con su equipo dirigente compuesto por los sabios del pueblo.

Lo que sí permitía la intervención de la asistencia era la sesión de cuentos. En general, estas sesiones se realizan por la noche, alrededor de una hoguera o en la luna llena, cuando todo el poblado está de vuelta de los campos y de sus actividades diversas para disfrutar de la noche. El contenido de los cuentos, rico y variado, se refería a diversas disciplinas entre las que podemos citar los cantos, el uso de la lengua, la psicología y la moral. Asimismo, el cuento desempeña un papel de formación (en la que los niños adquieren conocimientos sobre su medio ambiente y entorno social) y moralizador (en el que se les enseña cómo sancionar al malo y recompensar al bueno). En estas ocasiones, los cuentistas se apoyan en estructuras fascinantes para hacer asimilar a los más jóvenes el buen uso del lenguaje, al mismo tiempo que les divierten. La improvisación, la sorpresa, la gracia y el buen decir, etc.; todo está permitido para entretener, seducir y emocionar a la asistencia. Estas mañan, las describía elocuentemente Juan Goytisolo al referirse a una sesión de cuentos en Marruecos en un artículo reciente. En aquel escrito, Goytisolo decía lo siguiente:

*En mi novela Makbara, expuse lo mejor que supe y pude de la índole proteiforme de este espectáculo que se dirige a la totalidad de nuestros sentidos: “necesidad de alzar la voz, argumentar, pulir la labia, afinar el gesto, forzar la mueca que captarán la atención del viandante o desencadenarán irresistiblemente su risa; cabriolas de payaso, agilidad de saltimbanquis, tambores y danzas gnaua, chillidos de monos, pregones de médicos y herbolarios, irrupción brusca de flautas y panderetas en el momento de pasar el platillo, inmovilizar, entretener, seducir a una masa eternamente disponible, imantarla poco a poco al territorio propio, distraerla del canto de sirena rival, arrancarle al fin el brillante dirham que premiará fortaleza, tesón, ingeniosidad, virtuosismo”[...] (sp).*

Como se ve, el cuento era una verdadera fuente de inspiración y de aprendizaje para todos. Solo convendría decir que en el África negra, al contrario de lo que acabamos de exponer, la sesión de cuentos no suele tener fines lucrativos.

A pesar de sus buenas capacidades de entretenimiento, el cuentista no suele ser el único en expresarse. El público también tiene un papel primordial. Así, en muchos casos, una posibilidad consiste en animar a los chicos a reproducir los cuentos ya escuchados. Una segunda opción es que a veces, en su calidad de receptor de esta comunicación oral, el público representa el tribunal supremo que le confiere valor social al cuento o al cuentista a través de sus intervenciones u observaciones. En otras ocasiones, más frecuentes, la audiencia está muy implicada en el desarrollo de la

narración, de tal forma que el mérito del narrador se considera como una performance colectiva. Por último, en muchas sociedades tradicionales africanas, existen una variedad de cuentos que, además de formar para el arte oratoria, sirven para desarrollar el sentido crítico del auditorio. Respecto a ello, Ntakirutimana (2006) nos enseña que son cuentos que siempre terminan con un enigma o preguntas referentes al contenido o parte. Para resolverlos, el narrador puede invitar por turno a los miembros del auditorio a dar su respuesta. Así, se puede instaurar un debate con miras a encontrar un consenso, en caso de desacuerdo. Pero en la mayoría de los casos, el narrador concluye dando la respuesta, aunque hay situaciones en las que las diferentes partes del público han de llegar a un consenso. Citando a Bascom (1975), Ntakirutimana (2006) nos dice, en efecto, que *“no solution is suggested. Each of the audience must give his views and an ad hoc solution is accepted at each telling depending on the consensus of opinion of those present and the weight of the arguments advanced”* (sp).

Como se puede observar, el aprendizaje cooperativo y el debate, tan preconizados hoy en día en las metodologías modernas de enseñanza de lenguas ya eran parte integral de la oralidad africana.

El cuento público, como técnica de enseñanza, no excluía a nadie. La narración de un cuento siempre se realizaba en presencia de todos o de la mayoría de los aldeanos. El gran número de oyentes, en vez de constituir un estorbo para el buen desarrollo del programa, se veía con buenos ojos pues la participación masiva era un factor preponderante de éxito. Además, todos aprendían con mayor gusto y entusiasmo en grupo que solos. En este sentido, creemos que este factor de la enseñanza del lenguaje oral africano puede ser un ejemplo muy interesante para las nuevas investigaciones lingüísticas, sobre todo en sitios donde la masificación de las aulas de clase es un problema sabido de todos.



*Las sesiones de tertulia pública y cuentos: espacio predilecto de aprendizaje. (Desalmand, 2008:25)*

Un aspecto que conviene no olvidar en este apartado sobre la oralidad africana es el lenguaje no-verbal. Es sabido que esta forma expresiva representa un porcentaje muy importante en la comunicación oral. Keltner, J. (1973) por ejemplo, afirma que durante una comunicación interpersonal cara a cara, no más del 35 % del mensaje global se transmite por el lenguaje hablado. En otras palabras, tanto en sus relaciones interpersonales como en sus transacciones sociales, el hombre recibe y transmite la mayor parte de sus mensajes por el lenguaje no verbal. Las investigaciones más rigurosas sobre la comunicación no verbal son muy recientes, pues se iniciaron a principios del siglo XX, si nos referimos a Flora Davis (2003). Sin embargo, este factor comunicativo siempre ha sido congénito al hombre y no se puede separar de la comunicación verbal.

En África, los indicios de la comunicación no verbal siempre han sido visibles. Primero, el factor sexo parece ser uno de los principios de explicación y de revelación de esta dimensión del hombre africano. A través de la vestimenta, por ejemplo, se nota con facilidad cuáles son las normas predominantes de la sociedad tradicional africana. El pantalón y la camisa representan el atuendo por excelencia del varón, mientras que la tela y la falda, posteriormente, se conciben como las prendas principales del vestir femenino. En muchas comunidades, en efecto, el que una mujer lleve el pantalón se puede percibir como un reto al hombre. El pantalón en la mayor parte de las sociedades se ve como una muestra de superioridad masculina, de forma que la mujer ha de

quedarse en su sitio para no dar la sensación de provocar el liderazgo en la familia. Un dicho bien conocido como “aquí, quien lleva el pantalón soy yo” nos parece una auténtica prueba de la discriminación entre el hombre y la mujer mediante el vestido. Por otro lado, en la sociedad de tipo tradicional africana, una mujer que lleva un pantalón se suele catalogar como fácil de conquistar sentimentalmente, pues el ponerse este vestido se interpreta usualmente como una intención de poner de realce su cuerpo para atraer a los hombres. La mujer, igual que en las sociedades orientales, ha de esconder todo lo susceptible de llamar la atención. Así, en un pueblo, enseñar el ombligo, las piernas o el pecho, por ejemplo, puede ser un sacrilegio. Cuanto más cubierto el cuerpo, mejor. Como se puede ver, la vestimenta es un signo distintivo de la comunicación no verbal en África, pues nos da mensajes sobre las ideologías sociales africanas.

Además de la ropa, el tiro de caracolas también es una manifestación patente del lenguaje no verbal. En su origen, pueblos de religión animista por excelencia, los africanos son muy apasionados de las consultas místicas. En este sentido, el tiro de caracolas (o “cuaris”) es un ritual usado en muchas circunstancias con fines diversos. Asimismo, se puede recurrir a ello para saber qué será del porvenir cercano o lejano de una persona o de un pueblo, qué tipo de sacrificio hay que hacer a los dioses para conjurar una mala suerte, etc. Para saber la respuesta de las divinidades en estas ocasiones, es preciso el apoyo de un fetichista o de un adivino, pues no todo el mundo está iniciado a ello para descifrar los mensajes. En estos rituales, a través de las disposiciones de las piedras o de las caracolitas blancas que tira el místico al suelo, va interpretando las recomendaciones divinas para comunicarlas oralmente a los humanos. En Costa de Marfil, y en otros países africanos, existen otros lenguajes de tipo no verbal como el lenguaje de tambores, que solo pueden descodificar los iniciados. Así, cuando ocurre una mala o buena noticia en el poblado, la forma de tocar el tambor es reveladora del grado de urgencia del asunto.

Pero, la dimensión no verbal también es propia de las relaciones interpersonales en África. Dramé Mallafé (1984) nos hace una descripción muy fiel de estos factores comunicativos entre los pueblos africanos y americanos de raza negra. Para Dramé, el africano le concede una importancia capital al lenguaje no verbal, el cual trasparece en todas sus transacciones diarias y básicas. El comentario que realiza este autor acerca del saludo y de la mirada nos parece digno de mencionar. Respecto al primer campo, declara que la semiótica del saludo es uno de los ámbitos donde más se comprueba la

elocuencia de la comunicación no verbal, tanto en el africano negro como en el afroamericano. Así, destaca, por una parte, la genuflexión que hacen las mujeres en muchos países musulmanes del África negra cuando tienen que dar de beber a su marido. Según cuenta el autor, este acto, aunque la mujer no lo diga verbalmente, sirve para dar prueba de su respeto y de su obediencia al marido. Otros actos como el quitarse los zapatos antes de saludar también son reveladores del respeto del discípulo hacia el místico jefe.

Por otra parte, en lo que concierne a los afro-americanos, Dramé cita a Benjamin Cooke (1978) para destacar la minuciosa descripción que realiza éste sobre sus gestos de salutación. Así, apunta que los ademanes conocidos como el « palm-to-palm contact », el « five on the sly », el « Black Power hand-shake » o incluso el puño levantado hacia arriba entran en el marco de la reivindicación del poder negro.

La mirada también es uno de los aspectos distintivos del africano dentro de la comunicación. A este respecto, Dramé (1982: sp) nos dice lo siguiente:

*Una experiencia que muchos docentes habrán vivido en diversas ocasiones y que se recordarán es la posición de los ojos del chico cuando un padre, un profesor o simplemente una persona mayor le llaman la atención. En semejante situación, se le pide al niño, en Occidente, que haga perdurar su cara a cara en los ojos para marcar su atención a lo que le están diciendo. En la sociedad africana, esta actitud se interpreta como un reto o una insolencia por parte del niño. Es, pues, la actitud contraria que se le pide en África. Asimismo, para marcar su respeto, su obediencia a la persona que le está hablando, igual que su atención a lo que le dicen, el chico africano debe bajar los ojos. Este rasgo cultural también se encuentra en la sociedad afro americana, donde es muy frecuente que se oiga a una mujer gritándole a su hijo « Don't cross your eyes with me! », porque éste se atrevió a mirarle a los ojos como sus compañeros blancos, mientras ella le regañaba por haber cometido un error o le daba instrucciones (Traducción nuestra).*

Con todo lo que precede, se puede decir que la oralidad es una dimensión muy desarrollada en el proceso de educación en África.

La educación tradicional, aunque se ejercía en un ambiente informal<sup>3</sup>, tiene la ventaja de dar al alumno el uso práctico de los diversos fenómenos de la vida y así forjarse para integrarse en la sociedad con serenidad. El niño va aprendiendo de forma inconsciente, pues la enseñanza se confunde con la vida diaria. Por eso, para Desalmand (2008:36), “*l'école c'est la vie, et la vie c'est l'école*”. Además, aunque

---

<sup>3</sup>Considerando que la educación formal, desde el punto de vista occidental, aparece como una Institución autónoma (escuela) con sus reglas, recursos y plantilla propios.



muchos le reprochan su gran preocupación por la formación global del niño y su falta de espíritu científico, se le puede sacar mucho provecho en sus aspectos pedagógicos, para los sistemas de formación actuales y futuros.

Al lado de la formación de tipo tradicional que acabamos de describir, existía, desde antes de la época colonial, una forma de enseñanza emprendida según los modelos musulmanes: la enseñanza coránica, objeto de nuestro próximo punto.

### **I. 1. 3. La enseñanza coránica**

Las primeras incursiones de los musulmanes en Costa de Marfil se suelen situar en el siglo XVI. Sin embargo, los primeros pasos no fueron fáciles, pues había una falta de organización entre ellos. Además su primer objetivo no consistía en difundir la religión musulmana ni en dedicarse a la educación. En realidad no se trataba de una invasión árabe con vistas a implantar el Islam, sino de inmigrantes de países vecinos de Costa de Marfil que se introducían para ejercer sus negocios comerciales. Por ende, hubo que esperar dos siglos más tarde para observar una religión musulmana organizada y firme en el norte del país. Como lo confirma Triaud (1974:174), en efecto, *“il faut attendre en réalité le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle pour voir la religion musulmane s’implanter de façon stable et cohérente dans le nord de l’actuelle Côte d’Ivoire”*.

Estos comerciantes se preocupaban ante todo por transportar sus productos con toda seguridad a sus diferentes clientes. Su método de expansión no tendrá entonces nada de guerrero y en ello, la escuela desempeñará un papel esencial como medio de atracción. Se establecen primero en la ciudad de Kong (norte) a principios del siglo XVIII y luego, instalan algunas familias en todas las aldeas situadas a su alrededor. En cada uno de estos poblados, los inmigrantes crean escuelas y piden a los habitantes que lleven a sus hijos con el fin de que puedan recibir la formación (Ídem. p.327). De este modo, no sólo dieron el punto de partida de la escuela musulmana en Costa de Marfil, sino que consiguieron que la población les aceptara con facilidad.

La educación de los niños se realizaba en árabe gracias a unos peregrinos que se habían llevado manuales de su visita a La Meca. La enseñanza impartida era de buena calidad a la llegada de los primeros franceses a la costa, como lo atestiguan los siguientes propósitos del Capitán Binger Gustave (1892: 326), primer gobernador de la Costa de Marfil colonial, de resultas de su visita a Kong:

*L'enseignement est très développé à Kong ; il y a peu de personnes illettrées. L'arabe qu'ils écrivent n'est pas ce qu'il y a de plus pur ; on est cependant étonné de les voir aussi instruits, car aucun arabe n'a jamais pénétré jusqu'à Kong. L'instruction est donnée par des Mandé- Dioula qui ont rapporté les éléments et quelques manuscrits provenant de la Mecque.*

Por su buena convivencia con los pueblos indígenas, estos musulmanes fueron utilizados más tarde por los franceses durante el período de la colonización. Pese a su odio por el Islam, la administración colonial juzgó mejor dejarlo prosperar, muchas veces en detrimento del cristianismo; estrategia cuyo fin radicaba en favorecer los contactos comerciales e implantar su propia hegemonía. La colaboración con estos europeos llevó a la destrucción de la ciudad de Kong en 1897 por el guerrero Samory Turé<sup>4</sup>, quien lo arrasó todo en su camino, dejando así a la localidad sin maestros.

Sin embargo, el Islam siguió creciendo por dos razones principales. Primero, los musulmanes tenían otro centro en el este, más resistente. Segundo, la colonización contribuyó mucho en su expansión, quizá de forma involuntaria, con la deportación de muchos extranjeros (sobre todo de Burkina Faso y Senegal) hacia Costa de Marfil, para que sirvieran de mano de obra en la construcción del ferrocarril Abidján- Ouagadougú. El Islam, conforme con lo que llevamos dicho, avanzó sin grandes riñas en este país. Siendo los inmigrantes los principales agentes comerciales de los franceses, la actitud de los diferentes gobernadores era más bien prudente para no poner en peligro su propia fuente de riqueza. Aunque este talante podía depender de la personalidad del gobernador, la mayoría sí opinaba que hacía falta protegerlos como comerciantes, en vez de perseguirlos por su condición musulmana. Por consiguiente, lo que hicieron fue utilizarlos como negociantes en su propio interés. Y aunque el Islam crecía parejo a la educación coránica, esto se veía como un problema menor.

Esta escuela musulmana según Desalmand, tenía un carácter más bien religioso y moral que intelectual. En efecto, refiriéndose a Santerre (1973), nos informa de que el musulmán no llevaba a su hijo a la escuela para instruirle, sino para formarle según la tradición inmutable, que fue la de sus propios padres y familiares en aquella época en Costa de Marfil. Nos señala también que hasta finales del siglo XIX, la escuela

---

<sup>4</sup> Samory Touré (1830- 1900) era un temido guerrero del África occidental. Natural de Guinea Conakry y gran defensor del Islam, su ambición era implantar la religión musulmana en toda la zona. Lo que le llevó a luchar contra los franceses, promotores del catolicismo. Samory percibía la colaboración de los musulmanes con sus enemigos como una traición al Islam, lo cual le llevó a la destrucción de la ciudad de Kong.

coránica sólo contaba con dos ciclos (primer y segundo años) en los que el alumno musulmán o *karamodei*, no comprendía lo que recitaba o escribía. Para él, el niño solo llevaba a cabo una asociación grafismo- sonido aunque no entendía el árabe que iba manejando.

Esta última afirmación contrasta, en realidad, con la impresión del Gobernador Binger sobre los musulmanes de Kong de aquel entonces. Además, uno se encuentra un tanto perplejo, cuando sabemos que en las recomendaciones a sus fieles, el propio Profeta Mahoma afirmó que « *l'encre des savants est plus précieux que le sang des martyrs* » Thlam, M. (SF: 201), lo cual constituye una prueba patente del espíritu de apertura del Islam hacia la ciencia y del intelectualismo. Mahoma aún pidió que sus seguidores se fueran hasta China en busca de la sapiencia si fuera necesario. Efectivamente, al final de su análisis, el propio Désalmand vuelve a reconocer que el Islam aportó mucho a Occidente en el dominio científico<sup>5</sup>.

En cualquier caso, hoy en día, la escuela coránica padece una crisis profunda de la que resulta difícil sobrevivir. Adaptada a la sociedad de antaño, su desfase con las necesidades del mundo presente y futuro es un secreto a voces. Por todo ello, como parte de la cultura y de la historia de Costa de Marfil, habría que rehabilitarla para volver a darle su nobleza pasada que tanto halagaba Binger.

En este contexto de convivencia pacífica entre la educación tradicional y la escuela musulmana fue cuando llegaron los europeos que, más tarde, iban a crear las primeras instituciones escolares occidentales. Este nuevo sistema tiene la particularidad de distinguirse totalmente de los dos primeros, no sólo en sus formas de ser, sino también en la propia ideología. En las líneas que siguen, le vamos a dedicar nuestra atención con vistas a describir algunas de sus características principales. En un principio, analizaremos cómo se llevó a cabo durante el período colonial, y luego pesquicaremos el nuevo rumbo que ha tomado en la actualidad, lo cual nos coadyuvará a entender la situación de la lengua española en nuestro sistema educativo.

---

<sup>5</sup> En el capítulo III de *Promesses de l'Islam* (1980), Garaudy hace una reseña interesante sobre la contribución del mundo árabe- musulmán a la evolución de la ciencia.

## I. 2. Época colonial

Los primeros europeos en pisar el suelo marfileño fueron los portugueses, hacia el año 1470. Desde esta fecha, llegaron diversas otras olas de colonialistas occidentales en busca de tierra por conquistar. Entre los siglos XV y XVII, arribaron sucesivamente al litoral marfileño portugueses, holandeses, ingleses y franceses. Además de la dificultad del terreno, la hostilidad de los pueblos y las enfermedades rechazaron a los dos primeros, pero los franceses y los ingleses sí consiguieron mantenerse contra viento y marea. La rivalidad entre ambas potencias occidentales por controlar la zona generaba frecuentes riñas, igual que entre muchas otras, presentes en África. En aquel contexto fue cuando intervino la Conferencia de Berlín que se desarrolló del 15 de noviembre de 1884 al 26 de febrero de 1885, para el “reparto” de las tierras de este continente. Como dice María Cristina Rosas (2003: sp) en un artículo titulado “De la Conferencia de Berlín a la resolución 1483 de la ONU”,

*De especial relevancia fue la consigna derivada de esta Conferencia de que las potencias deberían hacer efectiva la ocupación de los territorios ocupados para poder efectuar reclamos soberanos.*

Estas recomendaciones no habían caído en saco roto y por tanto las diferentes potencias se pusieron inmediatamente manos a la obra. Los franceses, ya bien implantados en el litoral marfileño refuerzan su posición y asientan su administración. Ya casi seguros de su preponderancia sobre este territorio, construyen en el año 1887, las primeras escuelas occidentales de la historia de Costa de Marfil, gracias a Arthur Verdier<sup>6</sup> y sus compatriotas. Dos años más tarde, los ingleses se ven constreñidos a resignarse, firmando un acuerdo con Francia, dejándole así el paso libre. En 1893, Costa de Marfil se erige oficialmente en colonia francesa.

Para llevar a cabo la obra educativa e imponer su civilización en condiciones deseadas, los colonos piden la ayuda de los misioneros de la “Société des Missions Africaines de Lyon” en 1895. En efecto, los franceses habían estado impresionados por

<sup>6</sup> Arthur Verdier fue el primer representante del gobierno francés en Costa de Marfil, de 1878 a 1889. Como primer residente oficial de Francia, llevó a cabo una intensa acción diplomática y económica, y dio el punto de partida de la explotación de lo que es hoy Costa de Marfil.

la actitud pacifista de los musulmanes y necesitaban a gente, no sólo con experiencia educativa, sino también capaz de actuar del mismo modo.

Pero la convivencia no será nada fácil ya que después de unos pocos años de colaboración apacible entre la administración colonial y el Catolicismo, empiezan los primeros malentendidos y discordancias en 1903. Para los misioneros, las instrucciones eran claras: la Conferencia de Berlín había consagrado el principio de la supranacionalidad de la acción religiosa. Los diferentes participantes se habían puesto de acuerdo para no mezclar la política y la religión. Así, los misioneros debían, en principio, enseñar y evangelizar en las lenguas locales, pues se considera que un misionero no tiene patria y no debe inmiscuirse en la política, esto es, en asuntos imperialistas. En 1908, una carta dirigida por las sumas autoridades religiosas a los vicarios encargados de la conversión de los autóctonos insistía en este aspecto. Así podemos leer que *“parmi les choses que le missionnaire doit apprendre sérieusement et posséder à fond, il faut mettre au premier rang la langue de la population à laquelle il est destiné”*. (Desalmand, P. Op.cit, p.123).

En cuanto a la visión de la Administración colonial, hay que imponer la civilización francesa, dentro de la cual la enseñanza exclusiva del francés como lengua es primordial. Asimismo, tanto en la catequesis como en las escuelas, el idioma francés tenía que convertirse en el mayor sustento de cualquier formación. Además, los cristianos protestantes que actuaban en la región en aquella época eran mirados con malos ojos y percibidos como agentes de la Inglaterra rival, puesto que impartían su enseñanza en la lengua de este país. Para contraatacarlos, hacía falta promover el francés.

A ojos vistas, cada entidad tenía sus propios objetivos que no siempre casaban con los de otra.

No obstante, los acontecimientos de los años siguientes obligarán a la Iglesia a hacerse con la postura administrativa. Primero, la multiplicidad de las lenguas locales era un obstáculo para la tarea evangelizadora, ya que resultaba prácticamente imposible para los sacerdotes aprenderlas todas. Segundo, el protestantismo, además de ganar mucho terreno, iba aumentando la influencia del inglés. Por último, a partir de 1917, con la revolución rusa, administradores y misioneros se percatan de la necesidad de volver a ser uña y carne y trabajar juntos, ya que la situación política mundial va cambiando. La causa es sencilla: tienen un enemigo común, Rusia y el comunismo internacional. En efecto, el comunismo no sólo apoya los diferentes movimientos a

favor de la descolonización, sino que también estipula que “*la religión es el opio del pueblo*”, considerando el ateísmo como una de las condiciones de la liberación de los pueblos. De ahí que la Administración y la misión vean el interés de unirse.

En 1922, un decreto del gobierno francés impone la unión de ambos campos, indicando que ya nada le debe escapar a su administración local. Tal orden estipula que todos los centros escolares deben estar conformes con las reglas y programas oficiales, insistiendo en su artículo 3 en la exclusividad del francés como lengua de enseñanza: “*L’enseignement doit être donné exclusivement en langue française, l’emploi des idiomes indigènes est interdit*”. (Desalmand, Op.cit, p.132).

La falta de respeto de esta recomendación en una escuela llevaba al cierre de la misma en caso de que fuera privada<sup>7</sup>. Asimismo, la enseñanza misionera fue permitida, pero tenía que concordar con los métodos de la enseñanza oficial. Así fue como, según las estadísticas del Boletín Oficial del África Occidental Francesa, de 1926 a 1939, el número de sus escuelas misioneras pasó de 2 a 89.

De acuerdo con el principio, la administración colonial que, unos años antes había prohibido el acceso de los religiosos a la enseñanza escolar, volvió a dar su visto bueno para una educación misionera más fuerte y respaldada en las escuelas. De ahora en adelante, sólo el gobierno colonial establece las reglas del juego. Y como es de esperar, el procedimiento típico de enseñanza no será más que el método directo, con el uso del francés como lengua de estudio.

En este período colonial en Costa de Marfil, igual que en todos los territorios de esta zona oeste africana, la educación iba muy vinculada con la política federal francesa. En efecto todas las tierras, aunque con particularidades singulares, eran gestionadas por una administración federal cuya sede se encontraba en Senegal. De hecho, había en esta colonia en aquel período dos principales tipos de escuela: las escuelas primarias elementales o de primer grado, cuyo papel consistía en dar al niño las primeras herramientas de la lengua francesa hablada, de higiene y de cálculo. Accesoriamente se enseñaba la lectura y la escritura. Luego, también se impartían lecciones sobre las actividades referentes al entorno indígena y en particular sobre la agricultura. La meta trascendental consistía en enseñar a los niños a hablar la lengua colonial para que pudieran transmitir los mensajes a sus conciudadanos. En caso de no triunfar en la escuela, debían ser capaces de trabajar la tierra.

---

<sup>7</sup> En aquella época, las pocas escuelas privadas estaban casi todas en manos de los misioneros.

Con estos objetivos modestos, los colonos esperaban asentar la influencia francesa y formar a una población más apta para integrar o asimilar las nuevas formas de explotación que se les quería asignar. En general, escogían prioritariamente a los hijos de jefes y de personas influyentes, para que éstos pudieran difundir el espíritu francés al heredar de sus padres. De hecho, los mismos jefes habían sido implicados en la obra de selección de los niños desde el principio. Un informe realizado en el año 1903 es contundente acerca de este asunto, indicando que « *le choix de ces élèves est l'objet de toute l'attention des chefs de poste et porte principalement sur les fils de chefs et de notables influents*» (in Desalmand, op.cit, 160). Asimismo, en el caso de los niños cuyos familiares no fueran influyentes, resultaba difícil acceder a la escuela occidental, y sólo los reconocidos como particularmente inteligentes penetraban entre las mallas de la red.

La última meta de las escuelas de primer grado radicaba en seleccionar niños para proveer o “alimentar” a las “escuelas primarias superiores”. Éstas, a su vez, permitían elegir por medio de concurso, a los mejores alumnos que ingresarían en las escuelas federales de Dakar. Como se puede notar, la enseñanza colonial en territorio marfileño se limitaba a la educación primaria.

Las escuelas primarias funcionaban al ritmo del palo, pues el espíritu colonialista siempre se convenció de que en este contexto africano y aun fuera, la mejor filosofía pedagógica era la de “la letra con sangre entra”. Kablan Ahowssi (1976), entre otros autores, cuenta cómo su maestro pegaba a los alumnos en la época. Aquella práctica colonial, aunque muy mal vista desde la perspectiva de los alumnos, se mantuvo en el sistema educativo marfileño hasta mucho tiempo después de la independencia.

Si nos referimos a Desalmand (2008), el contenido de la formación colonial no tenía nada que ver con el de la metrópoli. Los manuales eran inadaptados, muchas veces ya en desuso en el sistema francés. Los colonos se aseguraban de impartir una formación de bajo nivel, por miedo a una reivindicación posterior de los indígenas después de la instrucción. El objetivo radicaba en mantener a éstos en su situación de “ignorantes” dóciles y sumisos para poderles manipular a su guisa. Las palabras siguientes escritas por el Gobernador Camille Guy en 1929 son reveladoras a este respecto:

*De l'air, avant tout de l'air! Les bons programmes ne s'obtiennent qu'en élaguant, non en ajoutant. Enseignement du français et des sciences élémentaires, des travaux techniques et*

*enseignement professionnel adapté au milieu, et c'est suffisant. À agir autrement, on ne prépare pas des citoyens français, mais des déclassés, des vaniteux, des désaxés qui perdent leur qualité native, et n'acquièrent que les vices des éducateurs*<sup>8</sup>.

Para ello, se insistía mucho en los valores de respeto y de lealtad, por la sencilla razón de mantener la autoridad intacta. El Boletín Oficial es preciso sobre este tema: “[...] *Nous devons donc inculquer aux enfants ces habitudes de respect, de discipline et de loyalisme sans lesquelles notre autorité serait impuissante à s'exercer*<sup>9</sup>.”

En los programas, la grandeza y los valores de Francia eran siempre puestos por delante<sup>10</sup>, muchas veces en contra de la cultura del propio niño. De este modo, cuantiosos testimonios coinciden en que muchos alumnos acababan por odiar a sus propias costumbres por la influencia de la escuela.

Conviene señalar que hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, no existe prácticamente ninguna escuela Secundaria en la zona del África Occidental Francesa, excepto en Senegal, donde unos pocos Institutos acogían a todos los alumnos que aprobaban el examen federal a finales de la formación primaria. Dentro de estos institutos secundarios, cabe mencionar la prestigiosa Escuela Normal William Ponty de Dakar, creada en 1903. Colocada en la cima de toda la jerarquía escolar federal, esta escuela contaba con tres secciones principales: la sección de maestros de escuela, la sección comercial y administrativa, y por último, la sección médica. Según Jesequel, Jean-Hervé (2003), por la insuficiencia de plazas, el concurso de acceso resultaba muy selectivo, por lo que sólo unos pocos alumnos lo conseguían superar.

El sistema educativo, en general, insistía más en la formación de funcionarios auxiliares masculinos, necesarios para el funcionamiento de la Administración colonial. Así, de William Ponty salieron intérpretes, dependientes, enfermeros, maestros de escuela primaria y monitores, médicos y veterinarios auxiliares, obreros y técnicos de empresa antes de la independencia.

Por lo que se refiere a las chicas, la primera escuela federal dedicada a su formación se creó en 1938, en Senegal. Uno de sus objetivos era formar las candidatas

---

<sup>8</sup> in *l'Afrique française*, nº 1.

<sup>9</sup> *Journal officiel d'AOF* du 10 mai 1924, p. 316.

<sup>10</sup> El testimonio de un antiguo maestro de esta época revela que, al tratarse de la segunda Guerra Mundial, se les enseñaba a los niños que “Francia combate mientras Alemania asesina”. También era frecuente en varios cortos teatrales presentados por los alumnos, se presentaran los hábitos africanos con tono peyorativo frente a los occidentales, vistos como más prestigiosos.



capaces de aprovisionar la sección “comadronas” de William Ponty. Pero como ya sabemos, las condiciones de selección eran dificultosas, de modo que la gran mayoría se quedaba sin alcanzar la meta. Por ello, el ingreso en William Ponty solo era una ilusión para muchas de ellas.

Por esta razón, se insistía en otro objetivo, primordial, que residía en hacer de las chicas “buenas amas de casa”, capaces de llevar correctamente un hogar. A este respecto, un informe revelaba en 1939 que “ *L'école normale de Rufisque est une école normale professionnelle et ménagère. Il s'agit de former de bonnes ménagères, des auxiliaires pour l'enseignement des filles* » (In Barthélémy, Pascale (2003 :372).

En Costa de Marfil, la Escuela Primaria Superior de Bingerville, abierta en 1937, perseguía las mismas ambiciones.

A todas luces, la formación impartida no sólo en Costa de Marfil sino también en toda el África Occidental Francesa (AOF), no tenía nada que ver con lo practicado en la metrópoli. Se trataba de una educación de nivel inferior y que no podía satisfacer a las necesidades de la sociedad. En cada sector de la vida, los indígenas no podían acceder a los puestos más altos, siempre encabezados por superiores administrativos franceses. Además, la escuela concernía a muy pocos chicos dentro de aquéllos en edad de escolaridad, particularmente a los hijos de jefes y de personas influyentes indígenas. Es más, dentro de este porcentaje insignificante, la tasa de las niñas era mucho menor en comparación con la de los niños. De ahí que los africanos empezaran a reivindicar una asimilación entre los dos sistemas: una mejor formación, las mismas graduaciones, los mismos sueldos, el mismo ritmo de vida, una educación popular y la preservación de las lenguas y culturas locales.

El fin de la Segunda Guerra Mundial fue una ocasión soñada para agudizar estas quejas. Los africanos cuya aportación había sido determinante en la victoria francesa contra Alemania, se vieron en el derecho de reclamar mejores tratos y consideración. En aquel contexto fue cuando ocurrió la Conferencia de Brazzaville, del 30 de enero al 8 de febrero de 1944, para poner a punto las nuevas normas de colaboración. Francia tenía por lo menos un deber moral para con sus colonias, de mejorar su política. Así, muchos acuerdos fueron concluidos en la Conferencia. A nivel político por ejemplo, entre otros, llegaron al acuerdo de que los países africanos tendrían representantes en la Asamblea francesa.

En el ámbito educativo, se hicieron a favor de las colonias, las recomendaciones que mencionamos a continuación, conforme con Fadiga Kanvaly (1996):

- 1- La extensión de la educación a un mayor número posible de niños, y particularmente a las niñas.
- 2- La creación de escuelas para niñas en todas las colonias.
- 3- La adopción y la generalización de las estructuras y programas de enseñanza en conformidad con los de Francia y adaptados al contexto africano.
- 4- El uso exclusivo del francés como lengua de enseñanza en todas las escuelas.

Dos años más tarde, en 1946- 1947, se construyeron las primeras escuelas secundarias de Costa de Marfil, conformando los programas de estudio a los de Francia. Como señala Turcotte Denis (1980:427), « *Quant à l'enseignement secondaire, il n'a débuté qu'au lendemain de la Deuxième Guerre [Mondiale]* ». Desalmand (2008 :303) es mucho más claro al afirmar que “ *l'enseignement secondaire est pratiquement inexistant en Côte d'Ivoire avant 1947, date de la création des premiers collèges*”. La nota negativa de la conferencia de Brazzaville fue el no querer conciliar la evolución política y social de las colonias a su necesidad de salvaguardar sus lenguas y culturas, que no se promovieron en los sistemas de enseñanza. En cambio, a raíz de este proceso de asimilación al programa francés, se introdujo en el sistema educativo de muchos países africanos como Costa de Marfil, la enseñanza de nuevas lenguas como asignatura de estudio, particularmente el inglés, el alemán y el español. Esto se mantendrá hasta los años de la independencia, tiempos en que los africanos han de dirigir su propia política de enseñanza.

Como hemos visto, si los principios de la escuela colonial conocieron algunos estruendos entre las comunidades misioneras y la autoridad imperial, las cosas se pusieron en marcha a partir de los años veinte, dando lugar a una colaboración casi perfecta entre ambas entidades en el ámbito educativo. Esta educación, lejos de favorecer una instrucción a ultranza y ayudar a la emergencia social de los niños africanos, se preocupaba más bien por asentar el espíritu imperial francés. Se adoptó una pedagogía de adaptación para conseguir esta meta hasta la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, desde la experiencia de la gran contienda, se sucedieron diversas luchas reivindicativas de un acercamiento entre los métodos escolares de los “territorios” ultramar y los de Francia. El período 1944- 1957 se caracterizó, pues, como una etapa transitoria que permitió echar las bases, no sólo de la Independencia sino de una educación reformada. Asimismo, Francia se apartó poco a poco de la política en toda la AOF mientras que a nivel educativo, echan raíces nuevas escuelas tanto primarias como secundarias conforme con las resoluciones de la Conferencia de

Brazzaville. Los programas se conforman efectivamente con los de la metrópoli y se reorganiza el sistema escolar según el modelo francés. Por su parte, los números de alumnos, tanto de varones como de mujeres, conocen una explosión espectacular. En este contexto, se suceden las Independencias a principios de los años 1960, fecha a partir de la que cada país ha de escoger su propia vía de gobierno y de desarrollo. Por ello, nos vamos a interesar por la educación marfileña de la época contemporánea, ya no en relación con las demás antiguas colonias, sino aisladamente, como país.

### **I. 3. Sistema educativo marfileño en la era de la independencia**

En 1960, igual que en muchos otros países del África francófona Negra, Costa de Marfil, colonia francesa desde 1893, accede a la independencia política<sup>11</sup>. Por consiguiente, los marfileños deberán conducir ellos mismos su propio destino una de cuyas prioridades es la formación de los jóvenes. Esto, naturalmente, implica que produzca sus propios ingenieros, sus científicos, sus médicos, sus profesores, sus técnicos y todos los oficinistas necesarios para la marcha normal de una nación moderna. De ahí, el paso de una escuela colonial (ya descrita) a otra de desarrollo, dedicada a formar los altos funcionarios de la Administración y a los ejecutivos, destinados todos ellos a la construcción económica y social del país.

A Costa de Marfil, se le ofrecen varias vías: la primera consiste en romper totalmente con la asimilación al sistema francés y adoptar su propio método educativo adaptado a su situación de país africano con sus particularidades culturales. La segunda radica en seguir con las nuevas prácticas metropolitanas a las que viene apegada desde finales de la Segunda Guerra Mundial. Por último, podía llevar a cabo un acercamiento o una fusión de las dos civilizaciones con vistas a sacar lo mejor de ambas, esto es, poner a punto un sistema educativo basándose en la cultura propia, pero abriéndose al mismo tiempo a la aportación de otros continentes y pueblos, teniendo en cuenta que el repliegue sobre sí mismo no es beneficioso.

En esos primeros años de Soberanía, la última opción parecía haber convencido más a los nuevos dirigentes, por lo menos en los diferentes discursos. El Ministro de la Educación Nacional de aquel entonces indicaba en sustancia, en 1961, a propósito de los objetivos de la enseñanza, que dentro de una cultura de expresión francesa cuyo

---

<sup>11</sup> 07 de agosto de 1960: proclamación oficial de la independencia de Costa de Marfil.

valor era reconocido universalmente, la Escuela marfileña tenía que determinar los temas, los métodos pedagógicos y las finalidades conformes con su carácter y su vocación<sup>12</sup>.

Pero si se proclama la originalidad educacional en las peroratas, no por tanto cambian de inmediato las actitudes en la práctica. El recorrido escolar se asemeja en casi todos los aspectos al francés. En efecto, el método tradicional cobra más poder que nunca, y las actividades de memorización son privilegiadas. Así, “*los alumnos que se saben de memoria su Mamadou et Bineta [libro de lectura de la época] no son escasos*” Desalmand (2004: 69). Además, igual que en Francia la etapa primaria dura seis años al cabo del cual el niño puede acceder a la formación secundaria.

A este último nivel, Costa de Marfil tampoco se distingue en el dominio de los programas. La enseñanza queda afín al modelo francés y depende de la casi total asistencia técnica francesa en cuanto a la plantilla docente. Cuenta con dos ciclos; el primero, que consta de cuatro años de estudio, desemboca al BEPC (Certificado de Estudios del Primer Ciclo), requisito para acceder al segundo ciclo, el cual, en tres cursos académicos, lleva al “Bachillerato”, esto es, el examen de ingreso a la Facultad.

A nivel superior, la primera Universidad del país fundada en 1964, está en manos de una plantilla docente francesa cuyas actuaciones no distan de las normas francesas. Los diferentes convenios bilaterales, las condiciones y programas de estudio así como los títulos son iguales a los de Francia. En uno de estos convenios, podemos leer:

*La République Française s'engage à aider la République de Côte d'Ivoire à créer et à développer sur son territoire un enseignement supérieur de niveau égal à celui de l'enseignement supérieur français*<sup>13</sup>.

Por todo lo que llevamos expuesto, se puede deducir que si se exalta el cambio en los discursos políticos, en la práctica el sistema no se metamorfosea de forma relevante, lo cual parece tener perjuicios importantes en el rendimiento de los alumnos. Con el tiempo, muchos intelectuales empiezan a motejar esa actitud desprovista de coraje y que no toma en cuenta las realidades del entorno nacional. Sobre este aspecto, Gaulmier (SF) nos relata aquí las críticas emitidas por un profesor de la Facultad acerca de la adaptación de los programas justo después de la independencia. Destaca lo siguiente:

---

<sup>12</sup> *Fraternité*, diario de 17 de marzo de 1961, p.11

<sup>13</sup> Accords de coopération du 24- 04- 1961, J.O.R.C.I, 1961, p. 1177

*Los recuerdos de la época colonial han creado en el alma africana un extraño complejo por el que, aunque preconizan verbalmente soluciones nacionales o nacionalistas, muchos espíritus persisten instintivamente en la enajenación (alineación) cultural que se les impuso, por la reivindicación de una cultura completa (y mal entendida) con los europeos<sup>14</sup>. (Traducción nuestra).*

Como podemos notar, aquella personalidad lamentaba así el que las autoridades quisieran “mantener una enseñanza inadaptada que se sabe como tal, en vez de atreverse a tomar nítidamente posición a favor de un sistema original que sepa colmar el vacío entre la escuela y la vida diaria”<sup>15</sup>.

Con el tiempo, estos reproches que se van agudizando no caen en saco roto por lo que se decide por fin tratar el asunto con mayor seriedad; y a principios de los años 70, se produce un cambio en la forma de aprehender la realidad. Asimismo, aunque no tiene gran impacto sobre la paridad con los diplomas franceses, los programas, por su contenido y enfoque, se desmarcan bastante del esquema francés.

Respecto a la enseñanza del idioma francés por ejemplo, se empezó a notar que el dominio insuficiente de esta lengua por los jóvenes constituía un obstáculo no sólo para el perfeccionamiento en letras, sino también en todas las materias. De ahí que los responsables pedagógicos decidieran no tratarla más como una lengua materna, sino como una lengua segunda<sup>16</sup>.

Además, una serie de medidas más relevantes se toman en los años siguientes para enderezar la situación. Mencionaremos principalmente la “pedagogía televisiva” y la Ley de Reforma educativa de 1977.

---

<sup>14</sup> GAULMIER, L. (SF): *Rapport de mission* (sur l’adaptation des programmes en Côte d’Ivoire), Paris, UNESCO. En el documento el autor deploraba que los temas de estudio de historia, geografía y francés por ejemplo no tuvieran nada que ver con África ni en particular con Costa de Marfil.

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> De hecho se enseñaba con la misma metodología que en Francia hasta percatarse de la bajada del nivel de los alumnos. Pero para evitar las polémicas, no se emplea la expresión lengua extranjera en los debates ni en los documentos, por ser la lengua nacional del país.

### **I. 3. 1. La Pedagogía televisiva de enseñanza**

La educación televisiva no es sino la introducción del aparato televisor en el aula de clase con fines educativos. Importada del sistema francés, esta pedagogía se llevó a cabo a partir de los años de independencia en países del África Occidental Francófona como Senegal, Togo, Níger y Costa de Marfil. La introducción de la televisión dentro del aula de clase la convertía en un tercer polo, entre el alumno y el maestro. Según Kokou Awokou (2007), la televisión servía de medio para desarrollar el método activo, con la inserción de contenidos novadores. La pantalla mostraba elementos sonoros y visuales, los cuales provocaban estimulación en cada asignatura, ayudando así a una mayor comprensión y reforzando la motivación de los alumnos.

En el caso específico de Costa de Marfil, el primer cambio pedagógico más relevante fue el abandono del método tradicional a favor del sistema televisivo en 1971 en Primaria, con el objetivo de extenderlo luego a los cursos de secundaria. En aquel momento el gobierno tenía tres aspiraciones principales:

La primera es el ya viejo tema de la escolarización popular. En los años sesenta los dirigentes se comprometen en alcanzar el 100% de niños escolarizados. Por motivo del buen crecimiento económico, confían entonces en conseguir su meta. La institución de la escolarización gratuita y obligatoria fue de un gran apoyo, permitiendo a los alumnos ingresar en las escuelas sin costes para las familias. Si nos atenemos a Lanoué Eric (2003), hasta las escuelas privadas, detentadas en su gran mayoría por los misioneros, percibían subvenciones del Estado, no sólo por cada alumno recibido en el centro, sino también para el sueldo de la plantilla docente.

Al objetivo de la educación popular se junta uno nuevo, el de la correspondencia y adecuación de la formación con el mundo laboral. Para los dirigentes, cualquier niño con una educación escolar no sólo ha de poderse integrar con facilidad en la sociedad, sino que debe ser capaz de contribuir eficazmente en el desarrollo científico y en la democratización del país. Se necesita, pues, a un nuevo tipo de ciudadanos, aptos para favorecer el espíritu científico y crítico, activos y curiosos por saber. El sistema televisivo aparece entonces como uno de los medios para solucionar la cuestión.

Las modificaciones de contenidos de la enseñanza afectan principalmente al francés, las matemáticas, la historia y la geografía. En su caso específico, el francés resultaba desconocido y nuevo para la mayoría de los niños que acudían a la escuela

por primera vez, por lo que los dirigentes decidieron inspirarse de las técnicas usadas en “francés lengua extranjera”. Así, en una primera fase, se consideró que la enseñanza del oral era prioritaria. El niño marfileño, igual que el chico francés, debía de estar inmerso en un baño lingüístico y adquirir una práctica sistemática de la estructuras y de los mecanismos principales. El acceso al escrito, la reflexión sobre la lengua y el dominio de la ortografía han de intervenir más tarde.

En la práctica, los alumnos recibían de la sede de televisión nacional los soportes pedagógicos escritos. En cuanto al maestro, tenía un « documento-guía » según el que explotaba las emisiones que se ponía en el televisor dentro del aula de clase. De hecho, su jornada estaba estructurada con arreglo a la televisión, dado que se organizaba en función de las emisiones relativas a las asignaturas que le atañían. Al final de cada programa que, por lo general no tardaba más de veinte minutos, el docente se dedicaba a una fase de explotación y comentarios con sus alumnos.

Diferentes observaciones y supervisiones de clases llegaron a la conclusión de que el sistema televisivo mejoraba la capacidad expresiva oral de los discentes de forma impresionante. La escucha de los diferentes programas seguidos de debates parecía producir un resultado positivo. En efecto, muchos análisis apuntaban que el objetivo de conseguir alumnos espontáneos, curiosos y aptos para la conversación estaba al alcance. Las clases estaban vivas y maravillaban a cualquier visitante. En un informe realizado por Deunf, J., un consultor de la UNESCO escribía esta observación después de una visita de clase:

*Le consultant tient à exprimer sa surprise, puis son admiration devant la qualité de l'expression orale et la spontanéité des enfants. Actifs, habitués à travailler en groupe, les élèves manifestent un enthousiasme, un dynamisme, une concentration à leur tâche et une ouverture d'esprit réellement extraordinaires. Deunf, J. (1974: 27).*

Como se puede observar, la televisión no había vuelto pasivos a los alumnos, los cuales no se sentían impresionados por la pantalla. Al contrario, las emisiones seguidas de comentario les habían proporcionado cierta vitalidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo, había nacido una serie de reprobaciones contra el método televisivo, las cuales llevarán a su abandono a principios de los años 1980. En primer lugar, se manifestaban los maestros por la pérdida de su libertad emprendedora en el aula. Consideraban que el televisor les había “sustituido” en vez de

acompañarlos en su labor. En realidad, la añoranza del antiguo sistema había llevado a muchos docentes a creer que los medios de comunicación constituían una amenaza para su prestigio. En efecto, el método tradicional había dejado una imagen del maestro como único poseedor del conocimiento, concepción social que la televisión iba a modificar. Otro argumento que avanzaban era relativo a la ausencia de oposición / examen de acceso a la enseñanza secundaria. En tiempos anteriores, la aprobación del examen final de Primaria por la totalidad o mayoría de los niños provocaba cierta sensación de orgullo en sus respectivos maestros, pues a éstos les parecía como la recompensa de sus esfuerzos. Ahora, la supresión de esta etapa les causaba una impresión de inutilidad.

En segundo lugar, el impacto del nuevo método no casaba con la visión del mundo por la sociedad. En efecto, si nos referimos a Desalmand (1986), la gran espontaneidad y curiosidad de los niños no estaba a gusto de todo el mundo. En muchas regiones del país, la tradición recomienda que el retoño se calle en presencia de los adultos. Puede escuchar las conversaciones de éstos, pero sólo tomará la palabra si se lo solicita. Ha de bajar los ojos ante los mayores y su actitud se tiene que caracterizar generalmente por la discreción, como ya vimos en capítulos anteriores. El nuevo comportamiento inculcado por la escuela a los chicos chocaba a los padres, pues no cuadraba con la imagen del niño en la sociedad<sup>17</sup>. Estos propósitos son corroborados por Dadié Bernard (1984) quien subraya que en África, mirar a los ojos de una persona mayor se suele interpretar como una descortesía.

Además, si los niños parecían desenvolverse con comodidad en lengua francesa a nivel oral, la tendencia era diferente al escrito, ámbito en el que no eran capaces de progresar. De ahí, los padres se empezaron a inquietar. Ellos habían recibido una educación tradicional en la que los colonizadores no dejaban de afirmar que la escritura era uno de los grandes pilares de la supremacía. En los años después de la Segunda Guerra Mundial, esta metodología hacía hincapié en la ortografía, la gramática, la disertación escrita y el dictado. Aunque algunos de esos padres no habían podido aprovecharla de niños en lo más crudo de la colonización por ser ellos anteriores al

---

<sup>17</sup> En una encuesta periodística (ID. N° 542 de junio de 1982), un chico se expresaba en los siguientes términos: “*Ya no hablo con mis padres en casa porque un día, mientras había unos visitantes, me encontraba en el salón. Los adultos charlaban. Intentaban resolver un asunto, y yo tenía la respuesta. Entonces mi madre empezó a tratarme como un descortés y a amenazarme. Me prohibió que me quedara en el salón y que tomara la palabra cuando hablan los mayores*”. Incluso hasta hoy día una cierta concepción tradicional sigue promoviendo esta actitud en algunas zonas.



periodo de posguerra, les resultaba incomprensible que aquello que les había sido presentado de chicos como primordial se relegara en segundo plano hoy.

El último problema al que se enfrenta la pedagogía televisiva es su carácter costoso. A principios de los años 80, la crisis económica empieza a hacer estragos y ya no se puede sustentar la compra de baterías y televisiones para todas las aulas del país.

La reunión de todos estos factores lleva al gobierno a volver al sistema tradicional en 1982.

Este fin poco glorioso no implica que la educación televisiva sea negativa en todos los aspectos. Incluso podríamos decir que a lo mejor llegó en un momento en el que no todos estaban preparados para asumirla. Pero los dirigentes se pueden vanagloriar de haberse atrevido.

### **I. 3.2. La Reforma educativa de 1977**

Antes de 1958, todas las colonias francesas del AOF estaban sometidas a los programas de enseñanza secundaria y superior de la metrópoli. Hubo que esperar el año 1957 para que el colonizador aprobara la « Loi- Cadre Defferre », marcando así el control de su sistema de educación y de formación por los propios africanos. Este « Marco Común » concedía cierta autonomía de gobierno a las ex colonias. Sin embargo, en Costa de Marfil, se siguió actuando bajo las leyes francesas durante cierto tiempo más, pues todavía no existía ninguna Ley propia de enseñanza. Claro, los gobiernos sucesivos desde 1958 podían aprobar ciertas ordenanzas en la materia, pero la organización global quedaba sin asentar. Por ello, la influencia francesa quedó manifiesta hasta los años 70. Así, en muchos dominios como la Enseñanza universitaria, la plantilla docente permaneció bajo la tutela francesa, esto es, “*mantenida por Francia hasta 1975*” (Sosoo, Léonard, 1986: 270). En este caso, la antigua metrópoli todavía se podía permitir ciertas ingerencias, tanto jurídicas como organizativas en materia de educación.

Pero en este periodo de independencia en el que Costa de Marfil empieza a tener sus objetivos propios, hacía falta cambiar efectivamente las prácticas educativas y adaptarlas a los nuevos objetivos nacionales. Por eso, las cosas empezaron a cambiar paulatinamente a partir de los años 70. Como prueba, después de la adopción de la

“metodología televisiva”, se aprobó en 1977 una Ley de Reforma de la Enseñanza, la primera de la Costa de Marfil independiente.

En el título I se mencionan los objetivos de la escuela marfileña. Asimismo, obligatoria y gratuita desde las clases primarias hasta el final del primer ciclo de secundaria (4° de ESO), la escuela debe permitir:

- Que cada marfileño obtenga un empleo después de sus estudios.
- Mantener y, a poder ser, mejorar el nivel y la calidad de la enseñanza.
- Preservar la originalidad cultural del país y de sus regiones, pero quedando abierto al mundo.
- Dar a los jóvenes una educación global, en la que las formaciones artística, deportiva y moral se consideren esenciales.
- Crear una escuela democrática que favorezca la promoción social gracias a la eliminación de lo arbitrario.
- Abrir la escuela a la vida.

Como se ve, hay una aspiración por operar un cambio en la metodología educativa y por dar un asentamiento jurídico y legal a la pedagogía televisiva. También se reserva una importancia al acervo cultural de la nación. Así, mientras el artículo 67 de la Ley insiste en la necesidad de difundir las lenguas del país, en el 68 se encomienda al Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad la elaboración de las condiciones e introducción de las mismas en la enseñanza.

Otro punto que aflora es la tendencia a privilegiar el desarrollo científico y tecnológico cuya prioridad salta a la vista en el artículo 6: “*L’enseignement général est à prédominance scientifique et technologique*”, opción sin duda dictada por el propio Presidente de la República, quien no se cansaba en decir en sus discursos que “*el porvenir está en la ciencia y en la tecnología*”. Pero no por ello se descuida la enseñanza de las letras ni mucho menos las lenguas extranjeras que, de hecho, forman parte de las asignaturas llamadas “*disciplinas fundamentales*” (Artículo 15).

En suma, la Ley pretende formar a una nueva generación de ciudadanos conscientes, útiles, creativos y capaces de construir un país abierto al mundo exterior, pero que al mismo tiempo, conserve su especificidad.

Para llevar a cabo estas ambiciones, se preconiza una serie de medidas: los empleadores deben estar asociados a la política educativa y contribuir en la adecuación entre la formación y las ofertas laborales. Además, se permite a los especialistas,

aunque no sean profesionales de la enseñanza, que participen en la formación de los jóvenes.

A nivel estructural, se observan unos reajustes en cuanto al recorrido escolar de los alumnos. De ahora en adelante, el sistema consta de tres ciclos, igual que en el pasado, pero con una nueva ordenación. En efecto, el artículo 12 estipula que la enseñanza general comprende:

- Un ciclo de enseñanza básica que consta de nueve años, acoge a los niños de seis años, los cuales salen de ella a los 15. Como se puede notar, y en conformidad con la enseñanza televisiva, la escuela primaria y la secundaria forman un conjunto unido, y el paso del primero al segundo no debe ser objeto de examen. La enseñanza básica puede ser precedida por una escuela preescolar a la que se puede acceder desde los tres años. Uno de los atributos de ésta consiste en la familiarización del niño con la lengua francesa.
- Un Ciclo de enseñanza por especialidades. Después del ciclo arriba mencionado, se realiza una selección a raíz de la cual los jóvenes pueden entrar en un ciclo de enseñanza especializada, el cual llevará a los estudios superiores mediante el “Bachillerato”. Pero también pueden emprender directamente una formación profesional que les conduce a un empleo inmediato.
- Por último la formación superior recibe a los titulares del “Bachillerato” en función de sus capacidades literarias o científicas.

El siguiente cuadro recapitula lo previsto a nivel de esta estructuración escolar.

**Tabla 1: Estructuración del sistema escolar previsto por la Ley de 1977**

<b>CICLO</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>SALIDA</b>
Enseñanza superior	Duración variable →	Empleo
<b>Selección</b>		
Enseñanza por carreras especializadas	2 a 3 años →	Empleo
<b>Selección</b>		
Enseñanza básica	9 años →	Formación al empleo
Enseñanza preescolar	1 año	

**Fuente:** Deasalmant (2004: 363)

Aunque parece adoptar medidas más apropiadas al entorno nacional, esta Ley, por su gran apego al método televisivo, no se pudo aplicar eficientemente. Si las ambiciones parecían nobles a principios de los 70, las esperanzas suscitadas parecen haberse quedado en agua de borrajas una década más tarde. En 1982, cuando se vuelve a la educación tradicional, se restablece la estructura antigua y las precedentes prácticas docentes. Además, la crisis económica tiene impactos patentes y el Estado ya no puede asumir la construcción de escuelas. A este nivel también persisten varios problemas como la falta de aulas, empeorada por el rápido crecimiento de la demografía, tanto en la enseñanza general como en escuelas técnicas. Si bien entre 1957 y 1982, se había notado un crecimiento vertiginoso de la población escolar, que pasó de unos 4000 alumnos a más de 200.000 en 1981<sup>18</sup>; el ratio alumnos por aula, que era de 35 en 1967-68 pasó a 54 en 1982-1983. Estos factores seguían dejando a muchos jóvenes fuera de la Institución escolar.

En lo que se refiere a la Universidad, con el paso del tiempo y sobre todo con los cambios importantes en el ámbito político a partir de los años noventa, la educación va mostrando muchos límites en el país. Un grupo de estudiantes manipulados se regocija violentando a aquellos que no comparten sus formas de ver, y además, lamentablemente, todo apunta que actúan con patente de corso<sup>19</sup>. La escuela superior marfileña de los últimos años parece andar así al ritmo de los intereses políticos, de modo que parecen haber caído en saco roto las buenas ideas del Primer Presidente en 1967. A través del siguiente apartado, Houphouët Boigny (1978) recordaba en efecto la necesidad de no llevar la política al terreno académico. Dice:

*Il ne saurait être question pour un gouvernement digne de ce nom de s'approprier, en quelque sorte, l'âme de la jeunesse, de l'embrigader sous une idéologie et d'en faire un instrument docile de sa propre politique. La personnalité de l'enfant, du jeune collégien comme de l'étudiant, doit être respectée par les éducateurs et par tous ceux, qui, à un titre quelconque, parents, autorités religieuses, associations sportives et groupements divers, pouvoirs publics, exercent une influence sur la jeunesse. Mais il existe à la charge des*

---

<sup>18</sup> Según las cifras del anuario estadístico.

<sup>19</sup> El paso del partido único reinante desde los años 1960 hasta el multipartidismo en el 1990, en vez de ser una fuente de arraigamiento de la democracia, da la sensación de haber empeorado el desgarramiento del tejido social. Y los sindicatos de alumnos y de estudiantes, manipulados por los políticos, actúan frecuentemente con violencia [Ver Human Rights Watch (2008): « *La meilleure école* », la violence estudiantine, l'impunité et la crise en Côte d'Ivoire, Informe de mayo de 2008] La escuela no ha podido sobrevivir a la inmisión política, de modo que las reacciones de uno u otro líder, hasta las no relacionadas con lo académico, suelen provocar manifestaciones estudiantiles en pro o en contra, según el lado en el que estén.

*mêmes responsables, et principalement des enseignants, un devoir positif d'éducation et de conseil [...]*<sup>20</sup>

En los últimos años, la ola de terror que ha conocido el país, tanto en el espacio político como en el terreno escolar, es sin duda la manifestación de un cierto fallo, no sólo de la política educativa sino también de la propia democracia dado que ambas van juntas. Como señalaba hace poco la Ministra española de la Educación, Mercedes Cabrera en una entrevista, “*Si la educación [española] hubiera fracasado, también hubiera fracasado la democracia*”<sup>21</sup>.

Además de estos defectos, aun hoy, la meta de crear una escuela proveedora de empleo para todos los jóvenes parece una mera ilusión. Se notaba, en efecto, el alarmante porcentaje de 60% como tasa de paro en 2007. En cuanto a la tasa de analfabetismo, se alzaba a los 50%<sup>22</sup>. Es más, si se calcula que en 2005, más del 80% de las escuelas primarias son públicas, el panorama es diferente en secundaria y en el superior. El ciclo secundario se caracteriza por una clara mayoría del sector privado, contando con 370 institutos sobre un total de 522 en el mismo año. Por lo que respecta al Superior, monopolizado por el Estado hasta 1992, se ve invadido hoy por la iniciativa privada.

Estos datos significan que aun con el “Bachillerato” aprobado, muchos jóvenes se encuentran sin ingresar en ningún centro escolar no sólo por falta de medios financieros, sino también por la carencia de plazas.

En resumen, si nos conformamos con las cifras de Yapo Daudet, especialista en Educación en la Escuela Normal Superior de Abidján, podemos indicar que de forma estructural, el 39% de los niños no tienen acceso a la escuela mientras que el 54% de una misma generación no alcanzan los estudios secundarios<sup>23</sup>. Por todo ello, los objetivos de educación popular y de adecuación formación / empleo son difíciles de alcanzar.

Aun con la nueva Ley nº 95-696 del 7 de septiembre de 1995 de Reforma Educativa, el malestar no se ha superado. Ésta vino a confirmar el uso del sistema heredado del colonizador, reinstituyendo los antiguos ciclos escolares: un ciclo

---

<sup>20</sup> Discurso pronunciado por Houphouët Boigny con motivo de la apertura de la Conferencia de los Ministros de la Educación Nacional de los países del África francófona y de Madagascar, el 26 de enero de 1967.

<sup>21</sup> Mercedes Cabrera, a propósito de la educación española, en “hoy por hoy”, Cadena ser, 24-11-2008.

<sup>22</sup> *Le Nouveau Réveil*, diario de 24 julio de 2007 (www.abidjan.net)

<sup>23</sup> in *L'Inter*, diario del 19 de noviembre de 2008



En la base se encuentra el preescolar, con tres niveles (nivel 1, nivel 2 y nivel 3). Luego viene la escuela primaria con tres grandes ciclos: el curso preparatorio (1º y 2º año), los cursos elementales 1º y 2º y los cursos medios 1º y 2º. Después de Primaria, la enseñanza secundaria que abarca a la vez una formación general, una técnica y otra profesional. Por último, la enseñanza superior, se imparte en las Universidades, en los Centros universitarios especializados y en escuelas superiores privadas.

Desde la sociedad precolonial hasta hoy día, la educación marfileña ha pasado por muchas etapas y tumultos. Y todavía no parece haber alcanzado su verdadera velocidad de crucero. En esta parte de nuestro estudio hemos intentado hacer una breve reseña sobre sus momentos más destacados. Esto nos llevó a abordar sucesivamente la educación “tradicional”, la escuela coránica, la enseñanza colonial y por último la situación educativa en el período contemporáneo.

Después de este recorrido, podemos apuntar que si la educación tradicional se realizaba en unas condiciones “informales” en comparación con el modelo educativo occidental (y según las normas de éste), tiene el mérito de hacer hincapié en la formación global del niño y de preocuparse por la inserción social efectiva y eficaz de todas las generaciones de individuos.

En cuanto a la formación coránica, se insertó en el tejido social del país como estrategia comercial, llevándose a cabo de forma pacífica. La falta de prestigio que sufre hoy parece ser el resultado de una mala convivencia con la escuela colonial imperialista. Pero también se puede mencionar una falta de iniciativa por parte de sus promotores.

Por su parte, llegada precipitadamente en su traje imperial, Francia no quería dejar pasar la oportunidad de asentarse e imponer su civilización. La Conferencia de Brazzaville la llevó a aprovechar la ocasión que tanto había soñado. Para lograr su objetivo, el fin justificó los medios. De ahí, la escuela “a su manera” constituía uno de los medios más importantes de la colonización emprendida. Cuando Costa de Marfil se convierte en colonia francesa en 1893, la Administración llama a los misioneros, quienes le vienen a echar una mano en la empresa “civilizadora” sin provocar grandes disturbios. Si los primeros pasos entre el colono y el misionero se realizan en un contexto de relativa tensión por la divergencia de intereses, se vuelven a unir unos años más tarde. Los responsables franceses implantaron entonces una enseñanza adaptada, primero a la explotación colonial y luego a las necesidades primarias de los pueblos indígenas. Pero a partir de 1945, las luchas emprendidas por éstos conducen a una

conformidad del sistema escolar con el de la metrópoli. Con esta tendencia y otras más, sobre todo de índole política, Costa de Marfil, igual que casi todas las colonias francesas, accede a la independencia política a principios de los años 1960.

Tomando el mando de su propia política educativa a partir de esta fecha, Costa de Marfil siempre se ha preocupado por abrirse al mundo sin perder su singularidad. Por consiguiente, ha probado una serie de medidas que hasta ahora no han brindado total satisfacción, aunque no todos los aspectos son negativos; con lo cual habrá que encontrar una mejor metodología, esto es, alguna que sepa llevar a cabo una verdadera y eficaz simbiosis de las prácticas propias y las de otros pueblos.

Después de este recorrido general de la historia de la enseñanza de este país, podemos ahora dedicarnos al análisis del panorama lingüístico del mismo. Este es a lo que nos va a dedicar en la segunda parte del estudio.



SEGUNDA PARTE

**PLURALIDAD LINGÜÍSTICA Y REALIDAD CULTURAL EN  
COSTA DE MARFIL**

Antes de interesarnos por la situación particular del español como lengua de enseñanza en Costa de Marfil, convendría tener una visión clara de la configuración lingüística en este país. Por ello, este apartado nos servirá en un primer momento para esclarecer algunos términos generales referentes al concepto de lengua. Luego escudriñaremos la política lingüística y de integración de las diferentes lenguas nacionales en el sistema educativo. Por último, nos ceñiremos en la posición privilegiada que goza el francés como lengua oficial de este país.

## **II. 1. El concepto de lengua**

Antes de hacer cualquier consideración de tipo lingüístico, señalemos que el término “lengua” remite a un órgano muscular del cuerpo humano o animal, colocado en la boca, rodeado de piezas dentales, y que sirve entre otros para la degustación de los alimentos. Este hueso también sirve, a través de sus usos por la especie humana, para la buena práctica oral de la “lengua”, esta vez, sistema organizado con el que las personas transmiten sus pensamientos e ideas a su prójimo. Este último aspecto es en el que vamos a centrarnos, pues cuadra más con el contexto de nuestro discurso. Así, el concepto de lengua ha sido estudiado por varios lingüistas a lo largo de los siglos. Las posturas no siempre han coincidido, de modo que nos parece imprescindible recordar a grandes rasgos algunas de sus connotaciones. Del latín *lingua*, este nominativo se define en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) como un “*sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana*”. Luego se añade que este término también puede aludir a un “*sistema lingüístico considerado en su estructura, y cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión*”.

Como vemos, la lengua es un conjunto establecido de sonidos organizados que sirve a una comunidad humana dada para comunicarse mensajes entre sí. La idea de lengua como sistema se la debemos al lingüista Ferdinand de Saussure (1983), quien la oponía al *habla* (*langue / parole*). Desde sus planteamientos, la lengua es una unidad abstracta propia del ser humano, colectiva (patrimonio de varias personas) y cuyos signos van siempre relacionados entre sí. Es entonces código y sistema dinámico y susceptible de sufrir transformaciones con el andar del tiempo. Para Saussure, la lengua es convencional y adquirida por los humanos, distinguiéndose así rotundamente del lenguaje, facultad que poseemos por naturaleza. Sin embargo, el estudioso suizo

reconoce que esta capacidad innata de lenguaje no se puede llevar a la práctica en las personas sin la intervención de la lengua.

Como indicábamos más arriba, la lengua ha tenido varias concepciones hasta las últimas consideraciones de Saussure, e incluso después. Un pequeño recorrido a través de los tiempos nos permite señalar que, en la antigüedad, Platón opinaba que la lengua era una copia conforme o reflejo de la realidad exterior, lo cual supone que lo real y la lengua no son idénticos aunque parecidos. Acerca de ello, Malmberg (1991: 60), citado por Javier Suso López y Fernández Fraile (2001:50), apuntaba que « *la langue ne peut pas être identique à la réalité, seulement un miroir de la conception de la création des mots*».

En cuanto a la reflexión aristotélica, veía en esta noción de lengua la emanación de las convenciones humanas ya que los nombres de las cosas no existen de forma natural. Para Aristóteles, las cosas existen primero, y luego los conceptos en la mente. Así cada comunidad puede inventar una denominación propia a cada cosa. De ahí se declaró el carácter arbitrario de las lenguas.

En tiempos más cercanos, muchas otras posturas han sido manifestadas, según diferentes objetivos, pero con ciertas semejanzas comunes. De ellas, hay que destacar particularmente a los pragmáticos, quienes conciben el comunicar como la manifestación de una competencia, la cual no sólo engloba el saber lingüístico sino también aptitudes sociales. Es decir, que las prácticas de la sociedad determinan una serie de comportamientos lingüísticos, pero igualmente, lo ensanchan al ámbito cultural. Como podemos percatarnos, es difícil imaginar la lengua sin la cultura que la sustenta. Por ello, Fernández- Barrientos y E. Ortega (1993: 81) indicaban que “*la tradición cultural se reproduce [...] a través del medio de la acción orientada al entendimiento. Esto nos lleva a hacer indisociables lengua y cultura*”.

Los conductistas no se apartan mucho de esta tendencia: consideran en efecto que, además de servir para comunicar, la lengua es un comportamiento, el cual pone al descubierto los rasgos culturales de una sociedad. Asimismo, argumentan que la lengua permite a las personas identificarse.

Por último, desde el punto de vista didáctico, la cultura es algo primordial sin la cual un sistema lingüístico no puede alcanzar el grado de lengua. En este caso, tal sistema se limitaría a tener un mero estatus de *idioma*. Por ello, los especialistas en didáctica opinan que la enseñanza de una lengua no se puede llevar a cabo dejando al

margen lo cultural y tomando en cuenta los solos signos lingüísticos. Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2003: 59) corroboran perfectamente esta idea al mencionar lo siguiente:

*Nous adhérons à l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome.*

Aunque esta reseña no es exhaustiva, podemos deducir de todo lo apuntado más arriba que el concepto de lengua ha venido preocupando a muchos investigadores.

Como apuntábamos anteriormente, Saussure distinguía la lengua del habla que, según él, es la realización concreta e individual de aquélla. Es decir, la puesta en práctica de la lengua por cada persona en un momento concreto. De esta forma, se determina una diferencia entre el potencial mudo por una parte y su uso social e individual por otra. Cada miembro de la sociedad, según su estilo, su grupo social, su cultura, etc., se forja una imagen personal a través del uso particular de la lengua, de forma que los tipos de habla pueden variar de una persona a otra. Por ser tan alterable, inestable e incluso versátil, muchos autores, entre ellos Cardona De Gibert (1980:8), opinan que el habla no se puede enseñar. A este efecto, Cardona escribe lo siguiente:

*Habla es la forma personal de expresión que no cae dentro del sistema de una lengua, por carecer de "sistema", y así como la lengua puede ser resumida en pequeños tratados -Gramáticas- que permiten su enseñanza, el habla no se puede enseñar, y que hay tantas clases de hablas dentro de una lengua como familias, profesiones ("argots" profesionales), o individuos hacen uso de la lengua.*

Como se puede notar, para esta autora, el habla no puede ser del dominio del aprendizaje sino de la adquisición. Pero también el habla puede remitir a la forma peculiar de usar el lenguaje en una región determinada por un determinado grupo social. Por lo tanto, dentro de una misma lengua, se pueden observar la existencia de varias hablas regionales. De esta forma, por ejemplo, a veces se puede hacer referencia al habla andaluza o extremeña en España, dentro de la misma lengua española. En este sentido, la noción de habla se aproxima bastante al dialecto, al que nos dedicaremos a continuación.

El dialecto se puede definir como un sistema lingüístico derivado de otro (lengua); normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación

suficiente frente a otros de origen común. En el transcurso del tiempo, la palabra se ha usado para referir a una lengua minoritaria, a una lengua autóctona, a una lengua no escrita, o a una variante sin prestigio. En eso, como lo decíamos, se parece al habla y uno puede confundirse ante ambos términos. Pero si bien a veces los dos términos pueden coincidir, es importante destacar que cada uno tiene su propio dominio de referencia particular. Imaginémosnos una familia española de Castilla la Mancha cuyo padre es arquitecto y la madre abogado. El hijo, después de realizar toda su infancia y estudios en compañía de su tía en Andalucía, se hace médico a los 25 años. A este chico, además de pegársele el acento de esta Comunidad (el dialecto o habla local), se hará con el argot (esta vez del solo ámbito del habla) referente a la medicina, distinto del habla profesional de sus padres. Aquí, el habla se refiere a la forma particular de usar la lengua un grupo social o profesional y no tiene que ver con el dialecto.

Dialecto es también un término aplicado a menudo a las lenguas que no tienen tradición escrita, en especial a aquellas habladas en los lugares más aislados del mundo. Bajo esta concepción bastante peyorativa se llegó a catalogar varios sistemas lingüísticos en segundo plano, al considerar que no alcanzan el grado de lengua. Muchas de las lenguas africanas, de tradición oral, se vieron así denegado este privilegio en su momento. Pero con el paso del tiempo, las posturas han cambiado, y el criterio de la escritura ya no es primordial para distinguir a una auténtica lengua. En consecuencia, en un país como Costa de Marfil, se pueden enumerar hoy unas sesenta lenguas autóctonas habladas, a las que se vienen a juntar otras extranjeras (con uso oral y escrito) dentro de las cuales contamos el español. César Antonio Molina (2007) nos aprende que actualmente, se cuenta con 6.912 lenguas en el mundo, aunque muchas de ellas no tienen forma escrita ni se usan en la enseñanza formal.

Después de este breve compendio del concepto de lengua, nos vamos a interesar por las diferentes categorías en las que se la suele catalogar.

## **II. 2. Tipos de lengua**

Conforme con el grado de vinculación con los hablantes o una sociedad determinada, las lenguas se pueden clasificar en varias categorías: lengua materna, lengua extranjera, lengua segunda, tercera, cuarta, etc. Todos estos términos forman un ámbito bastante complejo, con lo cual su desciframiento no siempre resulta fácil. Por

ello, nos ha parecido idóneo y lógico esclarecerlos, con miras a favorecer un mejor seguimiento de nuestros propósitos.

Se entiende habitualmente por *lengua materna* la primera lengua que se impone a cada uno desde su primera edad. Asimismo, según el orden de apropiación, es la primera en la que el niño lleva a cabo su proceso de socialización. Un segundo criterio de reconocimiento de la lengua materna que suele aflorar es el modo de asimilación que generalmente se califica de natural, es decir, que suele ser del dominio de la adquisición y no del aprendizaje. Recordando que la noción de *materno* alude a la madre (*mater*) en latín y como tal tiene que ver no sólo con el matriarcado sino también con la idea de padre, se puede afirmar que la lengua materna es la de los padres, de la familia, o sea del primer grupo social en que el niño desarrolla sus primeras habilidades lingüísticas. Pero también, la lengua materna es aquella que se utiliza en el país de origen del locutor y que éste adquiere desde la niñez a la hora de aprender el lenguaje.

Viendo las cosas desde esta postura, parece cómodo categorizarla, pero detrás de estas afirmaciones hay ciertas eventualidades susceptibles de complicar el debate. Muchas circunstancias, a veces imprevistas, pueden inducirnos a sacar conclusiones erróneas al limitarnos a las consideraciones anteriores. En efecto, existen muchas sociedades en las que ni la lengua de la madre biológica ni incluso la del país de origen son las primeras que se transmiten al niño. Otro factor digno de tener en cuenta es el caso de los niños que desde la primera edad, están en contacto con varias lenguas. Con todo esto, no pretendemos haber agotado la lista de ambigüedades, pero es obvio que la noción de lengua materna no siempre es fácil de definir.

En cuanto a *lengua segunda*, puede designar según la cronología de los hechos, la que adquiere o aprende el individuo después de la lengua materna. Cuq, Jean- Pierre (2001: 95) no dice otra cosa, cuando escribe que « *Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue maternelle* ». Ésta puede ser la lengua nacional u oficial del país o cualquier otro sistema lingüístico a disposición del individuo. Por lo general y conforme con el ordinal, seguirán la tercera, la cuarta hasta la Xª lengua a la que adhiera el locutor.

Por lo que se refiere a la *lengua extranjera*, nos lleva a toda lengua que no sea nativa. Es, por lo general, la lengua natural o en uso en otro país, diferente del territorio de la nuestra. El objetivo más habitual del aprendizaje de una lengua *extranjera*, no suele consistir en darle funciones establecidas dentro de la comunidad del alumno, sino que será usada principalmente para comunicarse con gente fuera de su comunidad. Es

el caso del aprendizaje del español, del francés o del inglés en cualquier país que no sea hispanohablante, francófono o anglosajón, respectivamente.

Sin embargo, ocurren casos en que una lengua de colonización, extranjera en un principio, puede convertirse a la larga en lengua materna, como ha ocurrido con el español en muchos países de Hispanoamérica. También, la aparición de algunos casos en el mundo nos lleva a hablar con cuidado, para no limitar las circunstancias a éstas. El ejemplo de Guinea Ecuatorial, donde la lucha por hacer del francés lengua oficial junto al español, no deja de llamar la atención.

En Costa de Marfil, en la mayoría de las situaciones, los niños hablan su lengua materna o primera antes de aprender el francés en la escuela. Como tal y siendo éste la lengua natural de la antigua metrópoli, el francés debería de ser considerado como extranjero o por lo menos lengua segunda. Pero por ser oficial en el país, no se le atribuye esta calificación “extranjera” ni mucho menos el ordinal “segunda”. Por el contrario, aunque todavía no se ha conseguido, muchas sensibilidades parecen luchar por su reconocimiento como lengua materna. De hecho, por una parte, mucha gente tiene la sensación de estar aprendiendo el francés (de Francia) y no el “francés lengua extranjera”. Es verdad que en algunos sectores de la sociedad, sobre todo en ciertas familias acomodadas de las zonas urbanas, el francés goza de un privilegio sin precedentes. Por otra parte, para mantener firmes las relaciones bilaterales entre ambos países, parece de mayor interés adoptar una actitud protectora hacia esta lengua. Mientras tanto, en otro país como Argelia, después de la descolonización, pese a que se transformara en la lengua de una parte importante de la sociedad civil, se declaró el francés como lengua extranjera. Como se ve, si bien el término de denominación de una lengua depende de varios factores, hay que reconocer que a veces la política emprendida en cada país influye mucho en las consideraciones lingüísticas.

Lengua materna, primera y segunda, etc., lengua extranjera: todos estos conceptos forman una red de complicaciones muy difícil de definir. Y las situaciones varían fácilmente de una sociedad a otra, o de un territorio a otro. Esta cita de Fernández López Sonsoles nos resume elocuentemente todo lo que llevamos dicho en este apartado y lo compleja que es la situación. En su tesis doctoral, Fernández López (1991) escribe lo siguiente:

*En términos generales, se entiende por ‘segunda lengua’ toda lengua no materna. ‘Lengua extranjera es’, en principio, la lengua de otro país del que no se es nativo. En*


*este sentido segunda lengua y lengua extranjera coinciden en muchas ocasiones. Ocurre, sin embargo que las divisiones políticas y lingüísticas no coinciden y, por ejemplo, el español es lengua materna para un hispanoamericano, aunque se trate de países diversos y puede ser lengua segunda para un gallego, vasco o catalán, pero no lengua extranjera. A esto se viene a añadir los casos en que se dominan una o dos lenguas más y se aprende una nueva; en rigor, ésta no sería una segunda, sino una tercera o cuarta lengua. (In Koné, 2005:70)*

Así, podemos observar que en materia de denominación lingüística, no hay nada prefijado ya que los factores de apreciación son variables. Por ello no concordamos con Poth, Joseph (1997), quien establece el esquema que reproducimos a continuación:




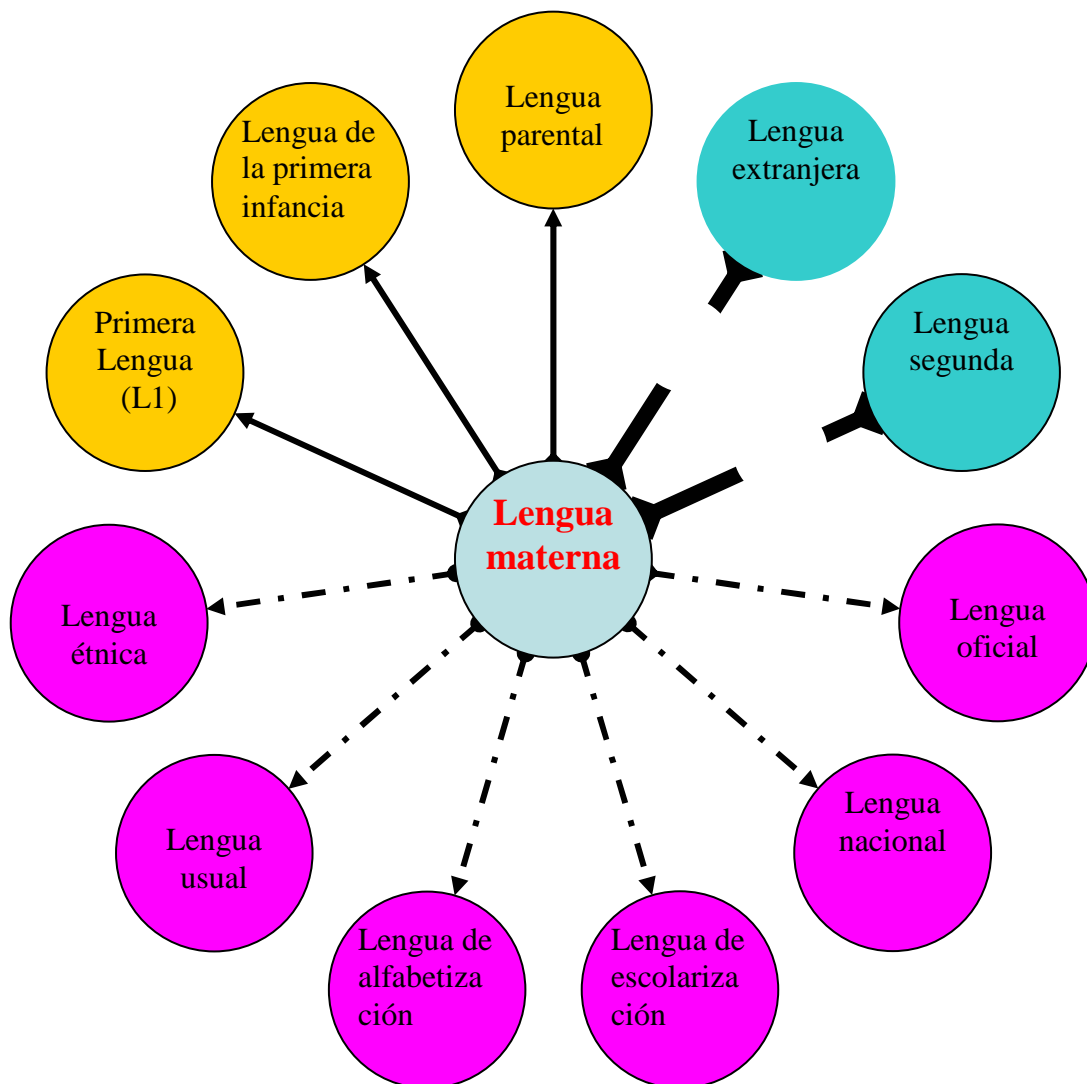
## SÍNTESIS DE LA RELACIÓN ENTRE LOS TIPOS DE LENGUAS

### LEYENDA:

Vínculo obligado: 

Vínculo imposible: 

Vínculo posible: 



Fuente: POTH, Joseph (1997): *L'enseignement des langues non maternelles: une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains*, Mons: CIPA, p.27

Al afirmar Poth, perentoriamente, a través de este esbozo que una lengua materna nunca puede ser extranjera ni segunda para una persona por una parte, y por otra, que la misma tiene un obligado vínculo con la noción de primera lengua, nos pone en desacuerdo. Sabemos, en efecto, que pueden existir variedad de experiencias, capaces de llevar la contraria. En eso, la historia siguiente contada por Koné, Seydou (2005: 69-70) en su tesis doctoral nos parece relevante. Expone:

*El caso de una amiga japonesa, de otros amigos míos me llevó a dudar de la veracidad de la sinonimia entre lengua materna y lengua primera. En efecto, una conocida suya, nacida en Mauritania, en África, sólo habla a la perfección árabe y francés. La lengua de sus padres es el japonés, idioma que ella desconoce. Físicamente, salta a la vista que ella es japonesa y que no tiene nada de africano, pero desde su nacimiento, la lengua que habla es la local en aquel país africano. Su mentalidad es totalmente africana. En este caso, como pasa hoy en los países colonizados, la lengua materna con el tiempo deja de ser primera, a veces, desde la cuna y puede ocupar incluso el tercer rango, sobre todo, si tanto nuestros padres como otros miembros de nuestra comunidad de origen no están cerca para participar de este proceso de auto conservación propio de cualquier ser humano. Y a aquella japonesa, cuando vuelva a Japón, le resultará difícil su propia lengua, y si tiene que estudiar japonés en Mauritania, lo hará como cualquier mauritano interesado en dicho idioma. ¿Como lengua extranjera o como lengua segunda?*

Como se ve, aunque algunas pistas parecen trazadas de antemano, es más aconsejable adoptar cierta prudencia en cuanto a la adopción de un determinismo en materias de los tipos de lengua.

Ahora podemos entrar de lleno en el desarrollo del panorama lingüístico de Costa de Marfil, nuestro próximo apartado. En un primer lugar, haremos hincapié en las lenguas autóctonas y en una segunda parte nos interesaremos por el privilegio particular del que goza el francés.

### **II. 3. Las lenguas autóctonas marfileñas y la enseñanza**

Muchas personas se empeñan en hacer pasar sin fundamento científico ni lógico, la comarca llamada Costa de Marfil hoy en día por un “no man’s land” hasta el siglo XV, concepción que perduró incluso hasta muchos siglos más tarde en el espíritu colonialista. Pero una pequeña revisión bibliográfica nos hace percatarnos de que las cosas eran bastante diferentes en el pasado. Es verdad que los documentos relativos al

periodo precolonial son escasos, y no se sabe mucho de los tiempos más lejanos, pues la conservación de la osamenta resulta difícil debido a la humedad del clima. Pero las informaciones provenientes de la tradición oral y de algunos investigadores como Touré Moriba (2000) o Kipré Pierre (1992) permiten sintetizar que hubo dos grandes momentos de poblamiento de este territorio: el asentamiento de los antiguos autóctonos y la llegada de pueblos migratorios. La conjunción de estos dos factores ha originado la constitución de cuatro grandes áreas étnico-culturales, espacial y lingüísticamente distinguidas: los Mandés, los Krú, los Akán y los Gur (o Voltaïques). Dentro de estos conjuntos se reagrupan unas sesenta etnias destacadas desde los estudios descriptivos de Delafosse (1904). Este número puede variar según los autores, alcanzando a veces los setenta e incluso más. Pero en cualquier caso, casi todos los trabajos coinciden en la cifra de sesenta, por lo que hemos juzgado preferible no entrar en polémica.

Además, conviene señalar que generalmente, los nombres de las etnias no difieren de las lenguas en uso en su seno. Así los Baulé<sup>24</sup> por ejemplo hablan baulé y los Beté hablan beté. Sólo unos casos marginales hacen la excepción. Así, el “Senufó” designa un grupo étnico-cultural importante cuyas lenguas son normalmente, entre otras, el syenambelé, el tagbana, el djiminí y el palaká. Pero es bastante frecuente que los documentos administrativos hablen globalmente de lengua senufó, de modo que aquí tampoco vamos a cambiar las denominaciones más frecuentes en las fuentes bibliográficas.

En este apartado, iremos describiendo primero los cuatro grupos lingüísticos mencionados paralelamente con sus costumbres, sin adentrarnos en los detalles referentes a cada una de las etnias, pues son bastante parecidas culturalmente. Luego nos ceñiremos en analizar el espacio dedicado a estas lenguas en el sistema educativo marfileño.

---

<sup>24</sup> Excepto en casos verdaderamente extremos en los que la reproducción del sonido no resulta fácil, hemos debido ajustar la ortografía de todos los nombres de pueblos para conformarlos con la lectura fonética del español.

## II.3.1. La diversidad lingüística y cultural

El último censo general de la población realizada en 1998 reveló que Costa de Marfil contaba con 15.366.672 habitantes, entre ellos 11.366.625 nativos y 4.000.027 extranjeros. Por cuadrar más con el espíritu de nuestro estudio, vamos a hacer más hincapié en los pueblos autóctonos en esta sección. Asimismo, a continuación, estudiaremos las distintas comunidades lingüísticas: los Akán, los Krú, los Gur y los Mandé.

### II. 3. 1. 1. Los Akán o Kwa

Emigrados a Costa de Marfil por olas sucesivas entre los siglos XVII y XVIII desde el lado este (actual Ghana), los Akán tienen una cultura tradicionalmente caracterizada por un sistema político centralizado con la presencia de reinos en la mayoría de sus etnias. Los reinos Abrón, Sanwí, e Indenié, en la frontera este constituyen una muestra patente. Por el pasado, los Akán tenían una organización social jerárquica determinada por la yuxtaposición de nobles, de personas libres, de cautivos y descendientes de cautivos. En algunos pueblos del Sur como los Ebrié de Abidján, se puede notar la existencia de clases generacionales. El sistema de parentesco de sucesión suele ser matriarcal.

El pueblo Akán constituye la comunidad lingüística nacional más numerosa (cerca del 42%) y alrededor del tercio de la población global marfileña. Ocupa principalmente el Centro y el Sureste del país. Es un grupo esencialmente dedicado a la agricultura, por lo que a lo largo de las décadas, la busca de tierras fértiles ha llevado a una extensión territorial progresiva de las etnias del centro hacia el oeste. Pero también los pueblos del litoral sur suelen practicar mucha pesca.

Si nos atenemos a Lafage (1999), las lenguas habladas en la esfera Akán o Kwa, unas diecisiete, son de la familia Níger-Congo (también llamado *Congo- Kordofán*)<sup>25</sup>. Entre ellas, podemos distinguir: abrón, ańí, baulé, abé, abidjí, aburé, adiukrú, aladián, atíé (o akyé), avikam, ebrié, egá, ehotilé, esuma, krobú, m'bato, n'zima.

---

<sup>25</sup> El Grupo Níger-Congo comprende la lengua sudanesa occidental y la lengua bantú. Está difundida por el África comprendida entre la franja sudanesa y la Ciudad del Cabo, en Sudáfrica. (Ver el mapa lingüístico de África en anexo).

Si bien esta comunidad ha venido caracterizándose por el animismo<sup>26</sup> o cierto sincretismo religioso<sup>27</sup>, últimamente, el cristianismo va tomando mucho terreno en su seno.

### **II. 3. 1. 2. Los Krú**

Representan el 11% de la población de origen marfileño y hablan dieciséis lenguas, también provenientes de la familia lingüística Níger-Congo. Estas lenguas son el ahizí, el bakué, el beté, el dida, el niabuá, el godié, el gueré, el kodiá, el kuyá, el kuzié, el krú (krumen), el neyó, el niedebuá, el ubí, el wané, y el wobé. Entre los Krú, igual que el senufó, se puede observar una distorsión leve de la relación etnia-lengua, en cuanto a las denominaciones wobé y gueré. En efecto, estas dos lenguas se suelen reagrupar bajo el nombre de la etnia Wè.

Instalado en el territorio forestal suroeste y en la zona centro-oeste del país, el grupo Krú se distingue por su parcelación en pequeñas comunidades independientes sin poder central. En su seno la autoridad reconocida suele ser el hijo mayor de parentesco patriarcal. Por sus habilidades orales y diplomáticas, una persona puede ser la encargada de resolver los conflictos interpersonales del poblado; pero no por ello se le reconocerá el estatus de jefe. Con miras a favorecer y a dar un impulso al desarrollo de la agricultura, el primer Presidente de la República Houphouët Boigny solía decir en sus peroratas de los años setenta que *“la tierra es propiedad de quien la trabaja”* [*la terre appartient à celui qui la met en valeur*]. Siendo el suelo particularmente fértil para la producción de cacao y de café en la región oeste, estos discursos atrajeron a varios pueblos no sólo forasteros sino también naturales de muchos países extranjeros como Malí, y sobre todo Burkina Faso que ya cuenta con el mayor número de ciudadanos alógenos en Costa de Marfil (2.238.548). El gran número de estos últimos (muchas veces mayor que los autóctonos) y su gran ocupación de las tierras son cada vez más fuente de conflictos inter-comunitarios en esta zona, particularmente desde el estallido de la crisis económica que vive el país, hace unos años.

---

<sup>26</sup> Creencia en divinidades de la naturaleza: ríos, bosques Los sacrificios de animales son frecuentes en los rituales de imploración a los dioses.

<sup>27</sup> Llamamos aquí sincretismo religioso, la creencia en varias divinidades de forma simultánea. Por ejemplo, existen varias personas reclamándose del Catolicismo mientras que practican sacrificios de animales, cosas que el mundo cristiano podría calificar de paganas.

El cristianismo es la religión más practicada de los Krú, aunque el sincretismo religioso también tiene un peso importante en su seno.

### **II. 3. 1. 3. Los Gur (o Voltaïques)**

Se localizan en el noreste del país, representando unos 17% de la población de origen. Sus lenguas, de la familia Níger-Congo son el birifor, el deyá, el gondja, el kirmá, el kamará, el komonó, el kulangó, el lobí, el lorhón el nafaná, el samogho, el senufó (syenambelé, tagbaná, djiminí, palaká), el sití y el toné.

Instalados desde la Edad Media en la sabana norteña marfileña, los Gur se organizan tradicionalmente, en su gran mayoría, en grandes linajes según el matriarcado (excepto unos pocos que practican el patriarcado) y sin autoridad centralizadora. La unidad política es el poblado.

La institución central del pueblo senufó, el poró<sup>28</sup>, de la que están excluidas las mujeres, es la marca más profunda de la organización social y de la cultura de este pueblo. En cuanto al “sandoho” femenino, se encarga de asegurar la perennidad de los matriarcados y de producir adivinos para el pueblo. Este pueblo esencialmente constituido por campesinos y artesanos tiene como religiones principales el animismo y el Islam, siendo este último la religión de mayor importancia en toda la región norteña del país.

### **II. 3. 1. 4. Los Mandé**

Se suele realizar una diferencia lingüística y culturalmente justificada entre dos grupos de Mandé, separados desde hace varios siglos y que han venido evolucionando en contextos distintos. Así, tenemos por una parte a los Mandé del Norte y por otra, a los del Sur.

Los Mandé del Sur se hallan en el Centro, el Oeste y el Norte del área Krú. Sus lenguas son fácilmente distinguibles, siendo el gagú, el guró, el moná, el n'gain, el wán, el turá, el yakubá (o dan) y el yaurè. Su unidad política suele ser el poblado, y practican el sistema patriarcal de sucesión. En estas sociedades, la máscara con poderes

---

<sup>28</sup> Rito iniciático característico en el que los jóvenes suelen pasar muchos años en la selva sagrada como parte de su educación. Las numerosas pruebas que tienen que superar juntos los iniciados constituyen un factor muy alentador de la solidaridad en el grupo social.

sobrenaturales ocupa un sitio esencial en las divinidades, pues el animismo goza de una posición de primera importancia.

En cuanto a los Mandé del Norte, están ubicados al noroeste del país. También clasificados como parte de la familia lingüística del Níger-Congo, sus lenguas más destacadas son el bambará, el gbin, el malinké, el nígbi y el diulá. Esta última se ha impuesto en muchas ciudades del país como lengua vehicular, siendo sus nativos un pueblo esencialmente nómada y dedicado al comercio. Pero también es la lengua de muchos emigrantes procedentes de países fronterizos como Malí, Burkina Faso y Guinea Conakry.

La sociedad mandé se organiza en linajes patriarcales. Según Lafage (1999), varios linajes constituyen el poblado, varios poblados componen el cantón y varios de los cuales forman el reino. Esta sociedad Mandé se divide en castas y se caracteriza por una fuerte práctica del Islam.

La lectura de todo lo expuesto nos lleva a concluir que cada una de las cuatro comunidades culturales y lingüísticas marfileñas ocupa una zona bien delimitada dentro del territorio nacional. Aunque provienen todas de la gran familia lingüística del Níger-Congo, las características culturales difieren según el grupo en presencia. El siguiente mapa nos ayuda a comprender con más comodidad la localización de estos pueblos.



Fuente: *le Monde Diplomatique*: <http://www.monde-diplomatique.fr/dossiers/cotedivoire>

No se ha podido representar la totalidad de las 60 lenguas por la pequeñez del espacio del gráfico, por lo que sólo figuran las más representativas. Sin embargo, para que este análisis no parezca inacabado, sería interesante analizar la tabla estadística siguiente realizado a partir del censo nacional de 1998, para tener una idea más precisa



de la contextura cuantitativa de la población. Aquí también hay que señalar que algunas lenguas, con poco número de hablantes, no figuran en la tabla. Por lo tanto el cálculo total de las diferentes comunidades, como se darán cuenta, no alcanza el 100%.

**Tabla 2: Las lenguas marfileñas**

Grupo étnico	Censo general	Etnias principales	% en el grupo étnico	% en la población autóctona	% en la población global
Baulé	2 629 438	55,0%	23,4%	17,1%	
Añí	755 355	15,8%	6,7%	4,9%	
Atié	473 298	9,9%	4,2%	3,1%	
Abé	196 012	4,1%	1,7%	1,3%	
Abron	162 547	3,4%	1,4%	1,1%	
Adiukru	119 519	2,5%	1,1%	0,8%	
Ebrié	109 958	2,3%	1,0%	0,7%	
N'zima (Apoló)	81 273	1,7%	0,7%	0,5%	
Aburé	66 931	1,4%	0,6%	0,4%	
Abidjí	62 150	1,3%	0,6%	0,4%	
Aladián	28 684	0,6%	0,3%	0,2%	
Avikam	23 903	0,5%	0,2%	0,2%	
Ahizí	19 123	0,4%	0,2%	0,1%	
<b>TOTAL AKAN</b>	<b>4 780 797</b>	<b>4 728 191</b>	<b>98,9%</b>	<b>42,5%</b>	<b>31,1%</b>
Beté	492 089	34,0%	4,4%	3,2%	
Gueré	294 251	20,3%	2,6%	1,9%	
Dida	180 307	12,5%	1,6%	1,2%	
Wobé	143 995	10,0%	1,3%	0,9%	
<b>TOTAL KRÚ</b>	<b>1 446 790</b>	<b>1 110 642</b>	<b>76,8%</b>	<b>12,9%</b>	<b>9,4%</b>
Malinké	996 542	53,2%	8,9%	6,5%	
Diulá	505 764	27,0%	4,5%	3,3%	
Mahú	215 418	11,5%	1,9%	1,4%	
Koyaká	101 152	5,4%	0,9%	0,7%	
<b>TOTAL MANDE DEL NORTE</b>	<b>1 873 200</b>	<b>1 818 876</b>	<b>97,1%</b>	<b>16,7%</b>	<b>12,2%</b>
Yakubá	629 427	55,1%	5,6%	4,1%	
Guró	383 824	33,6%	3,4%	2,5%	
<b>TOTAL MANDE DEL SUR</b>	<b>1 142 336</b>	<b>1 013 251</b>	<b>88,7%</b>	<b>10,2%</b>	<b>7,4%</b>
Senufó	1 185 288	59,2%	10,5%	7,7%	
Kulangó	289 338	14,4%	2,6%	1,9%	
Lobí	205 529	10,3%	1,8%	1,3%	
Tagwaná	183 580	9,2%	1,6%	1,2%	
Djiminí	125 712	6,3%	1,1%	0,8%	
<b>TOTAL GUR</b>	<b>2 002 625</b>	<b>1 989 447</b>	<b>99,3%</b>	<b>17,8%</b>	<b>13,0%</b>
<b>Total población nacional</b>		<b>11. 366. 625</b>		<b>74%</b>	
<b>Población extranjera</b>		<b>4. 000. 047</b>		<b>26%</b>	
<b>Población global</b>		<b>15. 366. 672</b>		<b>100%</b>	

**Fuente:** Censo general, 1998, Instituto Nacional de las Estadísticas, in Lafage (1999: 24).

Todas estas lenguas son intra-étnicas, hablándose en el solo espacio geográfico de sus nativos, a excepción de muy pocas como el diulá, que suele utilizarse de forma bastante corriente y oral en las transacciones comerciales. Esto no significa que sea la lengua con más nativos. En efecto, según lo acabamos de ver en el cuadro, la lengua materna más importante es el baulé, por lo que no coincidimos con la postura de Koné Seydou (2005: 179) quien considera la preponderancia del añí-baulé como una “falsificación de datos”. Dice en su tesis doctoral lo que sigue:

*Cuando se habla de añí-baulé, no se trata ni de una lengua ni de dos lenguas como se podría pensar, sino de varias. En realidad, el grupo añí-baulé reagrupa: Abrón, abidjé, aburé, ayahú, anó, añí, baulé, esumá, ewotiré, juanben y yahuré. Además, YAO, Jean-Arsène (2003:36), citando a los etnólogos Delafosse y Tauxier presenta al grupo añí como “un conglomerado étnico, cuyos principales componentes son los diablé o djuablin (posiblemente lo mismo que juanben), los n’dénié, los sanwí o brafé, los moronú, los ano (ya mencionado por nosotros), los biní, los betié, los boná y los abí”. Es decir, una veintena de lenguas, en total. Seguramente que la píldora de que la lengua del presidente tan respetado, todo poderoso y temido HOUPHOUËT-BOIGNY es minoritaria le iba a ser difícil de tragar. De forma que presentaron al añí-baulé como mayoritario (su lengua no) y el diulá mayoritario (como lengua y minoritario como grupo). La realidad, pues, es que la lengua más hablada, de lejos, es el diula. (2005: 179)*

Esta forma de presentar la realidad nos parece injusta por varias razones evidentes. En primer lugar los baulé siempre han sido un grupo bien definido con sus diferentes variaciones dialectales (Agba, ayahou, godè, walèbo, satikrán, golí, nanafuè, fahafuè, akuè...) que no tienen que ver con los citados por Koné. En efecto los Abrón, abidjé y aburé siempre han gozado del privilegio de pueblos específicos, tanto en lo dicho como en lo hecho. De hecho ellos mismos nunca se han confundido con otra etnia, lo cual hubiera sido anormal ya que son totalmente diferentes lingüísticamente. Así que no se los puede catalogar como añí o como baulé. Además, Koné parece haberse confundido con el término “conglomerado étnico” usado por Yao Arsène (2003) para referirse al añí. De facto, los djuablin, los n’dénié, los sanwí o brafé, los moronú, los anó, los biní, los betié, los boná y los abí a los que alude este autor no son diferentes lenguas distintas sino las variaciones dialectales del mismo añí. Así que, por lo que nos toca, el añí y el baulé son dos lenguas bien diferenciadas y no “una veintena” como se nos quiere hacer creer. Por cierto, el primer Presidente Houphouët Boigny nunca llevó a cabo una política lingüística a favor del baulé (su lengua materna) aunque podría haberlo hecho

si es que “*la lengua es compañera del poder*”, como lo reconoce el mismo Koné (2005:79). Pero resulta que esto nunca le interesó al jefe de Estado porque quería preservar la particularidad de cada pueblo.

Por último, aunque la mayoría de la gente se proclama usuario del diulá en los mercados, habrá que medir este nivel de lengua para considerarlos como tal, pues no basta con chapurrear una lengua para ser considerado como hablante. Es evidente que la vitalidad de una lengua no sólo se mide por la frecuencia de su empleo, sino también con arreglo a las diversas competencias de sus hablantes.

En suma, si es cierto que todos los grupos mencionados por Koné forman parte de la misma familia lingüística Akan, cada uno tiene su especificidad y sus variaciones dialectales, las cuales no se pueden sumar como nuevas lenguas.

Para comprenderlo mejor en un entorno europeo, destacaremos que el francés, el español, el italiano, el portugués, etc., son todos de la misma familia latina. Pero cada una de estas lenguas tiene sus variaciones, por lo que en España por ejemplo, el andaluz y el canario no se suman al castellano para formar tres lenguas diferentes sino que son diversos aspectos del mismo español.

El análisis de las estadísticas mencionadas más arriba también pone de relieve el gran número de extranjeros en este país (26% de la población total), uno de los porcentajes más altos del mundo. Esto se debe a varios factores. Primero, muchos ciudadanos de países fronterizos acuden en busca de mejores condiciones de vida. En efecto, aunque todavía se clasifica entre los países subdesarrollados, Costa de Marfil constituye hasta hoy el 40% del PIB de toda la antigua AOF, representando así la economía más potente de zona UEMOA (Unión Económica y Monetaria del África del Oeste)<sup>29</sup>. Además, la ejemplar estabilidad política que caracterizó a este país hasta los años noventa fue un factor atractivo. Por último, concurrió a la llegada masiva de extranjeros, la política acogedora del Presidente Félix Houphouët Boigny. Sobre este aspecto, se señala que desde la independencia, una de las virtudes más recomendadas ha sido la “hospitalidad”, de forma que esta palabra se insertó en la segunda frase del Himno Nacional:

---

<sup>29</sup> Se pudo emplear el término “*miracle ivoirien*” para designar el período de prosperidad económica que conoció el país desde su independencia en 1960 hasta 1980, caracterizado por un PIB anual medio cercano a los 8%. (Cf. Programme des Nations Unies pour le développement (2004) : *Cohésion sociale et reconstruction sociale, rapport National sur le développement en Côte d’Ivoire, PNUD*). Con una economía basada casi esencialmente en la agricultura en esa época, Costa de Marfil se supo imponer en la región, no sólo gracias al cacao (hasta ahora primer exportador mundial) y al café, sino también por motivo de una legendaria estabilidad política en África hasta finales de los años noventa.

*Salut ô terre d'espérance*

*Pays de l'hospitalité, [...] <sup>30</sup>*

Así, pocos años tras la consecución de la soberanía nacional, el Jefe de Estado propuso la doble nacionalidad a todos los procedentes de la difunta África Occidental Francesa (AOF) en 1966. Para él, hacía falta dar a estas personas el sentimiento de pertenecer a la nación. Sumando estos factores, el número de los no nativos de cepa ya alcanzaba los dos millones a los veinte años de independencia, lo cual se percibía como un orgullo nacional. En un discurso pronunciado en 1985 durante el sexto Congreso del Partido Democrático de Costa de Marfil (PDCI-RDA), el Presidente afirmaba lo siguiente:

*Hemos acogido a más de dos millones de nuestros hermanos. Muchos de ellos se han instalado para siempre y ya no volverán nunca a su tierra. Lo que hacemos en Costa de Marfil es acoger. Y acogemos con humanismo a la africana y con fraternidad.*

Como se puede ver, estas frases del primer Presidente ponen de relieve la hospitalidad como uno de los caracteres distintivos del marfileño. De hecho, desde tiempos muy remotos, se considera en casi toda África que el extranjero es sagrado y fuente de bendición, por lo que siempre hay que acogerlo con las manos abiertas. En las tradiciones se le considera como un mensajero de Dios al que hay que recibir con calor y entusiasmo, es decir con fraternidad, para beneficiar de los favores del Todopoderoso. Así, por temor a la sanción de Dios, y también por humanismo, el pueblo marfileño, en el que la concepción ancestral sigue cobrando mucha importancia, ha asimilado la hospitalidad como parte de la esencia nacional.

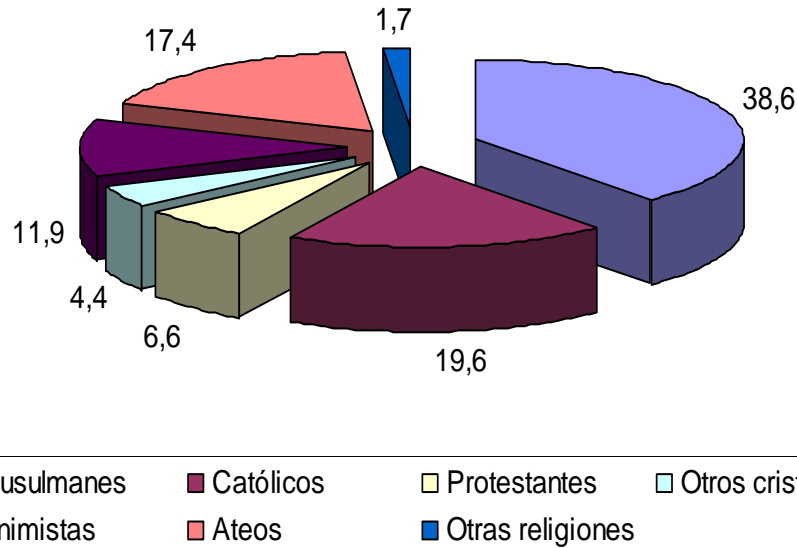
Uno podría preguntarse qué tiene que ver la política lingüística con la hospitalidad. Pues bien, hoy en día en la radio y la televisión nacional, se difunden una docena de lenguas africanas, entre ellas el *moré*, hablado por los ciudadanos de Burkina Faso. Generalmente analfabeta y sin manejo del francés, se considera que esta franja importante de la población no debe ser marginada a la hora de compartir la información nacional.

Por lo que respecta a las creencias religiosas de Costa de Marfil, la población se reparte según el diagrama que mencionamos a continuación, según el censo arriba referido.

---

<sup>30</sup> Lo subrayado es nuestro

### Religiones Marfileñas en 1998 (porcentajes)



Fuente: RGPH-1998

A la luz de todo lo que llevamos dicho, se puede concluir que la diversidad lingüística y cultural de Costa de Marfil es indiscutible. Pero ¿qué papel desempeñan estas numerosas lenguas en el sistema educativo? Esa es la cuestión que vamos a intentar esclarecer en las siguientes líneas.

#### II.3.2. Papel de las lenguas autóctonas en la enseñanza marfileña

Desde la Torre de Babel, el multilingüismo y el plurilingüismo vienen caracterizando a casi la totalidad de las sociedades del planeta, de modo que hoy en día, el monolingüismo representa una excepción en el mundo.

No obstante, el que una lengua sea hablada no siempre equivale a que se la tome en cuenta en la educación y la formación intelectual del hablante, sobre todo en las instituciones escolares de tipo occidental. En la sociedad tradicional africana que describimos, el uso de la lengua del chico era automático, siempre que éste vivía con su familia o en su sociedad de origen. Pero hoy en día, muchos niños suelen educarse en otras culturas y lenguas, si bien crecen en su esfera lingüística de origen. Así, según muchos investigadores como Dutcher, N. (2004), se calcula que aproximadamente 1,38

mil millones de personas hablan idiomas que no se utilizan en la educación formal en el mundo.

Varias circunstancias, dentro de las cuales se destaca la falta de forma escrita de estas lenguas, pueden explicar esta situación de abandono. Pero no olvidaremos la gran ola de colonización emprendida por muchos países occidentales en los tiempos pasados. El esquema colonial era casi igual en todos los continentes, de África a América, donde las potencias imperialistas ponían el acento sobre el uso de sus lenguas propias a expensas del hablar local. El caso español en América Latina ha sido reconocido por varios autores dentro de los cuales Xavier Albó (1995: 220), citado por Héctor Muñoz Cruz (2002: 9), quien afirmaba que:

*Enmarcando todo el conjunto, está nuestra situación global de colonialismo interno, que privilegia la lengua castellana a costa de las originarias. De esta forma, los depositarios de estas últimas carecen de incentivos y de instrumentos para ir desarrollando su propia lengua y, desde cada ángulo, se sienten empujados a ir abandonando sus modos tradicionales.*

Hoy en día, es sorprendente que en la mayoría de los países del Tercer Mundo no se consideren ni las lenguas propias ni las culturas locales como variables clave de la enseñanza.

En África, la realidad es lamentable: de las más de 1.000 lenguas en uso en el continente, muy pocas se enseñan en la escuela. Es más, una estadística establecida por el lingüista y escritor ecuatoguineano Bolekia, Justo (2001) nos enseña con claridad que unas diez lenguas africanas tienen más de diez millones de locutores y los hablantes de otras treinta se evalúan entre un millón y diez millones. Pero desgraciadamente, en la realidad institucional se nota una dejadez y un descuido casi total. En la Unión Africana (U.A.), la Organización política más importante del continente, sólo el árabe y el swahili son las lenguas de origen autóctono. En otra Institución como la CEDEAO (Comunidad Económica de los Estados del África del Oeste) que reagrupa quince países, no está representada ninguna lengua local.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Las lenguas practicadas en esta Comunidad son el inglés, el francés y el portugués, oficiales en los países miembros. El caso del árabe, lengua oficial de Mauritania desde 1991, fue sorprendente ya que nunca se consideró como lengua de trabajo de la Institución hasta la salida de dicho país de la institución en 2002.

Sin embargo, muchos factores militan a favor del uso de la lengua materna en la educación de un niño durante sus primeros años de estudio. Primero, fomenta la afiliación y el cariño de éste hacia su propia cultura, lo cual facilita la comprensión y apropiación de todo instrumento intelectual. Por haber entendido esto justamente, el Catolicismo mandaba a sus vicarios a punto de salir para los reinos chinos de Cochinchina y Tonkín (actual Vietnam) en el siglo XVII, que predicaran en las lenguas indígenas, ya que el ser humano siempre se siente más cerca de sus tradiciones. Efectivamente, asumimos que la especie humana acostumbra a encariñarse con lo propio, lo que le identifica por naturaleza; y todo aquello que tiende a separarlo de ello interponiendo algo nuevo es generalmente rechazado. Esta filosofía, la asimilaron los jefes cristianos de aquel entonces, al insertar en las instrucciones a los predicadores, el siguiente apartado reportado por Desalmand (2008): 122):

*[...] Il est inscrit dans la nature de tous les hommes d'estimer, d'aimer, de mettre au-dessus de tout au monde les traditions de leur pays, et ce pays lui-même. Aussi n'y a-t-il pas de plus puissante cause d'éloignement et de haine que d'apporter des changements aux coutumes propres à une nation, principalement à celles qui ont été pratiquées aussi loin que remontent les souvenirs des anciens. [...].*

Fue seguramente esta misma sabiduría la que guió a los misioneros franceses, quienes recomendaban en 1908 a los curas que aprendieran las lenguas locales en Costa de Marfil con miras a alcanzar una buena evangelización, como vimos en el apartado dedicado a la época colonial.

Otra concepción, justificada, avanza que resulta más eficaz el desarrollo de la lengua materna (o nacional) que cultivar una lengua extranjera. En efecto, muchos trabajos aprobados por la UNESCO llegaron a la conclusión de que una enseñanza impartida en lengua materna permite evitar a un niño varios años de retraso en el proceso de adquisición del conocimiento. Si el niño ha de hacer un gran esfuerzo lingüístico previo en la lengua ajena para acceder a la instrucción, al contrario, se ahorra tiempo y energía preciosos en el caso de la lengua materna. En 1953, la arriba mencionada Organización mundial dedicada a la educación publicó un importante informe en el que se puede leer:

*Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna. Psicológicamente, su lengua materna es un sistema de signos coherentes que en la mente*

*del niño funcionan automáticamente para comprender y expresarse. Sociológicamente, es el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Pedagógicamente, aprende más rápido que mediante el uso de un medio lingüístico que no le es familiar. (UNESCO, 1953, p. 11)*

Un tercer argumento a favor de la enseñanza en lengua primera o materna en años prematuros es que facilita el aprendizaje posterior de otras lenguas. En el caso de Costa de Marfil, autores como Derive (1986) o Duponchel L. (1974a) aseguran que la difusión de las lenguas locales no constituye ningún peligro ni estorbo para el avance del francés. Por el contrario, opinan que una experiencia previa de escolarización y de escritura en la lengua materna puede ser una etapa favorable a la comprensión del francés, ya que el niño será más apto para traducir los elementos culturales y lingüísticos que se le enseñen, sirviéndose de las técnicas adquiridas en la primera para desenvolverse en la segunda.

A pesar de todas estas ventajas, en la mayoría de los países de África, según señalaba el senegalés Cheikh Anta Diop (1954), citado por N'dongo M'baye (1990), se ha optado por enseñar las realidades del mundo en lenguas que los niños no conocen de antemano, por lo que éstos generalmente tienen que esperar un mínimo de cuatro a seis años, tiempo al cabo del cual habrán adquirido bastante vocabulario y gramática, para poder descifrar esta parcela de la realidad.

Costa de Marfil no escapa a este preocupante panorama. En este país, por todos los factores benéficos arriba mencionados acerca de la lengua del niño, y pese a una particular exclusividad del francés, determinada por el carácter forzado del sistema colonial, muchos llegaron a pensar que la independencia cambiaría el rumbo de las cosas. Pues la soberanía nacional suponía para cada país la adquisición de la libertad de expresión en todos los ámbitos, y por supuesto en el campo lingüístico. Pero las posturas de las autoridades de la nación recién nacida sorprendieron a más de uno. Los dirigentes optaron por mantener el *statu quo*, legitimando con más firmeza el francés y relegando a todas las lenguas nacionales en segundo plano a nivel educativo.

De hecho, muchas razones concurrían a esta situación en los primeros años de la independencia.

Primero, si nos referimos a Atin Kouassi (1977) las lenguas nacionales no tenían escritura, lo cual las hacía automáticamente inoperantes. Sin tradición cultural palpable en el dominio literario, y desprovistas de toda terminología científica y



tecnológica, se encontraban verdaderamente inactivas. Así que frente a la urgencia de los problemas socioeconómicos, muchos dirigentes africanos no tuvieron más que elegir una lengua inmediatamente disponible y operacional. En el caso marfileño, se optó por el francés, lengua del antiguo colonizador.

Otra dificultad que se les planteó a los dirigentes fue la gran pluralidad de las lenguas autóctonas. Con sesenta lenguas, el primer Presidente Houphouët Boigny, siempre preocupado por la armonía y la cohesión de su pueblo, se reservaba en abordar el tema de su difusión. En efecto, estimaba que la opción por privilegiar alguna de ellas podía llevar a la envidia de los locutores de otras. Es verdad que, aunque tienen tintes bastante diferentes, la observación de contiendas recientes en países como Ruanda o Burundi, o incluso las discordancias belgas relacionadas a rivalidades lingüísticas, nos llevan a pensar que fue una idea bastante cautelosa. Turcotte Denis (1980) nos indicaba a propósito que muchos gobiernos han venido mostrando cierta reticencia, una forma de escamotear el asunto. En verdad, con esta táctica del avestruz, esperan encontrarse algún día ante el hecho cumplido, esto es, que alguna de las lenguas afirme su plena supremacía sobre todas las demás, de forma que su uso a nivel nacional no provoque reprobación ni controversia.

Sin embargo, conviene señalar que todo cuanto venimos diciendo no significa que se haya emprendido una política de represión inmediata de las lenguas locales marfileñas en el mundo escolar. Al contrario, se hicieron algunos intentos de su promoción, aunque los resultados no siempre llegaron a la altura de lo esperado. En efecto, en la Ley de la Reforma Educativa aprobada el 16 de agosto de 1977 se dedicaban dos apartados a las lenguas nacionales. Así, por una parte el artículo 67 estipulaba que la introducción de lenguas nacionales en la enseñanza oficial tenía que ser concebida como un factor de unidad nacional y de revalorización del patrimonio cultural del país. Por otro lado, en el 68, se confiaba al Instituto de Lingüística Aplicada (I.L.A.) de la Universidad la descripción, la codificación, la consignación de la gramática y los léxicos de estas lenguas, la elaboración de manuales escolares correspondientes a cada una y el desarrollo de producciones literarias que garantizaran su carácter cultural. Todo aquello debía desembocar, por fin, en la introducción de las lenguas nacionales en el sistema escolar. El I.L.A., consciente del desafío que representaba esa misión, no decepcionó las esperanzas. En efecto, un rápido balance de sus investigaciones permite destacar la grandeza del trabajo realizado desde su creación en 1966.

1- Hoy, se ha puesto a punto una ortografía armonizada para el conjunto de las lenguas marfileñas<sup>32</sup>.

2- Luego, se han terminado los Atlas lingüísticos de las cuatro grandes comunidades lingüísticas del país.

3- El I.L.A. ha puesto a punto, en colaboración con en el CERAV (Centro de Estudios y de Investigaciones Audio-visuales), un método audio-oral de enseñanza de las cuatro lenguas más habladas del país: el baulé, el senufó, el diulá y el beté. Como se puede notar, cada una de ellas representa a una de las cuatro Comunidades lingüísticas determinadas: respectivamente el Akan, el Gur, el Mandé y el Krú.

5. Por último, el I.L.A. elaboró un proyecto completo de introducción progresiva de las lenguas maternas en la enseñanza, desde las clases primarias hasta la Universidad. Kokora P.D. (1978) expone las líneas maestras de este trabajo. Como se puede observar, ha habido muchos avances en poco tiempo.

Además de los estudios del I.L.A., el gobierno ha llevado a cabo unas políticas de difusión de doce lenguas nacionales a través de programas televisivos y radiofónicos de unos quince minutos por lengua y por semana. Aunque el objetivo principal radica en informar a las numerosas personas todavía sin conocimiento de la lengua francesa, puede que esta actuación contribuya a la difusión de estas lenguas nacionales.

Desafortunadamente, toda esta labor, que había suscitado muchas esperanzas parece haberse quedado en agua de borrajas. En efecto, a partir de 1982, se había empezado a realizar la enseñanza de algunas materias como las matemáticas en lenguas maternas en las escuelas del preescolar, prometiendo realizarlo también en otros ciclos de la enseñanza. La experiencia en preescolar condujo a sacar conclusiones muy alentadoras, como señalaba Koné, Seydou (2005: 170):

*Los resultados fueron muy positivos tras una experiencia realizada en las lenguas adiukrú, yacubá, senufó, baulé y diulá. Tanto el Ministerio de Educación como el Banco Mundial alabaron la iniciativa y la promovieron.*

Lastimosamente, el proyecto no siguió más lejos. Hasta ahora, el preescolar sigue siendo la única etapa educativa del país que escapa a la ley sobre la exclusividad del francés. Aquí, la maestra todavía se puede permitir, de vez en cuando, enseñar algunas

---

<sup>32</sup> El libro « orthographe pratique des langues de Côte d'Ivoire » (1979), Abidján: ILA/SIL constituye un compendio de los resultados alcanzados.

canciones en lenguas nacionales a los niños o explicarles ciertas tareas donde falla el idioma oficial. Y eso que el preescolar está casi totalmente en manos de centros privados, según un informe realizado por Ayewa Kouassi (2004), cuyas estadísticas revelan que este nivel de estudio no absorbía sino el 3% de los niños de tres a cuatro años en 2002. Asimismo, legalmente ningún decreto todavía ha sido promulgado a día de hoy con vistas a cambiar el orden establecido, de modo que el descuido de las lenguas locales a favor de la oficial está consumado en las escuelas. La nueva ley de la enseñanza n° 95-696 del 7 de septiembre de 1995 es una muestra patente, al estipular en su artículo 3 la siguiente disposición tan escueta como ambigua a voluntad:

*L'enseignement des langues nationales, les enseignements artistiques, les enseignements technologiques et les activités manuelles, l'éducation physique et sportive concourent à la formation des citoyens.*

Todo este descuido legal, a veces, ha llevado al pueblo a tener unos pensamientos peyorativos acerca de las lenguas nativas. Así, dentro de la sociedad juvenil actual de las grandes aglomeraciones, no es difícil encontrar a personas que sientan cierta vergüenza o incluso complejo al hablar su propia lengua, considerada como la marca de la tradición. En cambio, en esta opinión todavía alienada por las secuelas de la ideología colonial, no sólo suscita admiración quien habla bien francés, sino también el que sabe inglés, español o alemán, signos de modernidad. Esta situación puede llevar a que muchos ciudadanos marfileños estén desligados a su propia cultura en el futuro. Por ello, conscientes del peligro, se han empezado a levantar quejas dentro del mundo de los intelectuales como el ecuatoguineano Justo Bolekia, quien decía recientemente en una entrevista realizada por Álvarez Féans (2008: sp), lo que sigue:

*Una de las manifestaciones más claras de la enculturación se da a través de la lengua y cada vez es mayor el porcentaje de gente que no habla las lenguas nativas. La presencia de la lengua del colonizador en los contextos más destacados de la sociedad, como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación... hace que la gente de allí [África] la identifique como aquella que les procurará lo que necesitan, la lengua del desarrollo, del prestigio, de la riqueza, y eso convierte a las autóctonas en lenguas enclaustradas y limitadas al contexto familiar. Si tú eres española es fundamentalmente porque hablas español. Cuando un africano no tiene ninguna lengua que le identifique como tal, sólo habla francés, inglés, español, portugués o alemán, deja de ser africano, porque la lengua es el soporte de nuestra identidad. A mí me gustaría que mi lengua, el bubi, fuese oficial, es absurdo que hoy estemos*

*hablando de países independientes que tengan como lenguas oficiales las internacionales. Es absurdo y humillante.*

A este mismo propósito, Joseph Ki Zerbo (1973), cuyas palabras han sido citadas por Desalmand (2008:23), advertía por su parte, con el corazón partido que llegará un momento en que “*un estudiante puede llegar a leer hasta Tácito en latín sin ser capaz de comunicarse con su propia madre*”.

Otra amenaza que acecha al país se halla en el ámbito político y radica en la superposición de los grupos lingüísticos a los partidos políticos. En efecto si nos referimos a la Profesora N'Goran-Poamé de la Universidad de Bouaké (Costa de Marfil) las cuatro principales fuerzas políticas actuales del país corresponden, a través de sus líderes, a los cuatro grupos lingüísticos en presencia: PDCI-RDA (Henri Konan Bédié, del grupo Akán), RDR (Alassane Ouattara, del grupo Mandé), FPI (Laurent Gbagbo, grupo Krú), las “Fuerzas Nuevas” (Soro Guillaume, grupo gur)<sup>33</sup>. Para ella, la cuestión política actual no se plantea en términos de adhesión a una ideología, sino a la gestión del Estado por un grupo étnico o lingüístico. En estas condiciones –avisa– todo jefe de Estado, aunque democráticamente electo, siempre será considerado como ilegítimo. De hecho, aunque parece bastante lastimoso, coincidimos con esta lectura de la realidad, pues es frecuente oír a cierta categoría de personas decir por las calles de Abidján que “*después de cuarenta años, los baulé han gobernado demasiado, y que ya tienen que dejar el poder a otro grupo*”. Con el rumbo que van tomando las cosas, tan general en casi toda África, resulta muy complicado poner en marcha una política lingüística gubernamental a favor de las lenguas nacionales.

Sin embargo, la cuestión desde nuestro punto de vista, es que al negarse a afrontar la realidad, los países del sur como Costa de Marfil se exponen a una situación perjudicial pues se los acecha una aculturación sin precedentes. Por ello, como aconseja un proverbio baulé muy popular en los campos: “*aunque te procures una nueva azada, no echas la antigua*”, por si te falla esa nueva.

---

<sup>33</sup> Sortie de crise : Une langue nationale commune proposée, *Soir Info*, diario del 3 de julio de 2008. El PDCI- RDA es el Partido Democrático de Costa de Marfil. Creado en 1946, fue el partido único desde 1960 hasta 1990, fecha de la proclamación del multipartidismo. Este grupo político perdió el poder en 1999, de resultas de un golpe de estado militar. El RDR (Alianza de los Republicanos) es liderado por el antiguo primer Ministro (1990-1993), ex gobernador del Banco de la Comunidad Económica del África del Oeste (BCEAO) y ex vicepresidente del Banco Mundial. Por su parte, el FPI (Frente Popular Marfileña) es el partido del actual presidente, elegido en 2000.

Afortunadamente, aunque las lenguas marfileñas no beneficien del total apoyo de la política lingüística estatal, y que estén limitadas a la sola práctica oral, muchos trabajos revelan que no sufren ningún peligro de extinción y que se defienden dignamente por sí mismas en el terreno social. Derive y Derive (1986:55) subrayan que:

*Les statistiques [...] montrent que les langues ivoiriennes se défendent fort bien d'elles-mêmes, indépendamment de toute mesure officielle prise en leur faveur ; et que, pour les plus importantes d'entre elles en tout cas, elles ne sont nullement menacées d'extinction.*

No se puede negar el que en las zonas rurales, casi todas las conversaciones interpersonales que no requieren trámite administrativo alguno se realicen en lenguas maternas<sup>34</sup>.

En conclusión, apuntaremos que hasta ahora Costa de Marfil todavía no ha juzgado necesaria la promoción de sus propias lenguas locales en las escuelas. La tendencia consiste en ignorarlas. Es verdad que algunas emisoras de radio o de televisión pueden llevar a creer que las autoridades se preocupan por su resplandor. También se tiene constancia de algunos proyectos realizados por Organizaciones no Gubernamentales para introducirlas en once escuelas primarias a principios de los años 2000<sup>35</sup>. Pero, en realidad no es exagerado afirmar que se trata de muy poca cosa. Los dirigentes se empeñan en mantener el francés como única lengua de la enseñanza pública, además de ser éste oficial desde la independencia.

Todo ello nos lleva a escudriñar la importancia de la lengua del antiguo colonizador en Costa de Marfil. A esto nos dedicaremos en el próximo apartado.

## **II. 4. El privilegio del francés**

Ya sabemos que la difusión de la lengua francesa hasta ahora ha pasado por dos etapas distintas en Costa de Marfil. La primera fue el periodo colonial caracterizado por una censura-represión sistemática de las lenguas nacionales a favor de la del colonizador en las escuelas.

---

<sup>34</sup> Teniendo en cuenta que el último padrón nacional de 1998 revela que 8.837.635 habitantes, es decir 57,5% de la población vive en zonas rurales, lo cual no es sorprendente sabiendo que se trata de un país cuya economía todavía depende esencialmente de la agricultura.

<sup>35</sup> <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm>

En aquella época, la administración estaba más interesada en enseñar a los pueblos africanos una lengua de comunicación / conversación instantánea. En efecto, la preocupación más urgente era que los indígenas entendieran las órdenes para poderlas ejecutar en el acto. En este contexto, la enseñanza de la escritura no era una prioridad, pues se consideraba que el dominio de las letras abriría la mente a los indígenas, lo cual se veía como una posible fuente de protestas y de reivindicaciones. De ahí que tanto la formación de los maestros locales de primaria como la de los propios alumnos sólo insistiera en las competencias orales. Muchos informes hacen caso de la ignorancia de maestros de escuela en lectura y escritura. Al respecto, el testimonio siguiente reportado por Desalmand (2008:318) nos enseña el comentario muy revelador de un inspector pedagógico, después de una inspección de clase. Dice éste:

*Durante una visita de clase, estuve tan sorprendido por la ignorancia del maestro que le pregunté: -Perdone, señor, ¿sabe Vd. leer? – “Sí, un poquito”. Esa fue su respuesta; y como para justificarse, añadió: “En cualquier caso lo sé más que mis alumnos”.  
(Traducción nuestra).*

Con el tiempo, el método directo en uso hasta entonces fue sustituido a partir de los años 1940, y se empezó a dar plena prioridad a la metodología tradicional de enseñanza. Ésta tiene la característica de presentar una clase dentro de la que el maestro se concibe como el único proveedor del conocimiento. El “frente a frente” le permite hacer alarde de su saber mientras que los alumnos se ejercitan en memorizar para luego reproducirlo durante los deberes. En Costa de Marfil como en otros países, este método no falló a su característica, pues se determinó por la preponderancia del escrito sobre el uso del oral.

Pasada esta etapa colonial marcada por la imposición forzosa del francés, llegaron las independencias en todas las antiguas colonias del AOF a principios de los años sesenta. Por consiguiente, la libertad de expresión permitía a cada país hacer uso de las lenguas que creyera más idóneas para su desarrollo. En Costa de Marfil, no hubo ninguna vacilación en la elección. En la primera Constitución del país promulgada en 1960, el artículo primero estipulaba sin más que “*le français est la langue officielle du pays*”. Los motivos eran numerosos y variados. De facto, aparte de la preocupación por neutralizar los particularismos locales, tema que ya hemos abordado en el apartado anterior, otros se vienen a sumar, influyendo así en la opción de los dirigentes. En

efecto, el mantenimiento de esta lengua se justifica por razones políticas, económicas e históricas, además de los motivos puramente lingüísticos.

Al nivel político e histórico, Costa de Marfil, aunque independiente, seguía manteniendo unas relaciones bilaterales muy estrechas con Francia. Y según el análisis de varios autores como Atin Kouassi (1977), después de más de un siglo de presencia francesa en esta tierra, el abandono de la lengua del antiguo colonizador de la noche a la mañana podía ser causa de cierta frialdad diplomática. De hecho, la observación del mundo actual nos puede dar a compartir esta reflexión, pues a día de hoy, sería difícil encontrar naciones que hayan podido desligarse de la influencia de sus antiguos tutores. Todo sigue pasando como si las ex- colonias fueran unos “pré-carré”.

Pero hay otros problemas urgentes y quizás más objetivos que concurrieron a la oficialización del francés, por lo que no hay que ser tan radical. En realidad, es de reconocer que por más que quisiera abrirse al mundo, Costa de Marfil no podía elegir otra lengua internacional distinta al francés por razones obvias en aquellos tiempos. Éste era la lengua más accesible a la sociedad, y volver a cero con otra hubiera llevado a muchos años de retraso. Además, a nivel interno el francés era más prestigioso, no sólo por su audiencia internacional sino también por la fuerza de las naciones que lo practican en el mundo. Para entrar en la economía mundial e intercambiar con las grandes áreas comerciales, el francés era, entonces, la mejor apuesta frente a las lenguas nacionales. Por todo ello, en un informe presentado al Presidente de la República en 1967, el Ministro de la Educación y deportes, M.T. Bissouma, recomendaba que los esfuerzos de la nación se centraran en la adquisición previa del francés. Dice lo que sigue:

*L'apprentissage de la langue officielle nous paraît en Côte d'Ivoire un préalable absolu, à la fois pédagogique, politique et économique. Pédagogique, parce qu'on devra alphabétiser en français; politique parce qu'il contribue à dépasser les particularismes ethnolinguistiques et à fonder l'unité nationale; économique enfin et surtout, parce que le truchement d'une langue d'audience mondiale, dont le contenu peut recouvrir tous les compartiments de la communication, est de jour en jour plus indispensable aux opérations de production et de commercialisation, ainsi qu'aux rapports des producteurs entre eux et avec une administration moderne, c'est-à-dire concernée aussi par l'économie<sup>36</sup>(1967 : 67).*

---

<sup>36</sup> in Côte d'Ivoire, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et des Sports (1967): *Rapport de Monsieur le Président de la République sur la télévision éducative: bilan et perspectives*, Abidjan, p. 67.

Así, como lengua oficial, lengua de la enseñanza, de la Administración, de los servicios y de todos los medios de comunicación, el francés representa hoy la lengua de la promoción social gracias a su prestigio nacional e internacional. Cualquier joven deseoso de emerger deberá aprenderlo, pues lo contrario le llevaría al margen de la sociedad de producción.

De hecho, esta verdad no sólo prevalía en Costa de Marfil sino también en varios países africanos. El caso argelino descrito por el escritor Kateb Yacine (1966), citado por Kodjo Léonard (1996: 123) no hace más que corroborar nuestra aserción cuando hace esta confidencia:

*Un día, con el corazón dolido, mi padre me dijo: de momento, deja el árabe. No quiero que, al igual que yo, estés sentado algún día entre dos sillas; la lengua francesa domina. Tendrás que saberla, y una vez maestro en ella, podrás volver a tu punto de partida con nosotros sin peligro. (Traducción nuestra).*

En toda lógica, como podemos observar, el francés se ha vuelto la lengua de la comunicación administrativa en Costa de Marfil.

A día de hoy, existen tres variantes de francés en el país, según destacan los estudios de Atin Kouassi (1977) y de Lafage (1999). Primero, la lengua de las élites, de los universitarios y de la enseñanza aparece como la más prestigiosa. Esta variación, en principio, difiere poco del francés occidental por su sintaxis, léxico y acento. Sin embargo, añaden los autores que cuanto más aumenta el número de marfileños localmente formados, más se hace visible un acento específicamente nacional, y quizá por ello se vaya notando en algunos ámbitos sociales que “hablar como un parisino lleva a lo ridículo”, porque da la imagen de apartarse del sentido común y de hacerse pasar por lo que uno no es. Como dice Cuq, Jean- Pierre (2003: 61) en la descripción de una situación parecida en una provincia canadiense,

*Parler français, même si on en a la compétence, ça fait nzungu (blanc), c'est-à-dire jouer à ce qu'on n'est pas, manifester ce que les autres pourraient prendre comme un rejet de la culture traditionnelle.*

Luego, se destaca que mucha gente se resigna en una segunda variante, menos cuidada por ser el habla de la mayoría de las personas con estudios de nivel medio o bajo, esto



es, limitado a la escuela secundaria o primaria. Esta variante se caracteriza por su ritmo un tanto más lento que el parisino.

Una tercera forma, todavía oral, es la variante de la calle, frecuentemente llamada *nouchi*. Se especifica por un carácter muy cambiante e híbrido en el que se entremezclan estructuras del francés y otras provenientes de diferentes lenguas nacionales. Según Atin Kouassi (1977: 12), “*ce pidgin, fort instable et multiforme se caractérise à tous les niveaux par un mélange de structures linguistiques françaises et négro-africaines*”. Surgida a principios de los años sesenta, esta tendencia parece ser una forma de reivindicar un sello marfileño particular a esta lengua.

Al abordar el tema de la enseñanza de la lengua francesa en la época postcolonial, nos hemos dado cuenta de que conoció su primer gran rumbo a principios de los años setenta, con la introducción de la pedagogía televisiva en el sistema primario. Esta postura pedagógica, por lo que toca al francés, se debe a la concepción de éste en su tiempo como lengua segunda o extranjera en vez de lengua materna o nacional. El “método activo” llevado a cabo durante los diez años de uso de la televisión, como lo hemos comprobado, no sólo permitió una buena performance oral de los niños, sino que también pudo convertirlos en personas activas en clase y llenas de sentido crítico. Aunque las numerosas críticas llevaron a su abandono en 1982, creemos que los progresos en las habilidades orales en lengua francesa que iban haciendo los chicos bastan para convencer a más de uno de que este método no fue un fracaso en todos los aspectos. A este respecto, hubo quienes llegaron a afirmar que el gran éxito de este método en materia oral fue una de las principales razones de su propio declive. Desalmand (1986: 101) apuntaba lo siguiente:

*C'est donc bien parce qu'il n'a pas réussi à réaliser l'objectif gouvernemental prioritaire d'une scolarisation à 100 %, et parce qu'il a trop bien réussi en suscitant chez les jeunes des comportements nouveaux, que le PETV a vu augmenter d'année en année le nombre de ses adversaires.*

El retorno al método tradicional en todas las etapas del sistema educativo a partir de 1982 ha servido para dar mucho más énfasis y prioridad al escrito. En efecto, en todos los seis cursos del ciclo primario, las únicas evaluaciones que se distinguen son escritas. Aunque de vez en cuando los maestros dejan un hueco para recitaciones y canciones, estas actividades no nos parecen suficientes para desarrollar la competencia oral.

Además, en Secundaria hay que esperar hasta el “bachillerato” en las evaluaciones de acceso al Superior para que un alumno realice el primer examen oral verdadero de su vida<sup>37</sup>. La cuestión es que si en su tiempo, la mayoría de los socios educativos no estaba a favor del método televisivo porque éste descuidaba el acto escrito a favor del oral, hoy en día, parece que el nivel de los niños ha ido bajando en ambas competencias. A la luz de lo dicho, el nuevo método no termina de disipar las inquietudes tanto de los padres como de los propios docentes. En este contexto, cada vez más estudiosos como Ayewa Kouassi (2004) empiezan a hablar de “*método de enseñanza inadecuado*” y cada vez más abogan por volver a considerar el francés como lengua segunda y aplicarle una nueva metodología de enseñanza. Para este autor, en los primeros años de escolarización, hay que insistir más en las habilidades orales para ir dando peso paulatinamente al escrito según avance el alumno; concepción ya privilegiada anteriormente por el método activo.

Teniendo en cuenta todo lo que llevamos dicho, terminaremos este apartado diciendo que si bien el francés goza de una buena reputación en Costa de Marfil frente a las lenguas locales, su concepción como lengua de enseñanza así como el método de su aprendizaje todavía no han encontrado una solución que pueda satisfacer a todos.

## **Conclusión parcial**

A lo largo de este capítulo, hemos podido observar en una primera fase algunas nociones relacionadas a los sistemas de lenguas. Esto nos llevó a descubrir que si en principio los términos referentes a las categorías de lengua se pueden asignar de antemano, muchas situaciones pueden concurrir a redefinir estas nociones con el tiempo. Así que nada está fijado. En un segundo lugar, hemos realizado un análisis general de la situación lingüística en Costa de Marfil. En este examen, nos hemos percatado de que si bien las lenguas nacionales tienen una gran vitalidad en este país, se nota desgraciadamente una real despreocupación por la enseñanza de las mismas en la escuela pública. Por el contrario, se da privilegio al francés en todos los dominios de la actividad pública e intelectual. Asimismo, en un ámbito como la literatura, casi todas las producciones se editan en esta lengua, aunque inspiradas del entorno local.

---

<sup>37</sup> Aunque hay que señalar que en el 4º curso de secundaria, existe un examen oral en inglés, éste es de menor envergadura.

Esta transposición cultural no sólo es verdad en Costa de Marfil, sino en casi toda África. Las tradiciones orales tan características del continente, los cuentos, las epopeyas, las fábulas se han convertido en materias primas de unas nuevas lenguas- las europeas- que, con gusto, disfrutan solas de los beneficios. El siguiente llamamiento del escritor keniano Ngugi Wa Thiong'o (1998: 127) a los intelectuales y artistas africanos confirma nuestra afirmación. Dice:

*What we are doing is preying on our own languages to enhance the possibilities of European languages, and we never give anything back to our languages. We only know how to take to Europe and to the European languages speakers in our countries, never saying to ourselves: "What can I give back to my language?" We take from our languages, and the material is processed in European language and resold in Africa as African literature. [...] So that even when this literature is at its most denunciatory, it is also an unwitting accomplice to the repressive post-colonial state. Its ideological attitude towards the peasant and what they produce at the level of language and orature is not that different from the attitude of the state and the national merchant and bureaucratic bourgeoisie towards the same peasant and worker. We take their power to enhance literary grace for europhone glory. Orature becomes a stolen legacy alongside other legacies, economic, political, and cultural. Ironically even when this great tradition of oraliture is researched, conferenced upon, and recorded, it is often done in European languages. Once again Africa produces, the West disposes.*

Por lo que nos consta, los africanos no han de repudiar en sí mismos todo lo típicamente africano. Por el contrario, como todo ser humano consciente de su identidad y su existencia, han de luchar por evitar una asimilación total y perjudicial, pues generalmente es causante de confusión y pérdida. En efecto, la copia de Occidente al pie de la letra junto al abandono completo de las raíces propias nos parecen dañinas, considerando que al final uno no llega a identificarse ni con su cultura de origen ni completamente con la ajena. Hoy más que nunca los países francófonos africanos como Costa de Marfil han de obrar a favor de una simbiosis perfecta entre los valores occidentales y los propios, y dentro de éstos la lengua deberá ocupar un sitio de predilección. Como indicaba Acct-Claver (1992) citado por Cuq, J.P. (2003), algunos países como Malí han dado el ejemplo, mostrando que puede existir una vía mediana entre el todo en francés y el todo en lenguas nacionales. Para él, estas experiencias de educación convergente donde se asegure una complementariedad entre la lengua oficial de origen europeo y las autóctonas podrían ser unos modelos prometedores para el porvenir.



TERCERA PARTE  
**EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL**



Ahora que queda despejado el camino para una buena comprensión, podemos dedicarnos al punto central de nuestro tema: el español en Costa de Marfil. Esta parte que representa el foco central del estudio se articulará en torno a tres apartados diferentes.

Primero, centraremos nuestro esfuerzo en hacer un análisis rápido de la situación de la lengua española en el continente africano. Esto nos llevará a observar ciertas estadísticas referentes a los estudiantes de este idioma, así como algunas de las causas de su presencia y las condiciones de su estudio. Esta vista general es de sumo interés, ya que nos proporcionará informaciones de primera mano que luego nos ayuden a apreciar la situación marfileña en particular.

En un segundo momento, abordaremos el caso específico de este país ya mencionado. Asimismo, iremos estudiando sucesivamente el español en relación con las demás lenguas extranjeras enseñadas en la escuela, el marco legislativo, algunas cifras reveladoras de su importancia en la actualidad y las metodologías de su enseñanza.

Finalmente, examinaremos los diferentes problemas encontrados en su difusión y enseñanza, antes de hacer algunas propuestas con vistas a una mejor aproximación a este idioma en el futuro en Costa de Marfil.

### **III.1. La lengua española en África**

En materia de expansión cultural, la primera manifestación del interés de España hacia un pueblo africano parece remontarse al siglo XVIII. Como consecuencia de la firma del tratado de Tordesillas en 1494, con el beneplácito del Papa Alejandro VI, la Corona española se vio obligada a alejarse de las costas africanas a favor de Portugal. Fue tres siglos más tarde cuando España manifestó su deseo de poseer un territorio africano. En aquel periodo, debido a las numerosas víctimas provocadas por la colonización en América, y ante la necesidad de encontrar mano de obra en los campos y las minas, la Corona firmó en 1777 el tratado de San Ildefonso con Portugal, haciéndose así con las islas africanas de Fernando Poo y Annobón y otras tierras, todas ellas estimadas a unos 800.000 km<sup>2</sup> de superficie. A cambio, España devolvía a Portugal las provincias de Santa Catalina y Río Grande en la frontera sur de Brasil.

A raíz de la Conferencia de Brazzaville (1884-1885) en la que se hizo el “reparto” de África, de esta posesión quedó una pequeña porción de tierra, de 28.052 km<sup>2</sup> que actualmente conocemos bajo el nombre de Guinea Ecuatorial, único país africano cuya lengua oficial es el español (Morgades Besari: 2005). En aquella misma Conferencia se le concedía a España el Río de Oro (actual Sahara Occidental), por estar ya implantada en las Islas Canarias. Por ello, este territorio se convirtió más tarde en protectorado español desde el mando de Cánovas del Castillo (1874- 1898) hasta 1973. Estos hechos contribuyeron a motivar cierto asentamiento de la lengua española en África.

Aparte de estos dos casos, la presencia del español en África se explica por fenómenos históricos y culturales, sobre todo en países del Magreb. Rodríguez Ponga (1998) explica por ejemplo que los marroquíes que actualmente hablan el sefardí lo recibieron de la expulsión de sus antepasados en 1492. En cuanto a los árabes y bereberes, lo heredaron del antiguo protectorado del Norte, sea como resultado de la acción comercial, sea del turismo, sea de la televisión. Este pensamiento se ve confirmado por Fernando Olszanski (2006), quien asevera que además de Ceuta y Melilla en la costa mediterránea, incorporados a España desde hace varios siglos, hay otras áreas donde, por razones comerciales, geográficas e históricas, el español sigue siendo de uso cotidiano. Olszanski justifica estos eventos por el hecho de que el norte de Marruecos estuviera bajo dominación española por muchos años. Sin embargo, sin negar la idea anterior, muchos autores como Zineb Benyaya (2007) o Manuela Marín (2003) apuestan que la expansión del español en Marruecos bajo el protectorado implantado en 1912, era fruto de una difusión lingüística «natural», debida al contacto entre poblaciones y no a una política cultural voluntaria y definida y emprendida por España.

En Argelia, en cambio, sigue Rodríguez Ponga (1998), la lengua de Cervantes se debe a que españoles y argelinos trabajaban juntos durante la soberanía francesa, mientras que en Tunicia, la incorporación de varios términos lexicales del antiguo español justifica el gran uso de éstos en el árabe tunecino actual.

Como se nota, la representación de la lengua española en el África del norte aparece más como el resultado de unas circunstancias históricas que como consecuencia de la política lingüística exterior española. No obstante, desde la creación del Instituto Cervantes en 1991, España está haciendo mucho en el ámbito de la difusión lingüística en esta región, no sólo para consolidar lo existente, sino para



mejorar las potencialidades del español. Hoy en día, todas las sedes de esta Institución existentes en el continente africano se ubican en la zona norte, nueve de ellas en el Magreb y dos en Egipto<sup>38</sup>.

En el África Subsahariana, a pesar de las difíciles condiciones de su enseñanza y aprendizaje, el español goza de un aprecio impresionante que no podríamos pasar por alto. Su presencia en esta región se debe a muchos factores. En varios países como Angola o Namibia, las relaciones fueron muy estrechas por el pasado con Cuba, país hispanoamericano que facilitó los viajes de estudio a muchos ciudadanos africanos. Nos referimos otra vez a Fernando Olszanski (2006), con quien aprendemos que durante el régimen de Fidel Castro, Cuba y Angola desarrollaron un programa conjunto de crecimiento, por lo que muchos profesionales angoleños - maestros, médicos, etc.- se formaron en el país caribeño, igual que la clase dirigente. Así, la enseñanza del español fue determinante en el despegue angoleño.

Otro factor muy importante que hay que tener en cuenta es la aportación de la metrópoli francesa en sus ex - colonias africanas. Francia contribuyó, quizá de forma involuntaria, en la implantación del español en sus antiguos territorios. A partir de 1945, en efecto, las numerosas quejas de los indígenas obligaron al colonizador a modificar los sistemas educativos coloniales con el fin de que se compaginaran con el propio. Esto implicó la integración y enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, el alemán o el español en los currículos africanos. El grado de aceptación de éstas ha podido variar de una colonia a otra; eso sí. Pero hoy en día, los países como Senegal, Camerún, Costa de Marfil etc., después de recibir la lengua española durante la colonización francesa, la han instaurado y potenciado, enseñándola oficialmente como segunda lengua. Esta sostenibilidad realizada después de la independencia política se puede explicar de varias formas.

La primera de ellas es, sin duda, práctica, esto es, económica. Hoy en día, en efecto, la importancia mundial de la lengua española es un secreto a voces. Se sabe por muchos autores como Lourdes Gallardo (2008) que el español es la lengua materna de 400 millones de personas, el tercer idioma más hablado en el mundo después del chino y el inglés, y el segundo más estudiado como lengua extranjera. Esto convierte al mundo hispanohablante en una esfera planetaria de primera importancia, pues

---

<sup>38</sup>([http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/direcciones\\_contacto/sedes\\_mundo.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm)). Última consulta: 3 de marzo de 2009. Actualmente el Instituto Cervantes cuenta con once sedes en territorio africano, seis de las cuales se hallan en Marruecos, dos en Argelia, dos en Egipto y una en Tunicia.

representa una buena plataforma para abrirse horizontes a nivel económico y laboral. Querer establecer relaciones con los más de 20 países hispanófonos con facilidad implicaría un buen dominio de su lengua para que la comunicación no se enfrente con tropiezos.

Un segundo punto del interés de los africanos por el español es de índole afectiva. Por una parte, los pueblos africanos se suelen sentir cercanos a la cultura de muchos países latinoamericanos adonde los antiguos practicantes de la esclavitud deportaron a muchos de los suyos. Por otra, a nivel musical, señalemos que los africanos son muy amantes de la música latinoamericana, la salsa y la rumba cubana en particular. Las melodías de la orquesta Aragón, Celia Cruz o el Sexto Habanero (El Hadj Amadou Ndoye: 2005) no son desconocidas por los melómanos africanos. Para descifrar las letras de estas canciones, muchos se deciden a aprender el español. Como se puede constatar, la música constituye un acicate para el estudio del español. En cuanto a la impresión sobre España, muchos países le suelen tener un gran aprecio. No solo se considera simpático, jovial y solidario al pueblo de este país, es decir, afín a los valores africanos, sino que también su lengua se concibe sin estigma colonial (Godínez González et al.: 2006). Todo ello provoca cierto amor y afecto al mundo hispánico, y por tanto al español, aunque su situación geográfica natural lo ubique lejos de África. Por eso, decía Vital Tama Bema (1998: 249) que

*si nos mueve el amor al idioma de Cervantes, es por convicción que la comunidad de idioma es más importante que la comunidad de territorio; en una misma tierra pueden convivir hombres enemigos; pero los que conviven dentro de las mismas fronteras espirituales de un idioma, son hermanos, aunque océanos y desiertos los separen como es el caso nuestro.*

La manifestación de este amor por el español se puede percibir en varios países africanos. Hace poco, por ejemplo, Godínez González et al. (2006: 64) pudieron darse cuenta de ello en Camerún, lo cual los llevó a escribir:

*Lo que llama más la atención a los pocos españoles e hispanohablantes que viven en este país es [...] la «pasión» que demuestran [los cameruneses] por el español, al que califican de lengua romántica, musical, dulce y melodiosa.*

*No es infrecuente que, cuando se pregunta a un estudiante por sus razones para elegir el español, diga que ésta es la lengua de la poesía.*

En el plano cultural, el español es el vehículo de una rica civilización planetaria. En el ámbito literario, esta lengua aparece indiscutiblemente como una de las mayores productoras del arte poética y de la creación novelesca. Cualquier erudito sabe que Miguel de Cervantes y Lope de Vega ya no son referencias confinadas a los estrechos límites de España, sino que pertenecen a la civilización mundial. Obras maestras como el Quijote y Fuente Ovejuna, aunque se remontan al Siglo de Oro español, siguen siendo en nuestros días, parte de las más admirables creaciones del espíritu humano. Además, a día de hoy, la lengua española ha sido la base de al menos diez premios Nóbel de literatura desde la creación de éste<sup>39</sup>. No podríamos pretender agotar la lista de los grandes autores hispanos. Pero lo seguro es que la lectura de estos pensadores precisa de un buen conocimiento de su cultura y lengua de escritura, siempre considerando que la traducción de las grandes obras es aproximativa. En esta misma óptica, Koné Seydou (2008: s.p) retomaba recientemente en un artículo, las palabras de Asti Vera (1972: 100), en los términos siguientes:

*Si la elección ha recaído sobre un autor, una condición previa y sine qua non es el conocimiento de la lengua de origen del filósofo que se quiere estudiar. Por ejemplo, es imprescindible leer en griego para investigar sobre Platón; en alemán para estudiar a Heidegger; en inglés para indagar en el pensamiento de Russell.*

Por todo lo que precede, se entiende la presencia actual del español en África. Actualmente, según César Antonio Molina (2007), la expansión del español en este continente vive un momento capital, pues medio millón de alumnos africanos lo estudian como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente en más de una quincena de países desde el extremo norte hasta Sudáfrica. Sin pretender hacer un resumen exhaustivo, veamos gracias al cuadro que viene a continuación un compendio estadístico de los estudiantes de español en algunos de estos países africanos.

---

<sup>39</sup>Desde la institución del Premio Nóbel de literatura, ya han sido laureados cinco escritores latinoamericanos: (Gabriela Mistral (1945), Miguel Ángel Asturias (1967), Pablo Neruda (1971), Gabriel García Márquez (1982), Octavio Paz (1990), cinco de nacionalidad española: José Echegaray (1904), Jacinto Benavente (1922), Juan Ramón Jiménez (1956), Vicente Aleixandre (1977) y Camilo José Cela (1989).

**Tabla 3: Estadística de los estudiantes de español en África**

Países africanos	Nº de alumnos de español
Costa de Marfil	235. 000
Senegal	100. 000
Marruecos	58. 000*
Camerún	63. 000
Túnez	17. 000
Madagascar	8.218
Burkina Faso	839
Sudáfrica	475*
Namibia	120

**Fuente:** *Enciclopedia del español en el mundo*, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.

Las estadísticas arriba mencionadas constituyen la prueba patente de que el español cada vez más está cobrando fuerza y consideración en el continente africano. No sólo está presente en el ámbito escolar sino también en diferentes instituciones y organismos. En la Unión Africana (U.A.), por ejemplo, organización política más importante del continente, los dirigentes decidieron concederle a esta lengua el estatus de quinto idioma oficial, después del inglés, del francés, del portugués y del árabe, en la Cumbre de julio de 2001<sup>40</sup>. Obviamente, esta decisión no sólo se explica por la existencia de un país hispanohablante en el continente, es decir Guinea Ecuatorial. Además, fue seguramente influida por el cada vez más creciente interés de los pueblos africanos por esta lengua y, sobre todo, por el peso de la misma a nivel mundial. En este sentido, “*si África quiere encontrar su sitio en el mundo global, no puede olvidar una lengua que es una de las más habladas del planeta*”, como reportaba Colodrón Victoriano (2001:13) uno de los argumentos fuertes de la Cumbre.

---

\* Estas cifras no tienen en cuenta a las personas de origen hispano que viven en los respectivos países, sino únicamente los alumnos de español de la escuela secundaria o de la facultad. En Namibia, por ejemplo, se señalan unos 3200 hispanohablantes formados en Cuba, 1200 en Sudáfrica y otros más en Marruecos.

<sup>40</sup> in *Jeune Afrique l'Intelligent*, nº 2114 del 17 al 23 de julio de 2001, ed. Afrique Occidentale, p.13

Todos estos factores llevaron a los observadores más eufóricos como Rodríguez Ponga (1998: 13) a aseverar que “*el español es una realidad en África*”.

Sin embargo, todo este entusiasmo acerca del español no puede ocultar los numerosos problemas inherentes a su difusión y enseñanza, complicaciones que se suelen señalar con acuidad en la zona del África Subsahariana. En efecto, son recurrentes las quejas acerca de varias dificultades compartidas, entre las que podemos mencionar la baja formación y condición social de los profesores de español, la falta de actualización metodológica de éstos, la carencia de manuales y de otros materiales didácticos, la inexistencia de fondos bibliográficos en lengua española en los centros escolares y librerías, y la masificación de las aulas. En países como Camerún (Godínez González et al.: 2006), Gabón (Avome Mab: 2006), Madagascar (Pié Jahn y Razafimbelo: 2006), Senegal (El Hadji Amadou Ndoye: 2005) etc., y hasta en Guinea Ecuatorial (Nistal Rosique, G.:2006) donde el español es lengua de trabajo en la Administración, estas contrariedades son muy conocidas. A este nivel, nos parece que una intervención eficaz y convincente del mundo hispanohablante en general, y de España en particular, vendría a propósito; pues de la enseñanza de su lengua se trata, a fin de cuentas. Uno se podría preguntar qué interés ganaría este país en comprometerse en una empresa de tal índole. Sin pretender ser exhaustivo, diríamos que, primero, es siempre un honor y un gran prestigio saber que otros pueblos se interesan o hablan la lengua de uno. Hablar el español, es decir, interesarse por la cultura española participa, en este contexto, en la difusión y propagación de lo que Martín Acebes (2006: 762) denominó la «*Marca España*». Además, esto tiene repercusiones económicas extraordinarias. Claro, la enseñanza de una lengua puede beneficiar al país de recepción y a sus ciudadanos en términos laborales, diplomáticos, culturales, etc. Pero no se puede negar la gran ventaja que puede constituir esta circunstancia para la nación de origen de dicha lengua. En efecto, bien llevada a cabo esta difusión lingüística y cultural, los nuevos aprendientes siempre constituyen un nuevo mercado, por ejemplo, en los sectores editorial, audiovisual y musical. Por eso, volvemos a Martín Acebes (2006: 763-764) para reconocer que:

*Mediante la promoción de la cultura y de la lengua de un país se abren nuevos mercados no sólo a la enseñanza del idioma, sino también a las industrias culturales (libros, música, cine) y a otras actividades e industrias.*

Como se ve, la internacionalización de un idioma ofrece oportunidades económicas sin precedentes. Y hoy en día, los datos en este ámbito son muy aclaradores. Como prueba, la gran audiencia de la lengua inglesa en el mundo resalta cuánto este hecho contribuye al bienestar económico de los países anglosajones. En un informe realizado por François Grin (2005), este experto en investigación educativa revela que actualmente el Reino Unido gana como mínimo diez mil millones de euros al año por el predominio internacional del inglés. Y si se tiene en cuenta el efecto multiplicador de ciertos componentes de esta suma, así como del rendimiento de los fondos que pueden invertir estos países de habla inglesa, entonces el beneficio subiría a unos 18 mil millones de euros. En cuanto al español, aparece ya como el futuro “petróleo de la economía española” (Lourdes Gallardo: 2008, citando a García Delgado: 2007), por ser la segunda lengua más estudiada en el mundo. Las ganancias derivadas de su uso representan al menos el 15% del PIB de este país. (Jiménez Jiménez J. C.:2006). Consciente de esta oportunidad privilegiada, España no escatima esfuerzos por aprovechar la situación. Las más de setenta sedes del Instituto Cervantes actualmente en el mundo constituyen una prueba visible de que esta Institución ha trabajado mucho desde su creación.

No obstante, muchas zonas quedan por cubrir, y su inexistencia en el África Subsahariana no parece motivar preocupación alguna en el Cervantes. En esta área geográfica llama la atención la impresionante ausencia de las entidades culturales hispanas. Como apuntaba Durántez Prados (2004: 1) en un análisis reciente:

*La Unión Latina (UL), organismo intergubernamental orientado a la promoción de las lenguas neolatinas en el mundo y con moderada presencia en África subsahariana, no promueve el español en ese espacio. El Instituto Cervantes también se halla ausente.*

Actualmente, el despliegue cultural del español en esta parte del mundo está muy reducido: sólo tres centros culturales (Malabo, Abidján y Yaundé), que proponen cursos de español, actividades culturales y organizan los exámenes destinados a la obtención del Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera (DELE)<sup>41</sup>. Esta situación no deja indiferente a nadie, por lo menos entre los autores, ya que muchos de ellos no dejan de levantar quejas. González Echegaray, Carlos (1998:249) escribía:

---

<sup>41</sup> *Plan d'action pour l'Afrique Occidentale, 2001-2002*, rapport du Ministère espagnol des affaires Étrangères, 2002, pp.62-63. Desde hace unos años, se dejó de impartir clases en el centro cultural de Abidján.

*Durante la época colonial, las colonias entretenían relaciones superficiales con el exterior; la soberanía significaba entonces ante todo la apertura al mundo. Pero por razones incomprensibles, el mundo hispánico se quedó al margen. Los escasos contactos de éste con el África independiente saltan a la vista.*

De hecho, esta dejadez viene a ser bastante comprensible, al darnos cuenta de que esta zona situada por debajo del Magreb no forma parte de las preferencias de la expansión cultural hispánica. En efecto, la afirmación siguiente del ex director del Instituto Cervantes, Jon Juarista (2001), nos da una idea clara de las prioridades de este organismo: “*las cuatro zonas que se consideran claves para la difusión del español y de la cultura española son: Europa, Extremo Oriente, Estados Unidos y Brasil*”<sup>42</sup>. A ojos vistas, la suerte está echada y no hay que esperar grandes obras de parte del Cervantes en esta zona. Y los alegatos de tipo “*hispanidad-africanía, casemos estas dos palabras para que nunca se divorcien*” de Tama Bena (1998:249) todavía parecen no tener efecto.

Después de este pequeño recorrido por África para conocer las realidades que experimenta la lengua española, vamos a abordar en las próximas líneas, su situación particular en Costa de Marfil. Primero analizaremos la situación que afrontan las demás lenguas extranjeras que se enseñan en el sistema educativo, y luego nos dedicaremos al caso particular de la lengua española.

### **III. 2. Las lenguas extranjeras enseñadas junto al español en el sistema escolar de Costa de Marfil**

Como ya dijimos en capítulos anteriores, Costa de Marfil cuenta con una fuerte pluralidad lingüística nacional y sin embargo, ninguna de las sesenta lenguas autóctonas todavía se enseña en el sistema escolar.

Por lo tanto, el francés, como lengua de adopción heredada del antiguo colonizador, desempeña el papel de único idioma de trabajo en todos los sectores públicos.

No obstante, al acceder a la independencia política, los dirigentes marfileños comprendieron que el francés no era la única lengua internacional de acceso a la

---

<sup>42</sup> *El mundo*, 11 de octubre de 2001

modernidad, y que era preciso preconizar un verdadero pluralismo lingüístico y cultural. La meta radicaba no sólo en contribuir a hacer del ciudadano marfileño el igual de cualquier otro ciudadano del mundo en cuanto a formación, sino también en favorecer su bienestar. En este contexto, siguiendo la línea ya trazada por Francia durante el periodo colonial, Costa de Marfil integró sistemáticamente en su sistema educativo la enseñanza de otras lenguas de origen europeo: el inglés, el español y el alemán. Además, desde finales de los años 90, también se enseña el portugués en la enseñanza superior. A continuación haremos un breve comentario sobre estos tres idiomas.

### **III. 2. 1. El inglés**

Introducido en el sistema educativo en 1947 (Désalmand, Paul, 2004: 431), el inglés se ha impuesto como primera lengua extranjera enseñada en Costa de Marfil por varias razones que se pueden resumir en tres puntos principales: la gran audiencia de este idioma a nivel mundial, su importancia en el dominio científico y su amplio uso en el continente africano. En efecto, al ser la primera lengua de prestigio internacional, el inglés sirve hoy en día como idioma predilecto de comunicación y de trabajo en todos los organismos internacionales. En el ámbito científico, esta lengua aparece como la principal fuente de las producciones mundiales. Por lo que se refiere al contexto marfileño, cabe añadir que este país se ubica en una zona donde le toca convivir con muchos estados de habla anglófona, como Ghana, Liberia, Nigeria, Sierra Leona y muchos más. Resuelta a mantener relaciones bilaterales y de cercanía con estos países en el marco de la cooperación sur -sur, Costa de Marfil se propone facilitar las probables comunicaciones por el manejo de la lengua inglesa.

Por todo cuanto precede, el país ha hecho de la difusión del inglés una prioridad. Por una parte, en los medios de comunicación internacionales como BBC, África nº1 o Radio France Internacional, se pueden escuchar a diario emisoras radiofónicas en esta lengua en frecuencia de modulación. Igualmente en el recinto nacional, muchas estaciones tanto públicas como privadas se han sumado al combate. Últimamente, un programa de enseñanza de lengua inglesa difundido a través del primer canal de televisión es la prueba más patente<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> “*News Week*” es un programa televisivo de 30 mn difundido todos los sábados y domingos.



Por otra parte, en el ámbito escolar, el inglés se imparte como asignatura a partir de la clase de 6º (1º de secundaria) como primera lengua viva (LV1)<sup>44</sup>. Es de carácter obligatorio para todos los alumnos de secundaria. Después del examen de *Baccalauréat*<sup>45</sup>, los alumnos pueden cursar estudios de esta lengua en un centro privado de formación superior o en un departamento de filología inglesa de la Universidad.

### **III. 2. 2. El alemán**

Oficialmente introducido en la escuela en 1957<sup>46</sup>, el alemán fue la lengua extranjera cuya enseñanza se organizó por primera vez con manuales elaborados localmente. Se trata de *Yao lernt Deutsch*, cuya primera edición fue en 1974. La clase de alemán se imparte a partir del nivel de 4º (tercero de secundaria) como materia obligatoria opcional, al igual que el español. Los alumnos que, después del primer ciclo de secundaria, optan por una especialidad científica lo estudian un año más antes de abandonarlo. Sin embargo, en las carreras literarias, esta lengua cobra más fuerza en el recorrido académico del alumno, quien lo aprende hasta finales de la escuela secundaria. Cinco años de estudio al cabo de los que, durante el examen de acceso a la facultad, el discente tiene que presentar un examen escrito y oral, igual que en todas las demás lenguas estudiadas.

Con la ayuda del Instituto Goethe implantado en Costa de Marfil desde 1970, el alemán cobró mucho interés entre los alumnos en las décadas de los 70 y 80 antes de verse superado por el español más tarde. Este Centro, cuya meta es difundir la lengua alemana, está haciendo mucho por conseguir mejores resultados.

Cada año, los conciertos, los seminarios de formación y cursos pedagógicos para profesores de secundaria, los concursos escolares de lengua alemana, la biblioteca, etc. son algunas de las actividades que amueblan la agenda de Goethe Institute. En general,

---

<sup>44</sup> Se prefiere la denominación “lengua viva” a la de “lengua extranjera” si bien ambos términos remiten a lo mismo en nuestro contexto. La expresión “Lengua Viva” se refiere, en realidad, a todo idioma que se habla y escribe, por oposición a las lenguas muertas que ya no se hablan. Sin embargo, en los sistemas educativos de tipo francófono como el marfileño, se suele emplear el término “lengua viva” al hablar de “lengua extranjera”. Así, en Costa de Marfil se llama al inglés LV1 (Lengua Viva primera) y al español o alemán LV2 (Lengua Viva segunda). El francés, como ya mencionamos en capítulos anteriores, no se considera allí como una lengua extranjera sino nativa aunque en los ámbitos públicos se le aplica la terminología “lengua oficial”.

<sup>45</sup> El equivalente de la selectividad en España.

<sup>46</sup> Decisión ministerial nº 249 IA-ME del 12 de septiembre de 1957

provocan una gran motivación por parte de los jóvenes que, cada vez más se animan a aprenderlo sin prejuicio<sup>47</sup>.

### **III. 2. 3. El portugués**

Los primeros europeos en pisar el suelo marfileño, en el siglo XV, eran de Portugal. Pero la lengua de este país nunca se ha podido imponer en la zona oeste africana, donde otras potencias como Francia e Inglaterra fueron las que se llevaron la mayor parte de los territorios a raíz de la Conferencia de Berlín en 1885. En efecto, tras el reparto territorial del continente, el África Occidental se dividió esencialmente en colonias francesas e inglesas.

Pero, hoy en día, el portugués es la lengua de más de 200 millones de personas en el mundo; con lo cual, representa también una gran plataforma de intercambios y de comunicación internacional. Además, imperaba reparar una injusticia: la de no familiarizarse con la lengua de primer país explorador de Costa de Marfil, y que tantos recuerdos había dejado<sup>48</sup>. Por último, cabría recordar que hoy en día, cinco de los siete países de habla portuguesa en el mundo se sitúan en el continente africano; países con los que Costa de Marfil pretende mantener buenos contactos bilaterales.

Por todas estas razones mencionadas, se introdujo la enseñanza del portugués en la enseñanza superior en 1999<sup>49</sup>. Actualmente, los estudiantes realizan sus estudios hasta la licenciatura en la Universidad de Cocody bajo la dirección de tres profesores permanentes. Los mejores tienen la posibilidad de disfrutar de becas de Tercer Ciclo en Portugal o en Brasil. La lengua portuguesa, aunque todavía se limita al solo ámbito de la enseñanza superior, viene cobrando cada vez más interés.

---

<sup>47</sup> La opinión pública siempre ha venido pensando que el alemán es una lengua difícil, en comparación con otras. Las declinaciones al final de ciertas palabras y la longitud de algunas de éstas son factores que muchas veces han provocado entre los alumnos una cierta sensación de dificultad. También una cierta imagen presentada por el antiguo colonizador, en conflicto con Alemania, ha contribuido a empañar la imagen de este país. Durante el periodo colonial, textos con título como “Francia combate, Alemania asesina” (Desalmand, 1983) mantienen todavía un fuerte impacto en la mente de los actuales padres, lo cual influye a la hora de aconsejar a sus hijos sobre la elección de una segunda lengua viva.

<sup>48</sup> Los nombres ciudades como San Pedro y Fresco o de ríos como el Sassandra fueron atribuidos por exploradores portugueses como Joao de Santarem y Pedro Escobar, arribados a las costas marfileñas en 1470.

<sup>49</sup> Por Decreto nº 99- 403 del 24 de mayo de 1999, se creó un departamento de portugués en la Universidad de Cocody, junto al antiguo departamento de español, con lo cual ambas secciones forman de ahora en adelante un solo “Departamento de Estudios Ibéricos y latinoamericanos”.

A través de todo lo que llevamos dicho sobre las diferentes lenguas extranjeras en Costa de Marfil, se desprende que las tendencias siempre han mantenido al inglés en los peldaños más altos en cuanto a número de estudiantes. Pero también es importante subrayar que la rivalidad entre español y alemán está muy intensa, y que la preferencia por uno u otro ha venido fluctuando a lo largo del tiempo. Para tener una visión más clara de la fuerza de penetración de cada uno de ellos en este país, sería interesante realizar un análisis comparativo. Por ello, los datos referentes al número de profesores y de alumnos que exponemos a continuación nos ayudarán a aclarar la situación.

La primera tabla hace un compendio estadístico de los profesores de lenguas formados en la Escuela Normal Superior de 1970 a 1983. Como se podrá notar, el francés y el inglés se llevan los mayores porcentajes mientras que el alemán y el español se mantienen por abajo. Además, en aquel periodo, el español tenía muchos menos profesores formados, símbolo de una menor demanda.

**Tabla 4: Profesores de lengua formados de 1970 a 1982**

<b>Materias Cursos</b>	<b>Francés</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español</b>	<b>Alemán</b>
1970- 1971	15	16	1	3
1971- 1972	16	17	10	2
1972- 1973	27	43	10	14
1973- 1974	11	20	2	5
1974- 1975	19	50	3	10
1975- 1976	50	56	3	8
1976- 1977	67	74	8	13
1977- 1978	78	78	13	24
1978- 1979	79	84	9	29
1979- 1980	68	90	33	41
1980- 1981	119	123	38	59
1981- 1982	114	129	30	46
<b>TOTAL</b>	<b>663</b>	<b>785</b>	<b>167</b>	<b>254</b>

**Fuente:** Sosoo, Léonard (1986), p.272

La falta de informaciones nos impidió ampliar estos datos a un periodo más largo. Sin embargo, muchos informes coinciden en que durante los años que han seguido, la balanza ha venido cambiando a favor del español, como atestiguan las tablas siguientes.

**Tabla 5: Alumnos y profesores de secundaria en 2002**

Materias Entidades	Inglés	Español	Alemán
Alumnos	632. 092	216. 343	108. 474
Profesores	1.377	553	469

**Fuente:** Ministerio de la Educación Nacional

En esta tabla nos percatamos de que el número de alumnos y de profesores de español es superior al de alemán en la escuela secundaria. El crecimiento numérico del español ha sido muy vertiginoso, de modo que en el año 2006 ya se avanza la cifra de 235.000 estudiantes<sup>50</sup>. Es más: podemos afirmar que esta evolución irá a pasos más agigantados, sabiendo que a partir del curso 2008-2009, la enseñanza de las dos LV2 se realizará a partir de la clase de sexto<sup>51</sup>(1° de secundaria). En 2007- 2008, en este mismo nivel de estudio, son 165.464<sup>52</sup> alumnos los que existen en Costa de Marfil. Suponiendo que sólo la mitad de estos se matricule en español, se podría alcanzar fácilmente los 300.000 estudiantes de esta lengua en el curso 2008-2009.

En previsión a esta subida del número de discentes, se ha pensado en formar más profesores de secundaria, durante los últimos años, como lo demuestra el siguiente cuadro referente al Departamento de español de la Escuela Normal Superior.

**Tabla 6: Estadísticas de los profesores en formación en la Escuela Normal Superior (ENS)**

Cursos	2001-2002	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2007-2008
Alumnos	41	46	38	56	164

**Fuente:** Escuela Normal Superior

También en la enseñanza superior, la tendencia sigue a favor del inglés, seguido por el español; lo cual se puede comprobar fácilmente en la siguiente tabla, donde aparecen las cifras de los últimos años en los principales departamentos de lengua de la Universidad de Cocody, la mayor Institución superior del momento, en términos de números de alumnos y plantilla docente.

<sup>50</sup> *El español en el mundo*, Instituto Cervantes: 2006

<sup>51</sup> *Diario Notre Voie*, 13 de diciembre de 2007

<sup>52</sup> Estadísticas del Ministerio de la Educación Nacional (DIPES)

**Tabla 7: Estadísticas de los alumnos matriculados en los Departamentos de lenguas de la Facultad de Letras de la Universidad de Cocody- Abidján**

Departamentos	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
<b>Alemán</b>	820	850	801
<b>Inglés</b>	3.612	3.909	3.909
<b>Español</b>	<b>1.134</b>	<b>1.295</b>	<b>1.347</b>
<b>Portugués</b>	116	131	118
<b>Letras</b>	4.006	4.432	4.646

**Fuente:** Servicio de la escolaridad de la Universidad de Cocody.

Como se puede constatar, el español supera holgadamente al alemán. En la actualidad, el departamento de español de Abidján cuenta con veintiséis profesores entre los que hay dieciocho permanentes, dos lectores y seis asociados, que se reparten las diferentes asignaturas. En cuanto a la Universidad de Bouaké, fundada en los años 90, adopta también una perspectiva esperanzadora en cuanto al español, como lo confirman las estadísticas que mencionamos a continuación.

**Tabla 8: Estudiantes de la Universidad de Bouaké**

Cursos	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
<b>Estudiantes</b>	480	515	750

**Fuente:** Departamento de español de la Universidad de Bouaké

A ojos vistas, el número de estudiantes ha venido creciendo. En esta Institución donde el alemán todavía no se imparte, los alumnos benefician de los servicios de seis profesores permanentes acompañados por asociados cuyo número depende de las exigencias.

Otras entidades superiores como la Universidad privada del “Atlántico”, aunque no en un Departamento dedicado especialmente a ella, imparten la lengua española con fines específicos. En este contexto, ésta constituye una asignatura útil que les servirá a los estudiantes como lengua de uso en sus futuras carreras profesionales.

Concluiremos este apartado resaltando por un lado que el inglés es sin lugar a dudas la primera lengua extranjera en Costa de Marfil. Por otro, aunque el español y el alemán son segundas lenguas optativas que el alumno ha de escoger libremente, la lengua de Cervantes lleva más ventaja en los últimos años. Se proyecta que este idioma tendrá al menos 300.000 estudiantes en Costa de Marfil en los albores de 2010, lo cual

representa una particularidad única en todo el continente africano. Ahora es de saber si tanto Costa de Marfil como los países hispánicos sabrán aprovechar esta oportunidad excepcional que se les ofrece. Pasemos ahora al marco legislativo de su enseñanza en este país.

### **III .3. La enseñanza del español**

#### **III .3. 1. El marco legislativo de la enseñanza del español**

El español fue introducido en el sistema educativo marfileño como lengua de enseñanza en el periodo colonial por Francia, y ya en aquel periodo se daba a los alumnos la opción de elegir entre él y el alemán, después del inglés. Resulta muy difícil hacer un balance exhaustivo sobre este periodo colonial, pues las administraciones que se sucedieron no consiguieron establecer un catálogo completo de los archivos<sup>53</sup>.

Estas lenguas se mantuvieron en el sistema educativo tras la independencia gracias a la opción política de apertura que hizo el país hacia el mundo exterior.

Como ya señalamos anteriormente, hasta mediados de los años 70, Costa de Marfil no tenía una Ley propia de Educación, por lo que la gestión de la enseñanza a nivel jurídico y legislativo se llevaba a cabo, en una gran medida, conforme con los textos franceses. A imagen de este proceso global, la reglamentación y organización de la enseñanza de las “lenguas vivas” y del español en particular descansaban en la prolongación de las instrucciones francesas siguientes:

- *Instrucción del 1 de diciembre de 1950 sobre el objeto de la enseñanza de las lenguas vivas.*
- *Instrucción relativa a la enseñanza de las lenguas vivas en clase de seconde [1 de bachillerato] Nota n°65-296 del 30 de julio de 1965.*
- *Instrucción del 26 de julio de 1966, relativa a los programas de lenguas vivas en las clases de segundo ciclo de los liceos y escuelas normales.*
- *Instrucción relativa a la enseñanza de las lenguas vivas (Circular n° IV 69-364 del 28 de agosto de 1969).*

De estas órdenes francesas, se destaca que el objeto de la enseñanza de las Lenguas Vivas radica en «enseñar a los alumnos, desde el principio, a hablar, y más tarde a leer

---

<sup>53</sup> Muchos documentos estiman la introducción del español en el sistema educativo a partir de 1947, fecha de arranque de la enseñanza secundaria, pero no pudimos encontrar el decreto referente a ello.

y a escribir correctamente la lengua usual», pues se concibe ante todo el aula de clase como un espacio privilegiado para llevar a cabo «un ejercicio permanente de expresión oral limpia y elaborada».

Sin embargo, si en los textos el aspecto más priorizado es la competencia oral, esta decisión parece no haberse plasmado temprano en la práctica de la enseñanza del español en Costa de Marfil, como ya veremos en capítulos posteriores.

A nivel de los horarios de clase, cabe señalar que las cuatro horas semanales de las que disfrutaban las lenguas vivas se vieron reducidas en 1966 a tres por semana, desde el primer ciclo hasta el final de los estudios secundarios. Este nuevo sistema horario ha prevalecido en Costa de Marfil hasta hoy en día. No obstante, en clase de *seconde* (1<sup>ero</sup> de bachillerato) el volumen horario se fijó excepcionalmente a cinco horas semanales para los «*grands commençants*» o principiantes mayores<sup>54</sup>. Esta formación intensa pretendía permitir a los chicos llegar al examen final de acceso a la universidad con el mismo nivel de competencia que los alumnos que habían empezado sus estudios de lengua en clase de cuarto. Como se puede ver, la intención radicaba en una capacitación rápida y consistente de estos discentes para ayudarlos a abordar las pruebas de selectividad en las mismas condiciones que todos los demás. Aunque este último régimen funcionó durante unos años en Costa de Marfil, su impacto no fue tan contundente como en Francia.

A partir de 1974, Costa de Marfil se dota de una Institución propia, dedicada a la difusión y organización de la enseñanza del español. Se trata de la Coordinación del Español de la Dirección de la Pedagogía, adscrita al Ministerio de la Educación Nacional. De ahora en adelante, esta entidad es la única competente en materia de formación continua del profesorado de la disciplina “español”, de la elaboración de los programas, de la planificación, de las evaluaciones y de la producción de los manuales de estudio.

Sin embargo, la creación de esta Entidad no cambió de golpe las prácticas. En efecto, si las misiones de formación continua y de evaluación se llevaron a cabo mal que bien, los manuales siempre siguieron siendo de elaboración francesa.

---

<sup>54</sup>Se trata de alumnos que no tuvieron la posibilidad de aprender una segunda lengua viva desde el curso de 4º, por problemas diversos. Tras perder dos años frente a los demás, siempre que deseen emprenderlo, necesitan una mayor concentración horaria para recuperar el tiempo perdido. De ahí que todo el horario previsto normalmente para cinco años de formación se concentre en tres.

Además, a nivel metodológico, el método gramática–traducción vigente desde la época colonial fue la que prevaleció hasta muy tarde, a finales de los años 90.

Por lo que se refiere al trato jurídico de las LV2 y del español en particular, conviene señalar que ha evolucionado con muchos altibajos. Desde 1996, se colocó al español entre las asignaturas de segunda en el primer ciclo de secundaria<sup>55</sup>. La orden ministerial aprobada a este propósito estipulaba que las materias fundamentales eran el inglés, el francés, las matemáticas y las ciencias físicas. Por una parte, estas disciplinas se llevaban más créditos durante los primeros cuatro años de secundaria, por lo que los alumnos empezaron a manifestar cierta preferencia por ellas, frente a otras asignaturas como el español. Aquella opción resultaba ser injusta y discriminatoria, pues muchos de los alumnos con más afinidad a las demás materias se sentían a veces frustrados<sup>56</sup>.

Por otro lado, ocurre que hasta ahora, para el examen de acceso al segundo ciclo, cada año se sortea una asignatura dentro de las materias restantes (lengua viva 2, historia y geografía, ciencias de las naturaleza, educación cívica y moral) quince días antes de la sesión escrita. La materia sorteada constituye la quinta prueba, complementaria a las ya mencionadas como fundamentales. Es verdad que a ésta se le concede el estatus de “materia eliminatoria”, es decir, cualquier alumno que saque en ella una nota inferior o igual a 03/20 suspende el examen aunque haya aprobado todas las demás. Pero ¿cómo se puede preparar un examen haciendo hincapié en una asignatura si uno no está seguro de que ésta forme parte de las pruebas? De ahí que muchos alumnos hayan optado por descuidar de cierta forma las materias de segunda a favor de las primordiales.

Sin embargo, se vienen tomando una serie de decisiones en los últimos años, creando así las condiciones para una mayor justicia, equidad y equilibrio. Este cambio de actitud tiene sus inicios en 1995 con la promulgación de la nueva Ley de la Educación<sup>57</sup>, la cual dispone en su artículo 1 que,

*El derecho a la educación está garantizado a cada ciudadano con el fin de permitirle adquirir el saber, desarrollar su personalidad, mejorar su nivel de formación, insertarse en la vida social, cultural y profesional, y ejercer su ciudadanía”.*

---

<sup>55</sup> Arrêté Ministériel n° 023/ MENFB/DEC du 26 avril 1996 portant réorganisation du Brevet d’Etudes du Premier Cycle (BEPC), modifiée par l’arrêté n° 036/ MENFB/DECO du 05 juin 1998.

<sup>56</sup> Hasta hubo casos en los que los propios profesores que declaraban a banderas desplegadas que sus asignaturas dichas “fundamentales” eran más importantes que las demás, lo cual intentaban inculcar a los discentes.

<sup>57</sup> La Ley n° 95- 696 del 7 de septiembre de 1995, relativa a la Educación.



Esto cambió sustancialmente los objetivos generales de la enseñanza en general, y del español en particular. En efecto, para conformarlos con las finalidades de la nueva escuela marfileña, se establece que la enseñanza del español debe permitir al alumno:

- *Comunicarse con toda persona que se exprese en español, oralmente o por escrito.*
- *Producir un discurso coherente en una lengua correcta oral y/o escrita.*
- *Descubrir y comprender la cultura hispánica.* (MENFB, 2000:4)

Concretamente, mientras que el objetivo de la enseñanza de esta lengua radica en desarrollar las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir) en el primer ciclo, la etapa del segundo ciclo ha de profundizarlas a través del uso de un lenguaje más elaborado.

En suma, la enseñanza del español tiene como meta contribuir a que el marfileño tenga las mismas capacidades intelectuales que cualquier otro ciudadano del mundo y que pueda integrarse en cualquier sociedad contemporánea.

Además de la nueva Ley de Educación, Costa de Marfil ha sellado muchos compromisos internacionales con vistas a asegurar la formación de todos los niños del país, sin discriminación. Así, para llevar a cabo el plan “*educación para todos*” preconizado por la Francofonía, el país ha de adaptar su sistema educativo a las exigencias internacionales<sup>58</sup>. El respeto de las recomendaciones de los diferentes convenios firmados impone al Estado, no sólo que asegure sino también que “*amplíe el alcance de la educación básica*” al mayor número de alumnos. De ahí que, desde la escuela primaria hasta finales del primer ciclo de secundaria, haya que levantar todas las barreras que le impidan al alumno realizar su formación básica.

En consecuencia, se han tomado una serie de decisiones en los últimos años desde el año 2000. Entre ellas podemos notar:

- la liberalización de la vestimenta escolar.
- la gratuidad y obligatoriedad de la escolarización hasta final del primer ciclo de secundaria, lo cual, en principio supone la supresión total de los gastos de escolarización y el préstamo de los manuales al alumnado.

---

<sup>58</sup> En este contexto se firmaron varios convenios internacionales, especialmente la Declaración Mundial sobre educación para todos (Jomtien ,1990) y en el Foro Internacional sobre Educación para Todos (Dakar 2000).

- La homogeneización (igualdad) de los créditos de todas las asignaturas hasta final del primer ciclo<sup>59</sup>. En efecto, la discriminación en este ámbito supondría el encaminar de los niños hacia ciertas especialidades. En el pasado, la falta de conformidad desfavorecía a los alumnos con mayor afinidad a las materias secundarias (con menores créditos)<sup>60</sup>. Por eso, se ha empezado a aplicar el mismo trato a todas las asignaturas del Primer Ciclo de secundaria. Y aunque todavía prevalece el sistema de sorteo de una quinta prueba, el grado de apreciación entre las asignaturas primordiales y de segunda tiende a acortarse.

También se podían haber homogeneizado los volúmenes de horas, pero la diferencia entre los contenidos de cada asignatura ha hecho que esta fase todavía no se haya podido llevar a cabo. Sin embargo, las perspectivas son buenas para el español, como ya dijimos con anterioridad. Empezada hace unos años, la experiencia de enseñar la LV2 en niveles más tempranos parece haber dado buenos resultados, puesto que los dirigentes se han resuelto a generalizar oficialmente el español y el alemán desde la clase de sexto a partir del curso 2008-2009 en todo el territorio nacional<sup>61</sup>. Esta iniciativa se ha tomado tras observar que los alumnos no tenían la competencia comunicativa requerida tanto al oral como al escrito después de cinco años de aprendizaje. Antes, al acabar su formación secundaria, el alumno de la opción literaria se encontraba con un total de 375 horas de español en cinco años (75 horas al año).

Aquellos que, después del primer ciclo, optaban por la especialidad científica, por su parte, solo alcanzaban 225 horas en tres años, lo cual parece muy poco si nos referimos a Foucambert, Jean (2008). Este autor decía en un artículo reciente, en efecto, que para conseguir el nivel básico de lengua extranjera se necesita un mínimo de quinientas horas de clase.

Por todo ello, ahora, el gobierno quiere dar la posibilidad a los alumnos de conseguir más capacidad comunicativa. Así, empezando el español en sexto, los alumnos de las ramas literarias tendrán de ahora en adelante 475 horas de aprendizaje,

---

<sup>59</sup> Circulaire n° 1610/MEN/DPFC/du 22 Aout 2002

<sup>60</sup> Téngase en cuenta que en Costa de Marfil el cálculo de las medias se hace por la adición de las notas de cada asignatura, suma que se divide en función del número total de créditos. Como se ve, en este contexto, un alumno con un 15/20 en español (crédito 1) no podría colmar el hueco dejado en matemáticas (créditos: 3) si se sacara un 07/20 por ejemplo. Este alumno tendría  $(15 \times 1) + (07 \times 3)$ , lo cual le daría un total de 36/80, o sea 09/20. Contando que para pasar al curso superior, necesita un 10/20, repetiría su clase.

mientras que los de las ramas científicas se encontrarán con 325 horas a finales de secundaria.

En el segundo ciclo, el alumno que se haya especializado en la opción literaria aprende el español o el alemán, junto al inglés. Ambas lenguas reciben el mismo trato tanto en materia de créditos como a nivel del volumen de horas. Así, en esta relación de paridad, muchos alumnos eligen el español como LV1<sup>62</sup> en el examen de *Baccalauréat*, dejando de este modo al inglés como LV2, pues curricularmente se les ofrece tal posibilidad. Y muchos lo hacen porque consideran al español como una lengua más a su alcance.

En la opción científica, en cambio, solo el estudio del inglés es obligatorio, representando una materia con prueba oral durante el examen de ingreso al superior. La LV2 es facultativa. Sin embargo, hemos podido notar en nuestras encuestas que muchos alumnos han seguido estudiando español, y hasta lo prefieren como prueba oral de selectividad en vez del inglés.

A nivel de la enseñanza superior, el Departamento de español de la Escuela Normal Superior creado en 1964, el de la Universidad de Cocody (1979)<sup>63</sup> y el de la Universidad de Bouaké (1994) están llevando a cabo una gran labor en el ámbito de la difusión del español, aunque existen varios problemas que mencionaremos posteriormente.

### **III .3. 2. La cooperación cultural entre España y Costa de Marfil**

¿Cómo desarrollar este apartado sin hablar del papel de España en la promoción del español en este país?

Abierta desde 1969, la Embajada de España en Costa de Marfil ha contribuido a fortalecer las relaciones en muchos aspectos entre ambos países. Tanto a nivel político como en el ámbito económico y de la cooperación al desarrollo, los lazos entre ambos países se han reforzado.

<sup>61</sup> Diario *Notre Voie*, 13 de diciembre de 2007 ([www.notrevoie.com](http://www.notrevoie.com))

<sup>62</sup> En el contexto del examen del *Baccalauréat*, el concepto de LV1 ya no remite a la primera lengua aprendida en la formación escolar, sino a la lengua que el alumno considera dominar más.

<sup>63</sup> Como asignatura educativa, el español empezó a ser enseñado como segunda lengua en la Universidad de Cocody en los departamentos periféricos de Geografía, letras e inglés. Pero la formación de hispanistas especialmente dedicados a la carrera de filología hispánica se inició con la creación del departamento en 1979.

Eventos relevantes como las visitas de Estado que efectuaron los Reyes de España a Costa de Marfil en 1979 y en 1993, y posteriormente la de la Reina en 1999 son muestras patentes de la madurez de sus relaciones. Todos estos acontecimientos hacen que el pueblo marfileño tenga mucho aprecio por España, a la que se percibe como un país cercano. Además, la Embajada de España ha organizado diversas actividades culturales y económicas susceptibles de estimular el aprendizaje del español. En esta óptica, seis exposiciones se han realizado hasta la fecha, ocasiones en las que muchas empresas pudieron dar a conocer sus productos a los marfileños. Culturalmente, durante la sexta edición celebrada en 1999, las películas como “*Belle époque*” de Fernando Trueba, “*El amor perjudica gravemente a la salud*” de Manuel Pérez Pereira y “*Mujeres al borde de un ataque de nervios*” de Pedro Almodóvar no dejaron indiferente al público en el festival de cine español, abierto en la misma ocasión.

El centro cultural de la Embajada es el que se encarga de las actividades de índole cultural desde su fundación en 1985. En el pasado, se había constituido en un verdadero Centro del Instituto Cervantes, organizando así varios cursos de lengua. En esta óptica, su creación y existencia permitía, desde luego, a varios estudiantes y profesores de secundaria completar la formación recibida en la escuela. Desgraciadamente, desde el año académico 1993-1994 ya no se imparten clases en este centro. La razón evocada es que las matrículas son insuficientes para cubrir los gastos de contratación de un profesor por el Instituto Cervantes (Quiñones Calonge, M. J., 1995). Además, la supresión de éste en 1998 ha reducido el local a un simple centro de recursos. Actualmente sus principales actividades se limitan a la proyección de cine español (los miércoles por la tarde) y la gestión de la biblioteca<sup>64</sup>. No hay que olvidar la organización de los exámenes del Diploma de Español Como Lengua Extranjera (DELE), con dos convocatorias anuales.

Además, hasta hace unos años, también se organizaba un Concurso Nacional de Español. Convocada anualmente bajo el patrocinio de la Embajada de España en colaboración con la sección de español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación, la prueba concernía a todos los alumnos de secundaria que han cumplido al menos un año de estudio de español. Los tres mejores de cada nivel de estudio desde la clase de 3º hasta Terminale (12 en total) recibían premios públicos de las manos del

---

<sup>64</sup> A finales del año 2007, esta biblioteca contenía un fondo de 7.500 volúmenes.

Embajador español. Luego, el mejor de todos los galardonados disfrutaba de un mes de vacaciones de verano en Madrid, totalmente a costa de España. La organización de este Concurso Nacional solía levantar un cierto fervor y motivación entre los alumnos hacia la lengua. Desgraciadamente, desde hace unos años, se ha suspendido<sup>65</sup>.

Por último, subrayemos que por un lado, gracias al canal del centro, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) manda cada año a un lector para consolidar la difusión del español en este país. Por otro, esta Institución concede becas de diversas duraciones a los hispanistas marfileños. Así, se otorgó por ejemplo un total de seis becas en 2007 y ocho en 2008<sup>66</sup>, lo cual puede parecer poco para un país que tiene el mayor número de hispanistas en todo el continente.

Uno de los problemas más relevantes en la enseñanza del español es la inexistencia de un Marco oficial de cooperación cultural entre ambos países. El proyecto que lleva varios años en negociación todavía no ha visto la luz<sup>67</sup>. Con todo, el hecho de que el convenio no esté firmado no ha impedido que se lleven a cabo ciertas acciones. En ello, conviene subrayar que España no sólo apoya de forma concreta la formación de los jóvenes, sino que también trabaja en estrecha colaboración con la Sección de Español del Ministerio de Educación Nacional para una buena difusión del español.

Concluiremos esta sección resaltando que la enseñanza del español en Costa de Marfil fue regida en sus inicios por las leyes francesas. Luego, desde la independencia hasta mediados de los años 70, el país fue tomando paulatinamente en mano la gestión de la enseñanza de esta lengua. Desde entonces, el trato legal de la impartición de la disciplina ha venido alternando entre momentos prósperos y adversos, es decir, entre lo alto y lo bajo. Sin embargo, se han realizado muchos avances en esta materia, por lo que todo parece apuntar, hoy, que de la Costa de Marfil del futuro florecerá una gran

---

<sup>65</sup> Se suele avanzar el motivo del conflicto que sacude al país desde el 2002. Sin embargo, Alemania suele apoyar este tipo de programa, ganando cada vez más protagonismo en el terreno escolar.

<sup>66</sup> *Scrb Magazine*, revista marfileña, n° 7 de septiembre de 2008, p.48

<sup>67</sup> En un discurso pronunciado el 25 de marzo de 2009, su Excelencia la Embajadora del Reino de España en Costa de Marfil, Doña Cristina Díaz aseguró que este Convenio ya no iba a tardar a ver la luz.

cantera hispánica, aprovechable no sólo por el Estado marfileño sino también por las industrias internacionales.

España ha contribuido mucho en el éxito de esta lengua por la realización de varias acciones, si bien conviene notar que en los últimos años, el Instituto Cervantes parece un tanto retirado en materia de difusión del español en esta zona geográfica. La inexistencia total de esta Institución en la zona es una prueba patente. Esperemos que la creación reciente por España de la “Casa África” en las Islas Canarias para servir de puente cultural entre el reino y el continente africano se dedique a este asunto con éxito.

A raíz de este marco cooperativo que acabamos de analizar, haremos a continuación una revisión rápida y descripción de los métodos más relevantes que han prevalecido en la enseñanza de este idioma en Costa de Marfil desde la independencia.

### **III .3.3. El contexto metodológico de la enseñanza del español en Costa de Marfil**

A lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se han sucedido muchos métodos. Algunos aparecieron antes, luego fueron suplantados por otros porque hasta ahora, ninguno ha llegado a convencer a la comunidad educativa en su totalidad, y de forma perenne. Del mismo modo, no es de dudar que las teorías y metodologías vigentes en la actualidad algún día se vean sustituidas por otras en el futuro. Las que más preponderancia y relevancia han tenido en la historia son principalmente el método tradicional, también llamado método de gramática–traducción o método gramatical; el método natural, el método directo, el método audio lingual y el enfoque comunicativo. Cada una se basa en una filosofía propia de enseñanza, aunque algunas se parecen más con unas que con otras.

Pero en este apartado, no se tratará de realizar un examen exhaustivo de todas estas teorías. Solo intentaremos describir ciertas características de las que han imperado en Costa de Marfil, antes de realizar un breve análisis de su aplicación en el aula. En la joven historia de la enseñanza del español en este país, han prevalecido tres metodologías hasta la fecha: el método tradicional, el método audio lingual y el método comunicativo, todavía vigente.

### III .3. 3. 1. El método de gramática –traducción

Las raíces del método de gramática–traducción se encuentran en el siglo XVI. En aquel periodo, se crean en Europa muchos institutos donde la enseñanza del latín se lleva a cabo a través de las reglas gramaticales, la conjugación, la traducción y redacción de frases hechas, lo cual se basa principalmente en textos y diálogos bilingües. Pero paulatinamente, el latín se deteriora mientras van cobrando fuerza las lenguas modernas como el francés, el inglés y el español. Así que la enseñanza de éstas se vuelve una prioridad en el siglo XVIII. Sin embargo, el estudio sistemático de la gramática latina había dejado un impacto tan fuerte que sus mismos métodos terminarían por adoptarse en los nuevos contextos lingüísticos. Se origina así el método tradicional que luego dominará el escenario de la enseñanza de los idiomas extranjeros hasta bien entrado el siglo XX. Hasta hoy día, sigue siendo la norma en muchos ámbitos docentes en el mundo.

En la enseñanza por el método gramatical se concibe que el profesor adopte una posición de autoridad, tomando todas las decisiones sobre qué y cómo enseñar. Por lo tanto, el alumno ejerce una actitud pasiva, conformándose con aprender de memoria las diferentes reglas gramaticales dictadas.

En Costa de Marfil, esta metodología tuvo mucha influencia. Siguiendo los principios básicos aprendidos, los maestros siempre se erigían en el único centro de decisión. Así, si bien la legislación recomendaba que se hiciera hincapié en la adquisición del lenguaje oral, la realidad de las aulas marfileñas ha demostrado que más bien se ponía énfasis en la corrección gramatical, la lectura y la escritura en detrimento de la eficacia comunicativa. La enseñanza oral como tal radicaba en la traducción directa o inversa del francés al español. En efecto, la lengua del antiguo colonizador, considerada como lengua materna, siempre constituyó el sistema de referencia en la adquisición del idioma de Cervantes, corroborando así las palabras de Stern, citado por Richards y Rodgers (1998: 11), quienes avanzan que en este método *la lengua materna siempre sirve de punto de partida*.

A ojos vistas, la excesiva preocupación por la lectura y la escritura hacía perder de vista el desarrollo de las actividades dirigidas al habla y a la comprensión auditiva. Y de todas formas, si bien más tarde algunos manuales como *Cambios* preveían la

escucha de ciertas canciones o poemas, faltaba el material de uso para desarrollar estos aspectos.

Pese a todo, un intento de desarrollo de la competencia comunicativa oral se llevó a cabo en los años 70 a través de otro método: el método audiolingual o audio-oral. Resaltaremos ciertos aspectos.

### **III .3. 3. 2. El método audiolingual**

Sus orígenes se remontan a la segunda Guerra Mundial, periodo en que se conoce bajo la denominación de método del ejército. Desarrollado a fines militares en los Estados Unidos, este método consistía en escuchar diálogos y grabados para luego contestar a las preguntas referentes. El objetivo era permitir a los espías asimilar la lengua hablada con vistas a poder infiltrar las bandas enemigas, haciéndose pasar por locutores nativos. (Martinelli Silvio y Dussap Anne, 2001).

Sobre las cenizas de este método del ejército nace el audiolingual, conocido también como método audiolingüístico o audio-oral. Basado en los fundamentos teóricos del estructuralismo lingüístico de Bloomfield y del conductismo psicológico del aprendizaje difundido por Skinner, surge de la creencia que para hablar una lengua ya no se debe conceder más prioridad a la memorización de reglas gramaticales. Al contrario, como dice Miranda Ubilla, Horacio (2000: 103),

*Aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva intensa y sistemática de estructuras, vocabularios y pronunciación mediante refuerzo positivo para lograr la corrección lingüística.*

Como se puede observar, igual que el método del ejército anterior, el audio-oral se centra en la lengua oral posponiendo la forma escrita.

En Costa de Marfil, conforme con los objetivos de la enseñanza de las lenguas vivas en Francia, el método audiolingual pretendía desarrollar en el estudiante la capacidad de escuchar para comprender y hablar en la etapa inicial. Se usó en los años 70 en algunos institutos, paralelamente al método tradicional. Pero muy pronto aparecieron dificultades. Primero, el método audio-oral exigía el empleo de diapositivas, imágenes fijas y toda una batería de textos estructurales, lo cual requería



demasiados medios financieros y materiales para el país, todavía en vías de desarrollo. En segundo lugar, si la metodología estaba concebida y prevista para aulas de veinte a veinticinco alumnos como máximo, los profesores se incomodaban al encontrarse siempre con clases atiborradas, que rondaban los cincuenta o sesenta alumnos. Otro problema es que, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos eran incapaces de transferir lo aprendido en la sala de clases a situaciones reales, además de considerar el método aburrido y poco rentable. En efecto, el estudiante parecía no tener conciencia del sentido de las oraciones que iba aprendiendo mediante la repetición mecánica.

A todas luces, los alumnos adquirían el conocimiento de la sintaxis de la lengua española, pero eran incapaces de ponerla en práctica oralmente, lo cual se consideraba como un desengaño, puesto que el objetivo principal era el lenguaje oral.

Por último, la Dirección nacional de la Pedagogía carecía de medios para la formación de los profesores, quienes encontraban muchos problemas para desarrollar el método. Esto contribuyó a reducir las posibilidades de supervivencia del mismo. Por estos factores económicos y pedagógicos que preceden, se decidió volver al método tradicional en 1982.

Éste también, aunque tuvo bastante protagonismo, empezó a sufrir mucha hostilidad en los años 90. En efecto, en el plano internacional, sus detractores llevaban años pretendiendo que solo se enseñaba a los alumnos un conocimiento sobre la lengua, en vez de enseñar la misma, si nos referimos a Martinelli, Silvio y Dussap, Anne (coord.) (2001: 11). Luego, en muchos países africanos, se empezó a reivindicar una metodología que no sólo dejara de tener el francés como punto de referencia en el aprendizaje, sino que también favoreciera la eficiencia comunicativa. Zineb Benyaya (2007: 171) nos relata bien a propósito la situación marroquí, donde el Programa de español decía en 1976 lo siguiente:

*La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. Es peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en lugar de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera.*

Animados por estas mismas intenciones, los dirigentes pedagógicos marfileños decidieron emprender la enseñanza de la lengua extranjera desde una nueva

perspectiva, lo cual llevó a la adopción del enfoque comunicativo a finales de los 90.

### **III .3. 3. 3. El enfoque comunicativo**

En los años 70, el Consejo de Europa se percató de que muchos ciudadanos europeos adultos se veían limitados en materia lingüística, pues no podían aprovechar las diferentes oportunidades laborales que se les ofrecía en otros países. De ahí, surgió la necesidad de encontrar un método de enseñanza de las principales lenguas europeas. Así, como se puede notar en su propia denominación, el enfoque comunicativo hará hincapié en el aprendizaje lingüístico con fines de comunicación. En este contexto, sin descuidar el escrito, suele enfocar su actuación en las prácticas orales en detrimento de la enseñanza estructural de la gramática y del vocabulario. La adopción del enfoque comunicativo se remonta a 1976, año en que Wilkins propone el enfoque nocional-funcional como base para desarrollar la comunicación en la enseñanza lingüística. Para alcanzar esta meta, Wilkins asume que el estudiante necesita comprender y expresar una serie de significados comunicativos referenciales.

El objetivo de este enfoque consiste en conseguir la “competencia comunicativa”, término usado por Dell Hymes en la década de los 60 para referirse a la capacidad de producir enunciados apropiados en determinados contextos de situación. Como se nota, la competencia comunicativa alude a la capacidad de desenvolverse eficiente y creativamente en situaciones comunicativas. Por lo tanto, el aula ha de favorecer la repetición de interacciones orales basadas o inspiradas en la realidad, lo cual no se puede conseguir sin el uso de materiales prácticos, esto es, auténticos y creativos. Al contrario de los métodos anteriores, el proceso de enseñanza se centra aquí en el alumno con sus intereses, su ritmo de aprendizaje, etc.

Otras características importantes de este enfoque se resumen a continuación, conforme con Miranda Ubilla (2000: 108):

*-Importancia del significado contextualizado. Prevalece el decir algo a alguien en situaciones concretas.*

*-Énfasis en las funciones que se aprenden a través de la práctica y no de la memorización para posteriormente comunicarse en situaciones reales.*

*-Se busca desarrollar una pronunciación comprensiva y no la de un hablante nativo.*

*-Se permite el uso de la lengua materna cuando es oportuno y necesario.*

*-El objetivo principal es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical o de la pronunciación.*

*-En general, el enfoque comunicativo se caracteriza por su flexibilidad y no un apego irrestricto a las normativas del método.*

*-El alumno es el centro del proceso pasando el profesor a desempeñar un importante papel de facilitador y conductor.*

*-Las cuatro destrezas lingüísticas tienen espacio en este enfoque: escuchar y hablar, leer y escribir.*

En Costa de Marfil, no sólo con vistas a desarrollar el enfoque comunicativo en las aulas, sino también para adaptar los contenidos del programa al contexto africano, se editó en 1998 la Colección *Horizontes*, primer manual de elaboración local, que hoy en día sirve de base para la enseñanza del español. A partir de los principios de Wilkins, *Horizontes* propone contenidos basados en métodos tradicionales y modernos<sup>68</sup>. Como indica un informe de la Sección de Español de la Dirección Pedagógica, iniciadora del manual, el objetivo radica en

*Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos por medio de la enseñanza de los actos de habla. [...] Esta combinación indica que lo tradicional enriquece lo moderno para ir hacia una enseñanza eficiente. (Kouassi, Kouamé, 2000:31)*

Existe un manual para cada curso de secundaria, y según avanza el nivel del alumno, en estos libros se va abandonando el francés a favor del español.

La idea inicial consistía en llevar a cabo un Programa de “Pedagogía por Objetivos”, en el que se tomara en cuenta los tres niveles de aprendizaje: el saber (conocimientos), el saber ser (actitudes) y el saber hacer (aptitudes) de los alumnos. Así, se le recomendaba al profesor que siguiera los objetivos (lingüísticos, comunicativos, etc.) asignados a cada texto del manual. Las competencias lingüística, sociocultural y pragmática parecen tener cabida, esto es, la competencia comunicativa había de ser cuidada de manera concreta. Pero ¿es esto suficiente para desarrollar la interacción en el aula? Como señala Miranda Ubilla (2000: 109), “*se tiende a asociar el enfoque nocio-funcional como necesariamente comunicativo pero la experiencia dice que no siempre lo es y sí puede darse que el enfoque gramatical sea comunicativo*”.

Justamente, solo unos años más tarde la comunidad educativa nacional se

dio cuenta de la existencia de muchos fallos en el programa, el cual no parecía tan comunicativo como se había previsto.

Además, la gran existencia de aspectos cognitivos frente a los factores afectivos y psicomotores, el protagonismo de los profesores en el aula, la incapacidad de los alumnos a usar los aprendizajes para resolver problemas vivenciales y la baja tasa de éxito en los resultados escolares han sido unos de los problemas evocados.

Todo esto llevó a la comunidad educativa a cambiar de metodología, adoptando a partir del año 2005, la llamada “Formación Por Competencias”. Con esta nueva visión, se procura que de ahora en adelante, los contenidos se desarrollen por competencias. Gracias a la “evaluación por criterios”<sup>69</sup>, las capacidades del alumno ya no se medirán comparativamente con las de sus compañeros, sino en función de sus propias aptitudes. Además, se pretende privilegiar la autonomía progresiva del discente, la cooperación y la interdisciplinariedad, difundidas por las teorías conductistas. En la práctica, se tiende a preconizar que las tareas constituyan la columna vertebral del aprendizaje. Los alumnos han de resolver diferentes problemas usando la lengua meta, sea individualmente, sea en grupo. El papel del docente consiste en este caso en proporcionar el lenguaje requerido para que el alumno pueda llevar a cabo su tarea.

Además, este enfoque requiere muy frecuentemente la implicación de los conocimientos del mundo por los alumnos. Por ello, concede una gran importancia a la aportación personal de los discentes durante las sesiones de clase. Se supone que mientras los participantes comparten sus conocimientos en grupos, sus experiencias y puntos de vista, adquieren nuevas competencias. Por eso, las actividades como “en parejas” o “en grupos” han cobrado mucha fuerza en el nuevo programa de español.

La implantación de un nuevo esquema de clase caracterizado por un aprendizaje global y afectivo, la aplicación de los conocimientos y la integración de competencias está así al orden del día. Por último, la preocupación por poner la gramática al servicio de la comunicación ha llevado a pensarla más funcional. Asimismo, ya no constituye un fin sino un medio para conseguir la comunicación eficiente.

<sup>68</sup> Los contenidos del método se establecen sobre la base de lo llamado Unidades Acumulables en Nivel Umbral del Consejo de Europa, Strasbourg, 1979.

<sup>69</sup> La evaluación por criterios es un proceso por el que ya no sólo se mide el valor del alumno según sus capacidades disciplinarias, sino también sus características comportamentales. Los elementos de apreciación de la competencia del alumno pueden ser “minimales”, esto es, referentes al dominio de la asignatura: coherencia y pertinencia de la producción, buen uso del lenguaje (competencia lingüística) o “de perfeccionamiento” (presentación del folio, originalidad de la producción, etc.)

A ojos vistas, en teoría, las intenciones para el buen desarrollo de la acción comunicativa son buenas. Pero, ¿confirma la realidad del aula estos propósitos? O sea ¿no existe ningún trecho del dicho al hecho? Eso, lo averiguaremos en capítulos posteriores. Por ahora, veamos los manuales de español usados durante todos estos años y la imagen que muestran del mundo hispánico, a raíz de lo cual haremos un breve comentario sobre la formación docente.

### III .3. 4. Los manuales y la formación docente

Desde la introducción de la enseñanza del español en el sistema educativo marfileño en el periodo colonial, los manuales didácticos en uso siempre fueron de elaboración francesa hasta los años 90. Sin pretender ser exhaustivos, presentamos a continuación los más significativos que influyeron en los centros escolares secundarios.

**Tabla 9: Manuales de español en Costa de Marfil**

Decenios	Manuales	Ciclo		Metodología
		1 <sup>ero</sup>	2 <sup>o</sup>	
60-80	Tras el pirineo	×		Tradicional
	Por el mundo hispánico	×		
	Siglo XX		×	
70-80	¿Adónde?		×	
	¿Qué tal Carmen?		×	
Años 70	Vida y diálogos de España			Audiovisual
Años 80	Lengua y vida	×	×	Tradicional
	Pueblo I y II	×		
	Sol y sombra		×	
Años 90	Caminos del idioma I y II	×		
	Cambios		×	
98- hoy	Horizontes	×	×	Comunicativo

Como se ve, algunos sólo se manejaron en el Primer ciclo y otros fueron de uso exclusivo en el segundo. Lejos de cualquier editorial española, hasta finales de la década de los 90, todos estos manuales, publicados en Francia, solían venir con una

ideología arcaica e impropia, presentando una imagen anticuada y llena de clichés referentes a una España “flamenca y lidiadora”. Como se subrayó muy bien en el primer Congreso Hispano-Africano de Cultura, celebrado en Guinea Ecuatorial en 1985,

*Los pocos manuales usados en los países africanos francófonos, ex colonias francesas, son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente anacrónica y cargada de tópicos (toros y panderetas...) Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano. Carrera, Francisco (1985: 42)*

Esta actuación tuvo un impacto negativamente fuerte en el estudio de la lengua española. Como ya vimos, hubo un periodo en el que el alemán batía los récords en materia de números de alumnos. Puede que esto sea una consecuencia de la presentación que se hacía en los manuales de español.

Sin embargo, con el paso del tiempo, varios factores, entre los que podemos mencionar la creación del Centro Cultural español en 1985, han aumentado el aprecio por España y el gusto por el español. Otras razones ya han sido evocadas en capítulos anteriores (III.1. La lengua española en África), por lo que no los vamos a repetir. Pero, además de estos elementos, hay que añadir dos más: la sensación de que la lengua española es fácil de aprender y la conciencia de apertura al mundo que brinda la misma. Por una parte, muchos ciudadanos de países francófonos como Costa de Marfil consideran al español como un idioma cuyo estudio está a su alcance. Esta lengua tiene muchos aspectos de hermandad y similitud con la francesa, lo cual hace pensar a los estudiantes que es una lengua fácil, en comparación con el inglés y el alemán. De hecho este sentimiento se ve corroborado por varios estudios que ponen de realce la semejanza entre las dos lenguas. *Ethnologue* (2005, 15ª edición), por ejemplo, destaca que los porcentajes de similitud léxica del español con otros idiomas lo sitúan en niveles de un 89% con el portugués, un 85% con el catalán, un 82% con el italiano, un 75% con el francés y un 71% con el rumano. (In Molina, César Antonio, 2007). Por otro lado, es innegable que aprender una lengua no nativa como el español es una oportunidad, no sólo para conocer otra cultura sino también para forjarse una nueva personalidad. El escritor congoleño Henri Lopes, quien ha percibido bien este aspecto, lo expresaba recientemente en los términos siguientes:

*Siempre digo que no tengo una identidad, sino tres. No sólo yo, sino todos los africanos. Incluso ustedes, los europeos. La primera es mi identidad original, que me une a mis antepasados. Si me cerrase en esa identidad, me transformaría en un exclusivista. Hay que sobrepasar esa identidad original para alcanzar la identidad internacional. Ésta me permite estar en diálogo perpetuo con todos los creadores del mundo. En tercer lugar, tengo una identidad personal que me hace diferente de cualquier otra persona. Estas tres identidades son cuerdas de una guitarra que pueden ser tocadas conjuntamente o por separado, pero que tengo que vigilar para que ninguna de ellas se rompa.* Cortés, Juan Ignacio (2003: sp): (Negrita nuestra).

Todo esto permite comprender que si bien los manuales antiguos presentaban una imagen anticuada del mundo hispánico, otros factores han contribuido a mantener vivo el aprecio por su lengua. En cualquier caso, el nuevo manual *Horizontes* hace una exposición bastante fiel del mundo hispánico actual, lo que ha ayudado en la última década a que el español se lleve los mayores números de alumnos.

No podemos terminar este apartado sin hacer referencia al cuerpo docente encargado de impartir el español. En Costa de Marfil, la institución de formación profesoral por excelencia es la Escuela Normal Superior (ENS), que forma a tres clases de profesores:

1. los estudiantes con el título de DUEL<sup>70</sup> conseguido al cabo de dos cursos universitarios presentan una oposición de ingreso en la ENS. Los aprobados reciben en este centro una formación pedagógica de dos años para poderse integrar como profesores de Primer ciclo de secundaria.
2. Los profesores de Instituto: Estos han de ingresar en la ENS con un nivel mínimo de “Licence”<sup>71</sup> (Diplomatura en España) o “Maîtrise” (Licenciatura) que se consiguen respectivamente en tres y cuatro años de Universidad. Una vez aprobada la oposición, reciben también dos años de formación didáctica para sacarse el CAPES (Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria) con el que tienen competencia para impartir clases en todos los niveles de secundaria.

Cabe señalar que en la actualidad esta formación pedagógica consta de un primer año teórico que se realiza dentro de las aulas de la ENS. Luego, el segundo es práctico y se lleva a cabo en un instituto.

---

<sup>70</sup> Diploma Universitario de Estudios Literarios.

<sup>71</sup> Una nueva orden, aunque todavía no está vigente, dispone que en los próximos años, los candidatos a este cuerpo docente deberán ser titulares de la Licenciatura (cuatro años de universidad).

3. Los profesores diplomados: Para paliar la urgencia de profesores, un tercer grupo de estudiantes, en posesión de la Diplomatura, pueden ingresar directamente en las escuelas e impartir clases, esto es, sin transitar por la Escuela Normal Superior. Bajo el asesoramiento de un profesor decano, el futuro profesor se forma *in situ* para poder conseguir la titulación pedagógica al cabo de dos años de ejercicio.

Estos tres tipos de docentes están destinados a ejercer en escuelas de carácter público.

Por lo que se refiere al sector privado, se suele contratar a los profesores sin necesidad de que éstos estén en posesión de la titulación pedagógica. La Dirección de cada instituto lleva a cabo la selección de sus docentes solo al controlar que los pretendientes poseen la capacidad académica en la materia, conforme con los títulos universitarios referidos más arriba. Los Certificados de Diplomado y de Licenciado de Universidad suelen llevar la mención “*Licence d’Enseignement d’espagnol*” y “*Maîtrise d’Enseignement d’espagnol*”<sup>72</sup>, resaltando que la salida más segura para el estudiante es la docencia. Sin embargo, hasta la fecha, las Universidades Públicas sólo imparten clases académicas, haciendo un caso omiso flagrante de las asignaturas pedagógicas y didácticas. De ahí que los profesores del sector privado siempre estén faltos de competencia didáctica. Según los servicios de la Dirección de la Pedagogía del Ministerio de la Educación Nacional, en 2007, Costa de Marfil cuenta con más de 1.400 profesores de español de secundaria.

Hemos podido observar en este capítulo que la enseñanza del español ha pasado por varios métodos para llegar al enfoque comunicativo actual. Los numerosos manuales de elaboración francesa hasta hace poco no presentaban una imagen actualizada del mundo hispánico. Mientras tanto, la gran sorpresa viene de la total ausencia de la empresa editorial española. Los únicos documentos de español a los que tienen acceso los hispanistas marfileños siguen siendo los libros de clase. Esto representa uno de los grandes fallos a los que, seguramente, habrá que remediar en el futuro. Además, como en muchos otros países africanos, la absoluta carencia de materiales auxiliares (bibliotecas, revistas, discos, audiovisuales, mapas) es un hecho probado en Costa de Marfil. Este país todavía no está en disposición de producir por sí mismo estos subsidios. Por ello, hubiera sido interesante recibirlos de los países hispánicos. Pero en este campo, tampoco se le brinda la colaboración necesaria.

---

<sup>72</sup>Diplomatura de Enseñanza de Español y Licenciatura de Enseñanza de Español



A continuación realizaremos un análisis del sistema metodológico actual que, por lo que nos toca, contiene ciertos defectos importantes que urge corregir.

### **III .3. 5. Valoración de la enseñanza del español y perspectivas**

Para el tratamiento de este apartado, hemos realizado una investigación centrada especialmente en el desarrollo de la competencia comunicativa, sobre todo en sus aspectos conversacionales. Aquella indagación se hizo del 15 de marzo al 15 de abril del vigente curso 2008- 2009. Se trata de un estudio empírico (Cohen y Manion, 1990: 38) mediante el que verificamos las informaciones sobre las cuestiones que nos interesan a partir de la observación. La investigación es interpretativa y realizada esencialmente con técnicas cualitativas (Valles, Miguel (2000: 97). Una parte se ha llevado a cabo en las aulas de clase mediante la observación participante de las prácticas docentes, y otra fase ha consistido en sacar información a las autoridades competentes del ámbito.

#### **III .3. 5. 1. Objetivos**

Nos han interesado fundamentalmente qué tipo de comunicación se da entre el profesor y el alumno, la gestión del tiempo, del turno de palabra, de la interacción y de la mediación, la corrección del error, la enseñanza de la cultura, los materiales y el trato del lenguaje oral. El objetivo principal radica en verificar si hay motivos para afirmar que el enfoque comunicativo se lleva a cabo efectivamente y en condiciones idóneas. En efecto, como ya describimos con anterioridad, existen criterios de evaluación de este método. Por eso hemos prestado una atención particular a los puntos mencionados.

#### **III .3. 5. 2. Metodología**

Los datos recogidos a través de este estudio tienen tres orígenes principales. En un primer momento, hemos realizado entrevistas orales a cuatro consejeros pedagógicos de la sección de español de la Dirección de la Pedagogía Nacional. Como ya se sabe, esta institución gestiona toda la información referente a la organización de

la enseñanza del español en secundaria en Costa de Marfil. Su aportación tanto en documentos oficiales como en fuentes orales constituye, por lo tanto, una fuente de primera mano para el análisis de la situación.

En segundo lugar, hemos querido contrastar esta información oficial con la realidad del terreno, esto es, en las aulas, por lo que hemos realizado un estudio en seis institutos secundarios (cuatro del público y dos del privado) donde hemos conseguido:

1. Pasar un cuestionario a los alumnos y a los profesores.
2. No sólo observar sesiones de clase, sino también grabarlas por video.

Sería conveniente señalar que habíamos elegido al principio una lista de diez escuelas de referencia en el país (cinco públicas y cinco privadas) para llevar a cabo nuestras encuestas. La gran mayoría de ellas habían dado su visto bueno a través de sus Direcciones respectivas. Pero llegado el momento de la observación, y sobre todo de la grabación por video, tres mostraron cierta actitud reacia. Además, las secuelas de una reciente huelga de profesores suspendieron las actividades académicas en un instituto, por lo que no pudimos realizar nuestra encuesta en el momento que habíamos convenido. Con todo, hemos grabado seis sesiones de clase, cuatro en institutos públicos de secundaria y dos en el sector privado. Dos de ellos revisten un simbolismo importante. En efecto, uno, público, es una escuela adscrita a la Escuela Normal Superior (escuela de formación de profesores de secundaria). Asimismo, allí se llevan a cabo varios experimentos pedagógicos y metodológicos en todas las materias impartidas en secundaria. Ha sido uno de los primeros centros en practicar oficialmente el método comunicativo, por lo que su elección nos pareció oportuna. El segundo, a su vez, fue el único centro privado escogido para la experimentación del mismo enfoque.

Además de estas encuestas, hemos hecho, por último, un breve análisis del manual de estudio del español, con lo cual hemos examinado el grado de comunicatividad en la enseñanza.

Conviene repetir aquí que somos conscientes de la importancia que tienen los cuestionarios en un trabajo como éste. Sin embargo, aunque ya los hemos pasado, no los hemos considerado primordiales para esta ocasión. En efecto, el presente estudio abre las puertas para la realización de otras investigaciones futuras donde, precisamente, los cuestionarios ya elaborados y rellenados constituirán un apoyo esencial para la elaboración del método, pues serán la base para unos análisis cuantitativos.

Así, del corpus que acabamos de exponer, nos resultará fácil descubrir los

puntos fuertes y débiles en esta difícil empresa que es la enseñanza del español como lengua viva 2ª.

Si bien la recomendación común consiste en exponer primero los datos para comentarlos o interpretarlos luego, hemos juzgado en nuestro contexto que, para una mejor apreciación de la situación, era preferible combinar las dos etapas, por lo que a continuación, hacemos una simultánea exposición e interpretación de los datos recogidos.

### **III .3. 5. 3. Exposición e interpretación de datos**

Ya decíamos que nos han preocupado principalmente los diferentes aspectos que concurren a la valoración del buen desarrollo del enfoque comunicativo, como el tipo de comunicación entre el profesor y el alumno, la gestión del tiempo, del turno de palabra, de la interacción y de la mediación, la organización del alumnado, etc. Vamos a examinar estos puntos por turno.

#### *a. La comunicación entre el profesor y el alumno*

En la observación de clase, notamos de entrada que, en lo que se refiere al papel del profesor, éste es muy respetado pues representa no sólo la autoridad, sino también el modelo lingüístico de referencia. Se mantiene generalmente en una posición de autoridad sobre la tarima, conservando una cierta distancia con los alumnos, si bien algunos intentan un acercamiento bajándose de ella y acercándose al discente. Si las nuevas tendencias aconsejan un mayor acercamiento entre el docente y el discente con vistas a facilitar la empatía y la confianza, no siempre resulta fácil para muchos profesores conservadores que siguen creyendo que el miedo es fuente de respeto por parte del alumnado. También es verdad que, en general, los profesores más jóvenes, por su entusiasmo y euforia, suelen conectar más con los alumnos, mientras que los de mayor edad suelen ser más autoritarios (Fernández Madrid, Daniel, 2004: 111).

#### *b. La gestión del tiempo y la corrección del error*

Con respecto a la gestión del tiempo en el aula, las clases, normalmente, se han de llevar a cabo siguiendo unos pasos bien establecidos por la coordinación pedagógica del Ministerio de la Educación Nacional. Asimismo, el cuadro que viene a continuación

es el resumen de la nueva metodología del sistema de Formación Por Competencias (FPC).

**Tabla 10: Esquema de clase según el programa de Formación Por Competencias**

Fases de aprendizaje	Actividades	Contenidos
<b>Presentación (10 mn)</b> 18%	Preparación	El profesor prepara a los alumnos para el nuevo contexto de clase.
	Repaso	El profesor averigua las adquisiciones anteriores de los alumnos
	Ejercicio introductorio	El profesor propone una actividad para explicar la palabra temática, el vocabulario activo e introducir la función lingüística.
<b>Desarrollo (25mn)</b> 45%	Lectura del profesor y reconstitución	El profesor hace una lectura expresiva del texto y luego sigue la reconstitución del mismo.
	Lectura de los alumnos	Los alumnos leen el texto
	Gramática	El profesor explica a los discentes el funcionamiento de la estructura gramatical
	Actividades en parejas	El profesor propone a los alumnos, actividades para: - Fijar los recursos (saber ser y saber hacer) identificados - Desarrollar la(s) función (es) lingüística(s)
	Actividades en grupo	
<b>Integración (15 mn)</b> 27%	Actividades de integración	El profesor propone una situación real o simulada relacionada al medio natural del alumno para evaluar su capacidad a usar los recursos enseñados para resolver un problema planteado.
<b>Toma de apuntes (5mn)</b> 9%	Toma de apuntes	Los alumnos toman apuntes

**Fuente:** Dirección de la Pedagogía / Sección de español

Como se ve, después de introducir al alumno en el tema del día, el profesor empieza la lección leyendo el texto que encabeza cada una de las unidades didácticas mientras los discentes permanecen con el libro cerrado; posteriormente se abre el libro y se lee el texto que ya ha sido escuchado. Después de esta segunda lectura se anotan en la pizarra los aspectos léxicos y las respuestas que el alumno va dando a las preguntas del docente. También se apunta todo lo relativo a las actividades que se proponen para

trabajar el contenido gramatical, y que se pretende que los discentes aprendan con dicha unidad.

De manera general, la clase funciona de la siguiente manera: el profesor formula una pregunta, algunos alumnos levantan la mano y se le pide la respuesta a uno de ellos. En el caso de que la respuesta no sea la adecuada, se le pregunta a otro de los voluntarios. Al final el primer alumno vuelve a tomar la palabra para auto-corregirse, repitiendo la respuesta correcta que han dado sus compañeros. Aunque este proceso se realiza bastante cómodamente en niveles bajos de español, los alumnos pueden sentir cierta frustración o molestia en el segundo ciclo de secundaria en someterse a ello. Con una edad comprendida entre los 16 y los 20 años, estos alumnos a veces experimentan alguna vergüenza a someterse a ciertas actividades. Por eso se aconseja que el profesor tenga mayor tacto en los niveles más altos a la hora de corregir los errores. En cualquier caso, si bien muchos profesores intentan seguir estas normas, otros, en cambio, tienden a ignorar a aquellos alumnos con dificultades de integración, como veremos más adelante.

Lo que sí se respeta en la gran mayoría de los casos es el principio de concesión de unos minutos al final de la sesión para tomar apuntes, como se recomienda en el cuadro.

### *c. La organización del alumnado*

En lo que se refiere a la organización del alumnado, en un primer momento se trabaja de manera individual; luego, por parejas; y, finalmente, se forman grupos. Estas son las recomendaciones principales de la Dirección Pedagógica, instrucciones que se han de seguir al pie de la letra. Uno de los principales problemas que existen en el aula en este aspecto, es que cuando se forman parejas, lo hacen con el compañero de al lado, sin tener en cuenta si se trata de dos alumnos introvertidos o extrovertidos, si se trata de dos alumnos pasivos o de dos alumnos activos; y lo mismo sucede al organizar los grupos.

Además, aunque algunos profesores intentan llevar a cabo estas instrucciones de organización, muchos todavía parecen reacios al cambio, tanto en el sector público como en las escuelas con estatus privado. Las razones varían según estemos en una u otra categoría de institutos.

En el sector público, la primera dificultad parece residir en la larga costumbre de práctica del método tradicional. Esto ha generado en algunos docentes un sentido de

conservadurismo que, sin un reciclaje didáctico adecuado, resultaría difícil de arrancar a favor de otras estrategias. En segundo lugar, muchos profesores se quejan del cansancio añadido que origina el nuevo enfoque. Se suele afirmar que el profesor se lleva demasiadas horas en la preparación de la mínima sesión de clase, aparte del agotamiento que acarrea la misma en el aula. Otros, por su parte, estiman que los nuevos métodos vienen dictados desde lo alto de la jerarquía ministerial sin previa consulta, sensibilización ni preparación del cuerpo docente a ello; lo cual se considera como una imposición y por lo tanto, difícil de aceptar. Parecemos caer así en la misma trampa de los años 70, con la aplicación del método televisivo, mencionado anteriormente. Todo ello contribuye a que los profesores sean refractarios a los nuevos métodos. Por ello, desde nuestro punto de vista, habrá que optar por la implicación efectiva de todos los socios del sistema educativo para evitar sorpresas desagradables en el futuro. Como dice bien Bielza de Ory V. (2002:8).

*El papel del "prospectivista" no es el de la imposición, según Theys hay que huir de la "tiranía benevolente del experto" de las técnicas sofisticadas y entrar en los debates públicos, en las reflexiones y en las convicciones.*

Por muy bueno que sea un proyecto, en cualquier ámbito, si se administra a la sociedad sin negociación previa con los ciudadanos a los que se pretende aplicarlo, siempre corre el riesgo de estar abocado al fracaso. La reflexión conjunta, fuente de consenso y acuerdo, nos parece ser la mejor forma de conseguir la implicación y la participación de todos, evitando así los conflictos a la hora de su ejecución.

Por último, se plantea un problema de fondo y de índole práctica: se trata del gran número de alumnos y de su disposición en el aula. Lo que primero impacta al visitante es la condensación de los jóvenes entre las cuatro paredes del aula. Poco espacio para los desplazamientos del profesor entre las filas, bancos fijos unos detrás de otros, falta de alumbramiento y de enchufe para materiales electrónicos, etc., son realidades muy frecuentes en la mayoría de las clases. Estos factores constituyen un obstáculo importante a la realización de muchas actividades de comunicación entre el profesor y los alumnos. Por más que el docente organice grupos de trabajo, le resulta muy espinoso supervisarlos todos; por lo que muchas veces los alumnos caen en la facilidad de comunicarse en lengua materna sin llamar la atención. Además, el carácter inmóvil de los asientos hace que los alumnos organizados en un mismo grupo y

cometidos a la misma tarea se puedan comunicar sin verse la cara. Estas realidades son muy habituales en las escuelas.

Por lo que respecta a las escuelas privadas que hemos podido observar, el panorama no cambia mucho. A los factores que acabamos de mencionar, se añaden otros más específicos. Asimismo, aunque las actividades “en parejas” y “en grupos” estén expresamente mencionadas en el manual, hemos notado que generalmente son poco atendidas. Se puede intuir que los profesores, por no tener la formación adecuada para realizar este tipo de actividades, prefieren evitarlas en vez de hacer el ridículo ante los alumnos. En efecto, la realización de una tarea no solo pone a prueba a los alumnos sino que también permite poner de realce el grado de preparación lingüística, cultural, didáctica etc. de los propios docentes. Sabiendo que una mala gestión del aula puede causar ciertas dudas entre los discentes en cuanto a las aptitudes de su maestro, éste siempre abogará por realizar las actividades que mejor domina.

#### *d. Los recursos didácticos*

El capítulo de los recursos didácticos también es muy preocupante, pues hay pocos. En el aula, el profesor suele dividir la pizarra por partes: una destinada al contenido gramatical que se está trabajando, otra para apuntar las ideas generales del texto; y una tercera, para el vocabulario. Con vistas a diferenciar unos contenidos de otros, el profesor se sirve de tizas o de rotuladores de diferentes colores. El principal material utilizado, por no decir el único, es la colección *Horizontes*<sup>73</sup>. Sus componentes son el libro del alumno, la guía del profesor y el libro de ejercicios. Cada uno de los cinco manuales correspondientes a los niveles de enseñanza del español en secundaria comprende ocho unidades temáticas cuya repartición, en general, es la siguiente: tres unidades referentes a los aspectos culturales de España, otras tres sobre África y dos vinculadas con Latinoamérica. Cada unidad temática se estructura en unidades didácticas cortas de dos páginas que giran en torno a aspectos gramaticales, léxicos o comunicativos. En el libro del alumno de nivel 1, los autores advierten que *Horizontes* propone una metodología basada en la asociación de técnicas

---

<sup>73</sup> Actualmente, el manual que se utiliza en todos los centros, ya sean públicos o privados, siempre que adopten el currículo marfileño, es el libro *Horizontes*. No obstante, en ciertos centros privados “internacionales”, que adoptan el sistema francés actual, se suele manejar otro tipo de manual. Así, se pueden encontrar libros como *Nuevo Encuentro*, *Ritmos*, *Gran Vía* y *Continents*, todos de editoriales francesas.

tradicionales y modernas, esto es, comunicativas (*Horizontes* 4º, p.3). Por eso cada unidad empieza por rúbricas de actividades individuales (comprender el texto, observa, fíjate, entérate, etc.) y termina por otras que los alumnos han de llevar a cabo en asociación (dialoga, en parejas, en grupos).

*Horizontes* es un manual que contiene muchas características positivas en cuanto a los aspectos conversacionales. Por primera vez, los autores expresan claramente su deseo de desarrollar las técnicas comunicativas; las actividades de las que hablamos con anterioridad constituyen una prueba de esta aspiración. Las cuatro habilidades, escuchar comprensivamente, hablar, leer y escribir, tienen su espacio en el curso. Se anima a hablar desde el comienzo, se incentiva al alumnado a hacer uso de la lengua meta y se realizan actividades de trabajo grupal y dramatizaciones. Todo ello ayuda a aumentar el grado de independencia del alumno. Además, las unidades didácticas cubren una variedad de temas y de situaciones reales, no solo para acercar el alumno a su propia realidad social, sino también a las costumbres de los pueblos de habla hispana. Se incluyen textos relativos a varios ámbitos como el arte, la historia, la literatura y diferentes costumbres. No es de olvidar que las nuevas tendencias lingüísticas coinciden en que una lengua es el reflejo y la expresión de los hábitos, además de enseñar la visión del mundo por sus hablantes nativos. Asimismo, los investigadores aconsejan que se transmita ese reflejo en las aulas. Por eso, desde el punto de vista cultural, podemos decir que los autores de *Horizontes* han hecho un gran esfuerzo para integrar acertadamente al alumno en el mundo moderno.

Con todo, muchos aspectos quedan por mejorar. Así, a nivel cultural, se echa en falta una verdadera equiparación entre diferentes pueblos durante el estudio de los textos. La enseñanza de una lengua como el español a extranjeros debe constituirse en una oportunidad soñada para resaltar las diferencias y semejanzas culturales y lingüísticas entre los países de habla hispana y el propio del alumno. El buen tratamiento de estos aspectos permite desterrar los prejuicios arraigados sobre el mundo de fuera, y considerar que todas las culturas tienen valores y defectos, sin que ninguna se pueda catalogar mejor que otra.

Por lo que se refiere a las posibilidades de motivación de los alumnos, solo se puede contar con el saber hacer de los profesores, pues el libro da un aspecto un tanto triste y aburrido. En efecto, en todo manual moderno, las imágenes a todo color son las que ayudan a hacer de los libros instrumentos atractivos y agradables. Los colores



constituyen así elementos especialmente motivadores, pues mantienen al alumno despierto y activo. Por eso, en nuestra opinión, uno de los errores principales de edición de *Horizontes* radica en que todas las ilustraciones vienen en solo dos colores, en general en blanco y negro. Entre las autoridades pedagógicas, se suele avanzar problemas presupuestarios como causa principal a esta situación.

Otro defecto que se puede observar tanto en el manual como en el desarrollo de las sesiones de clase es la preferente y casi total atención que se presta al solo lenguaje formal, académico y estándar, dejando de lado las variedades coloquiales y regionales. Una lengua siempre tiene varios contextos de uso, por lo que el registro suele cambiar según el ámbito. Nos parece que el método lingüístico usado por *Horizontes* no describe en su totalidad, las realidades lingüísticas de los países de habla hispana. Es un aspecto bastante descuidado, de modo que los alumnos no siempre se enteran de los verdaderos usos lingüísticos en estas sociedades.

Además, lamentamos que de los cinco manuales de secundaria, no se pueda hacer ninguna relación con los seis niveles de competencia lingüística definidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No se sabe a qué nivel de lengua corresponde, por ejemplo, el manual de nivel “seconde” o el de nivel “Terminale”; ni qué nivel se proyecta que alcancen los alumnos al final de los estudios de secundaria.

#### *e. El desarrollo de la competencia oral*

El último aspecto cuyo desarrollo ha llamado nuestra atención es la competencia oral. La enseñanza de las destrezas relativas a lo hablado nos parece uno de los puntos más importantes en la enseñanza de una lengua; por lo que este aspecto también nos preocupó mucho. Las autoridades educativas se empeñan en explicar que “*toda la actividad de clase se realiza oralmente*”. Conforme con el esquema de clase FPC que presentamos anteriormente, afirman que desde la lectura del profesor, pasando por la de los alumnos hasta la actividad de integración, ningún acto se relaciona con lo escrito. Nuestro objetivo ha consistido, entonces, en saber cómo y quién practica ese lenguaje oral. Es decir, ¿habla más el profesor que los alumnos en el aula o es al contrario? O ¿los alumnos tienen el mismo tiempo de palabra que su profesor en el aula? ¿Las actividades orales son adecuadas al contexto? ¿Están reunidas todas las condiciones para un buen desarrollo de estas competencias?

Los cuestionarios que pasamos nos darán en trabajos futuros la impresión de los discentes. Pero, por lo que se nos ha dado a observar personalmente y en las grabaciones de video, el profesor todavía tiene demasiado protagonismo, mucho más que los alumnos. Muchos factores pueden explicar esta tendencia. Primero, el gran número de alumnos, siempre denunciado, pero nunca atendido con eficacia, nos parece un estorbo serio a la realización de los alumnos. En una hora de clase, resulta muy difícil a un profesor dar la palabra a todos los educandos en un aula de más de sesenta personas. En estas condiciones, para seguir rápido con su programa, muchos profesores prefieren trabajar con los mejores, en desmedro de los alumnos más débiles, provocando así, ciertas frustraciones. Le resulta difícil atender a cada uno de ellos si quiere terminar el programa establecido.

Además, la metodología de la Formación Por Competencias ha sido diseñada para unas aulas que no superen los treinta alumnos. Esta previsión contrasta totalmente con la realidad, pues en la mayoría de las aulas se encuentra al menos el doble de esta cifra. Por lo tanto, muchos docentes ni se atreven a probarla.

Por esa misma masificación de las aulas, los profesores no suelen realizar los controles orales previstos. Está claro que la organización de un examen oral a una clase de setenta alumnos es sinónima de pérdida de tiempo. Las autoridades recomiendan una media de evaluaciones estimada entre seis y siete pruebas por trimestre en cada curso. Entre ellas, solo se prevén dos de tipo oral. Éstas, sin embargo, no se suelen llevar a cabo en la práctica, en la casi totalidad de los casos; lo cual no parece constituir una infracción de mayor grado. En efecto, a pesar de las recomendaciones, el único examen oral obligatorio institucionalizado de español en secundaria es el de acceso a la enseñanza superior, es decir, en el quinto año de estudio de esta lengua.

La segunda dificultad del desarrollo de las competencias orales reside en la falta de materiales didácticos auxiliares. La colección *Horizontes* no prevé el uso de ningún material audiovisual para la comprensión y expresión oral. De esta forma, la única actividad de comprensión oral en el aula consiste en la escucha de la lectura del profesor, el cual no siempre tiene el acento y el tono adecuados. El español, aunque tiene una forma escrita homogénea, abarca una variedad de acentos según el país hispánico o la región donde nos hallemos, lo cual puede presentar dificultades para alumnos extranjeros a nivel oral. Además, aunque se trate de un mismo acento, el oral tiene siempre la especificidad de distinguir dos personas por la voz o la entonación.

Por ello, en la enseñanza de esta lengua, convendría adjuntar a los textos escritos una serie de CD hablados que transcriban la pronunciación fiel de los nativos o de sus diferentes localidades. Asimismo, los textos de lectura y de discriminación auditiva tendrán que ser fuentes auténticas que permitan al estudiante educar su oído a las diferentes formas de habla.

Además de los CD, nos parece de una importancia capital para estudiantes que viven a miles de kilómetros del mundo hispánico, del que no llega casi ningún canal de televisión, que se emitan de vez en cuando videos auténticos o películas de cine para enseñar en vivo la cultura de los pueblos estudiados. En este sentido, se podrá hacer un énfasis particular en diversos aspectos, no sólo culturales sino también lingüísticos. Muchos autores como Krashen (1982) conciben que una amplia y constante exposición a la lengua (a veces por este material) puede facilitar la adquisición de la misma, por lo tanto, de la comunicación oral.

El video también puede representar una herramienta complementaria muy cómoda para la enseñanza de ciertas manifestaciones gestuales en la comunicación. En efecto, para nosotros, la enseñanza del lenguaje corporal referente a una sociedad determinada no se puede limitar a indicar objetos mediante gestos a fin de que los alumnos se percaten de esas cosas. Si bien esto es recomendado en el método directo y natural, no tiene mucho que ver con la enseñanza del sistema gestual inherente a un pueblo. El lenguaje corporal, empleado solo o parejo con las palabras que uno pronuncia, nos da una idea precisa del modo de acercarse al interlocutor mientras le hablamos, cómo lo miramos, cómo se mueven nuestras manos, etc. Esas normas sociales son las que se han de enseñar; y no creemos que esta tarea se pueda llevar a cabo sin una buena dosis de producto audiovisual, a menos que el profesor haya vivido durante mucho tiempo en el país de origen del idioma estudiado. En el caso marfileño, sabiendo que más del 75% de los docentes de secundaria nunca han viajado a un país de habla hispana, estos materiales aparecen entonces como una necesidad.

Por último, no se olvidará el impacto motivador que conllevan estos materiales en el mundo actual. El aplastante éxito que tienen los medios de comunicación hoy en día no es ningún secreto. Según el informe del Censis<sup>74</sup> del año 2003 sobre «Jóvenes y media» citado por Gloria Bazzocchi (2006: 365), el 90,7% de los jóvenes de entre catorce y treinta años son usuarios habituales de la televisión, la cual resulta ser el

---

<sup>74</sup> Como lo menciona Bazzocchi, Censis es “Centro Studi Investimenti Sociali”, esto es, el Instituto de Investigación Socioeconómica Italiana, fundado en 1964.

medio más cercano, en un porcentaje del 59,3%. Siguen el teléfono móvil (52,3 %), la radio (24,8 %), Internet (23,1 %), los libros (12,1 %), los periódicos (11,8%), las revistas (3,6 %), la televisión por satélite (1,6 %). En el mismo informe, se señala que el principal motivo por el que los jóvenes acuden a la televisión es *la diversión*, en un 42,2 % de los casos. Siguen la rutina (28,7 %), el interés (23,5 %), la compañía (16,7 %), la pasión (9,7 %), la necesidad (3,5 %) y el aburrimiento (6,1 %). Con lo que precede, ¿se podría seguir prescindiendo de un material tan codiciado y motivador? En lo que nos concierne, ha llegado el momento de tener en cuenta el video o la televisión en las prácticas del aula, pues presentan una ventaja nada despreciable.

### **Conclusión**

Después de este grave diagnóstico de los recintos de la enseñanza de la lengua española en Costa de Marfil, nos percatamos de que no faltan puntos fuertes. Sin embargo, no podemos afirmar que todo sea perfecto, pues todavía hay muchos problemas que merecen una atención particular. Adoptar el enfoque comunicativo supone poner en práctica los requisitos referentes a ello. Además hay que darse los medios necesarios para su aplicación correcta. Por ello, a partir de las observaciones que evocamos en líneas anteriores, proponemos una serie de líneas a investigar para que esta empresa pueda cosechar resultados más esperanzadores. Así, nos parece de vital importancia indagar:

1. ¿Cómo enseñar mejor la cultura hispánica en el aula de clase?
2. ¿Cómo y con qué materiales motivar a los alumnos de español?
3. La formación pedagógica de los profesores.
4. ¿Cómo enseñar la comunicación oral en este ámbito africano, donde las aulas siempre vienen superpobladas?

El último punto es el complejo enigma que nos dedicaremos a descifrar en un trabajo posterior. Nos parece un gran reto, no sólo por su importancia, sino que también porque la propia investigación de la comunicación oral es bastante reciente, en comparación con otros aspectos de la lingüística. Además, aunque los africanos siempre han llevado una vida relacionada con la oralidad, los trabajos por elaborar un currículo formal y viable para la enseñanza oral de lenguas son aun más escasos en el continente.

## CONCLUSIÓN GENERAL

Esta investigación sobre “la situación del español en el panorama lingüístico marfileño” nos ha permitido realizar un análisis en dos fases. Primero, con el apoyo de autores como Desalmand P., Sosoo L., Delafosse, Dramé, Mallafé, Kokora, Ngugi Wa Thiong’o, Atin Kouassi, etc., hemos podido llevar a cabo una descripción e interpretación histórica del modelo educativo precolonial, colonial y contemporáneo. Si los sistemas tradicionales de enseñanza se ceñían en asentar y reforzar la formación global del joven a través de métodos calificados “informales” por la concepción occidental, las prácticas cambiaron por completo a partir de la colonización del país. En efecto, antes de la llegada de las potencias colonialistas, la enseñanza se desarrollaba en cualquier momento y lugar. Además, la oralidad constituía el medio esencial de la enseñanza, siempre realizada en la lengua del discente. El objetivo de esta educación consistía en asegurarse de la buena integración social del niño a través del respeto de los valores comunitarios.

La colonización francesa marcará un cambio total de estas costumbres educativas. Asimismo, se adopta a finales del siglo XX el modelo educativo occidental, caracterizado normalmente, entre otros aspectos, por unas aulas fijas de clase, profesores especiales y una tendencia a privilegiar la instrucción en detrimento de la formación moral y cívica. El desarrollo notable de valores como el respeto, la lealtad, respondía a un solo objetivo: mantener la influencia y la autoridad de los colonos. Durante ese periodo colonial, el idioma de enseñanza era el francés, con carácter exclusivo, al ser prohibidas las lenguas de los pueblos africanos. El bajo nivel de la formación también justificaba el deseo de mantener la inferioridad intelectual del indígena para seguirle dominando sin que protestara.

Esta situación perduró hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, momento en que el proceso de equiparación del sistema educativo colonial a francés llevó a operar ciertos cambios. Así, la creación de los primeros centros de enseñanza secundaria dio lugar a la introducción en los programas escolares, de nuevas materias entre las que figuran el inglés, el español y el alemán como lenguas de estudio.

En Costa de Marfil, al conseguir la independencia, los dirigentes no pudieron asegurar la difusión de ninguna de las lenguas locales por la gran multiplicidad y la

falta de audiencia internacional de las mismas. Además, carecían de cultura escrita. De ahí que hasta hoy en día, todas ellas sólo sean de uso restringido.

En cambio, no sólo se consolidó el francés como idioma oficial de trabajo y de la enseñanza, sino que también se reafirmó el estudio de las lenguas escolares ya mencionadas. De éstas, decidimos indagar el recorrido del español y valorar su enseñanza tal como se realiza hoy en día en Costa de Marfil. Así, tras un breve análisis histórico de la evolución de esta lengua en el país, hemos realizado una pequeña investigación empírica, con carácter interpretativo, en la que abordamos diferentes cuestiones gracias a una serie de datos cualitativos.

De ahí, notamos que ha habido muchos avances en la enseñanza de esta lengua en este país. Sin embargo, no se puede ocultar que todavía queda mucho trabajo por hacer. En efecto, temas como la comunicación profesor / alumno, la gestión del tiempo, el turno de palabra, la corrección del error, la enseñanza de la cultura, los materiales y sobre todo el trato del lenguaje oral en clase de español, quedan preocupantes para el observador avisado.

De todos estos puntos, nos proponemos investigar la comunicación oral en nuestros futuros estudios por varios motivos, de la que mencionamos tres:

1º: Porque hoy en día, una lengua se aprende para comunicarse. Y siendo la comunicación oral uno de los canales más usados, conviene prestarle la máxima atención.

2º: La escasez de trabajos de investigación en este terreno es incuestionable en Costa de Marfil, sobre todo en la enseñanza del español.

3º: África tiene la incuestionable fama de ser el continente de la oralidad. Mientras tanto, hasta hoy en día, a la investigación científica le cuesta poner a punto una metodología consensual de enseñanza del lenguaje oral. ¿Por qué no indagar esta cultura africana, y detectar valores transferibles al contexto moderno?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÓ, Xavier (1995): *Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores*, La Paz: UNICEF y CIPCA, in MUÑOZ CRUZ, Héctor (2002): “La diversidad en las reformas educativas interculturales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 4, nº 2, p.9.
- ÁLVAREZ FÉANS, Aloia, (2008): “Justo Bolekia Boleká, intelectual ecuatoguineano: «Incluso estando callado puedes causar grandes problemas»”, en *Revista Pueblos*, viernes 29 de agosto de 2008.
- [http://www.revistapueblos.org/spip.php?article956&var\\_recherche=%93Incluso%20estando%20callado%20puedes%20causar%20grandes%20problemas](http://www.revistapueblos.org/spip.php?article956&var_recherche=%93Incluso%20estando%20callado%20puedes%20causar%20grandes%20problemas) [última consulta. 05 de julio de 2009]
- ATIN, Kouassi (1977) : *Perspectives pour une politique de promotion des langues nationales en Cote d'Ivoire*, Abidjan : Institut de linguistique appliquée.
- AVOME MBA, Gisèle (2006): “El español en Gabón”, en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.70-72.
- [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_0607/pdf/paises\\_07.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_0607/pdf/paises_07.pdf)
- AYEWA, Noel Kouassi (2004) : “La scolarisation en Côte d’Ivoire ” in DAFF, Moussa et al. (2004) : *Penser la francophonie: Concepts, actions et outils linguistiques (2004)* : Actes des Premières Journées scientifiques communes des Réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou : AUF, Editions des Archives Contemporaines (EAC), pp.261- 287.
- BARTHÉLÉMY, Pascale (2003): “ La formation des Africaines à l’École normale d’institutrices de l’AOF de 1938 à 1958 : instruction ou éducation? ”, en *Cahiers d’Études africaines, XLIII (1-2), 169-170*, Paris : Université Paris 7-Denis Diderot.
- BAZZOCCHI, Gloria (2006): “El uso de la televisión en la clase de español como lengua extranjera”, en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.364- 371.
- BENYAYA, Zineb (2007): “La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente”, *Porta Linguarum*, nº7 de enero de 2007, pp.167- 180.
- BIELZA de ORY, Vicente (2002): “Experiencias y retos europeos de la Ordenación del Territorio en relación con la ciudad”, revista *Geographicalia* nº41 de junio de 2002, pp. 37-57.

<http://www.fundicot.org/ciot%203/grupo%206/012.pdf>

- BINGER, G. (1892): *Du Niger au Golfe de Guinée par le pays de Kong et le Mossi*, (1887-1889), tome 1, Paris, p.326.
- BOLEKIA BOLEKÁ, Justo (2001): “Lengua y poder en África”, *Revista Mundo Negro*, julio de 2001.
- CARDONA DE GIBERT, Ángeles (1980): *Manual de ortografía moderna. Una obra imprescindible para aprender a escribir correctamente*, Barcelona, Bruguera, 3ª ed.
- CARRERA, Francisco (1985): “El español en el África Negra”, *Mundo Negro*, revista misional africana, nº279 de septiembre de 1985, pp. 41-44.
- COHEN, L. y MANION L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Traducción de F. Agudo López, Madrid: La Muralla.
- COLODRÓN, Victoriano Denis (2001): “El español, «lengua oficial africana»”, *Cuaderno de lengua: crónicas personales del idioma español*, nº 1, 20 de agosto de 2001. Majadahonda (Madrid).  
<http://cuadernodelengua.com/cuaderno1.htm>
- CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DAVIS, Flora (2003): *La comunicación no verbal*, Madrid: Alianza Editorial.
- DELAFOSSÉ, Maurice (1904): *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes*, Paris : Ernest Leroux.
- DERIVE M. J. ; DERIVE J (1986) : “ Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire ”, *Politique africaine*, nº23, 1986, pp. 42-56.
- DESALMAND, Paul (1986) : “ Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971 -1982) ”, in *Politiques africaines*, nº24.
- DÉSALMAND, Paul (2008) : *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan : les éditions du CERAP, Tome 1.
- DÉSALMAND, Paul (2004) : *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : de la Conférence de Brazzaville à 1984*, Abidjan : les éditions du Cerap, coll. « Histoire de la Côte d'Ivoire » / Tome 2.
- DEUNF, J. (1974) : *Rapport de mission, PETV*, volume XV, París, p.27.



- DIOP, Cheikh Anta (1954): *Nations nègres et cultures: de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, tome 2, in MBAYE, N'dongo, (1990): “Langues et développement en Afrique”, *Les actes de lecture* n°30 de juin 1990.
- DUPONCHEL, Laurent (1974a) : *Le Français en Côte-d'Ivoire, au Dahomey et au Togo*, Abidjan : ILA.
- DRAMÉ, Mallafé (1984): “Langage non-verbal: une autre dimension de la communication africaine”, *Ethiopiennes*, Revue trimestrielle de culture négro-africaine, n° 37-38, Nouvelle série, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> trimestres 1984 volume II n° 2-3. [http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id\\_article=1299](http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id_article=1299) [última consulta: 2 de julio de 2009]
- DURÁNTEZ PRADOS, Frigidiano Álvaro (2004): “El idioma español en África Subsahariana: aproximación y propuestas”, *ARI* n° 146/2004 <http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/580.asp>
- DUTCHER, N. (2004): *Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies* (2ª Ed.) [*Por un aumento de las oportunidades educativas en sociedades lingüísticamente diversas* (2ª ed.)]. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- FADIGA, Kanvaly (1996) : “ Le PDCI- RDA et le développement humain en Côte d'Ivoire ”, in *Le PDCI- RDA et la construction de la Nation ivoirienne 1946-1996*, actes du colloque d'Abidjan, les 3, 4 et 5 mai 1996, Abidjan : Presses Universitaires de Côte d'Ivoire, pp.161- 172.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Ed. UCM, Facsímil.
- FERNÁNDEZ MADRID, Daniel (2004): *La importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada.
- FOUCAMBERT, Jean (2007) : “L'inégalité au pied de la lettre ”, *Les actes de lecture*, n° 100 de diciembre de 2007.
- Fraternité*, diario de 17 de marzo de 1961, p.11
- GALLARDO, Lourdes (2008): “Enseñar español: un pasaporte para trabajar en el extranjero”, en *Guía de Idiomas en el Extranjero 2008* <http://www.aprendemas.com/Reportajes/GuiaIdiomas08/Descargas/GuiaIdiomas2008.pdf>

- GAULMIER, L. (SF): *Rapport de mission* (sur l'adaptation des programmes en Côte d'Ivoire), Paris, UNESCO.
- GODÍNEZ GONZÁLEZ, Fátima; MARTÍNEZ HERNANDO, Marta y RODRÍGUEZ DOPICO, César (2006) "El español en Camerún", en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.63-69.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_06.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf)
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, Carlos (1998): "Antecedentes y perspectivas del español en África subsahariana", en *La lengua y la literatura españolas en África* (ed. Celia Casado Fresnedillo), Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 131-145
- GOYTISOLO, Juan (2001): "La defensa de las culturas amenazadas", *el país* del miércoles 16 de mayo de 2001.
- GRIN, François (2005) : *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Haut Conseil de l'Évaluation de l'Ecole, dossier n° 19 de Septembre 2005
- HOLAS, Bohumil (1954) : " Notes sur l'apparition du "vide spirituel" en Côte d'Ivoire et sur ses conséquences ", in *Revue de psychologie des peuples*, n°4.
- HOUPHOUËT BOIGNY, Félix (1978) : *Anthologie des discours*, Abidjan : Editions CEDA, tome II, p.799.
- Human Rights Watch (2008): "*La meilleure école*" : *La violence estudiantine, l'impunité et la crise en Côte d'Ivoire, rapport 2008*.
- JACCARD, Roland (1975) : *L'exil intérieur*, Paris : P.U.F.
- JESEQUEL, Jean-Hervé: " Histoire de bancs, parcours d'élèves, pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale ", en *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, 2003, pp. 409-433.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Juan Carlos (2006): "¿Cuánto vale el español?" *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp. 459- 462.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/presente\\_05.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_05.pdf)
- KABLAN, Ahowssi (1976): *Le temps de l'école*, Abidjan: CEDA.
- KELTNER, J. W. (1973): *Elements of Interpersonal Communication*, Belmont: Wadsworth Publishing, Inc.
- KIPRÉ, Pierre (1992) (dir.): *Histoire de la Côte d'Ivoire*, Abidjan: AMI, Nathan.

- KI ZERBO, Joseph (1973): *Perspectives de l'éducation*, Paris, in DÉSALMAND, Paul (2008) : *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan : les éditions du CERAP, Tome 1.
- KODJO, Léonard (1996): « Le PDCI- RDA et le développement humain en Côte d'Ivoire », in *Le PDCI- RDA et la construction de la Nation ivoirienne 1946-1996*, actes du colloque d'Abidjan, les 3, 4 et 5 mai 1996, Abidjan : Presses Universitaires de Côte d'Ivoire, pp.121- 142.
- KOKOU, Awokou (2007) : “ Enseignement télévisuel et radio éducation en Afrique occidentale francophone de 1960 à 1980, un bilan contrasté ”, Lomé, *adjectif*, juin 2007.
- [www.adjectif.net/spip/spip.php?article13](http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article13) [última consulta : 15 de junio de 2009]
- KONÉ, Amadou (1980) : *Le respect des morts*, Paris: Hatier.
- KONÉ, Seydou (2005): *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Filología.
- KONÉ, Seydou (2008): “Aspectos pragmáticos en los aprendices ivorienses de español como lengua extranjera”, en *Hispania*, Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil, Vol. IX nº 34 - julio – agosto – septiembre de 2008
- <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/264.pdf>
- KOUASSI, Kouamé (2000): *Método comunicativo en la enseñanza del español como lengua para extranjeros en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil*, Madrid.
- KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, New York: Pergamon Press.
- LAFAGE, Suzanne (1999): *Côte d'Ivoire: Les expressions du parlé*, Abidjan : Nouvelles éditions Ivoiriennes.
- LANOUE, Éric (2003) : “Le temps des missionnaires n'est plus ! Le devenir postcolonial de l'enseignement catholique en Côte-d'Ivoire (1958-2000)”, *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, pp. 99-120.
- <http://etudesafricaines.revues.org/index192.html> [última consulta: 14 de mayo de 2009]
- L'Inter*, diario del 19 de noviembre de 2008.
- LÓPEZ BENITO, Marina y GARCÍA MORAL, Carolina (2006): “El español en Senegal, Costa de marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia”, *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.57- 62

- Malmberg (1991: 60), in SUSO LÓPEZ, Javier y FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia (2001): *La didáctica de la lengua extranjera*, fundamentos teóricos y análisis del currículum de Lengua Extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato), Granada, Comares.
- MARÍN, Manuela. (2003): "Julio Tienda (1898-1980) y la enseñanza del español en Marruecos durante el Protectorado". *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*, pp. 351-364  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_03/marin/p02.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/marin/p02.htm)
- MARTÍN ACEBES, Ángel (2006): "Importancia de la lengua y la cultura en la difusión de la «marca España»" en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp. 762- 764  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/medios\\_08.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/medios_08.pdf)
- MARTINELLI, Silvio y DUSSAP, Anne (coord.) (2001): *T-kit, une méthodologie de l'apprentissage des langues*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Ministère de l'Éducation Nationale (SF): *Les objectifs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire*, Abidjan.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007): *Formation des professeurs licenciés recrutés au concours direct*, Abidjan: coordination nationale disciplinaire d'espagnol
- Ministère du Plan (1976): *L'éducation traditionnelle en Côte d'Ivoire*, Abidjan : Ministère du Plan, Ronéo.
- MIRANDA UBILLA, Horacio (2000): *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*, Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valladolid.
- MOLINA, César Antonio (2007): "El español entre 6.900 lenguas vivas", *Revista de Occidente* n° 311, Abril 2007.
- MORGADES BESARI, Trinidad (2005): "Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial", *Centro Virtual Cervantes*, anuario 2005  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_05/morgades/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm)
- MUNGALA, A. S. (1982): "L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales", *Ethiopiennes* n° 29 de février 1982, pp.50-70  
[http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id\\_article=838](http://www.refer.sn/ethiopiennes/article.php3?id_article=838) [última consulta: 30 de julio de 2009]

- NDOYE, El Hadj Amadou (2005): “La enseñanza del español en Senegal”, *El Español en el Mundo: anuario del Instituto Cervantes 2005*.  
[http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_05/amadou/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm)
- NGUGI, Wa Thiong’o (1998): *Penpoints, Gunpoints and Dreams: Towards a Critical Theory of the Arts and the State in Africa*, Oxford: Clarendon Press in KAVWAHIREHI, Kasereka (2004): “La littérature orale comme production coloniale”, *Cahiers d’Études africaines*, XLIV (4), 176, 2004, pp. 793-813.  
<http://etudesafricaines.revues.org/index4825.html> [última consulta: 30 de julio de 2009]
- NISTAL ROSIQUE, Gloria (2006): “El caso del español en Guinea Ecuatorial” en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.73- 76.  
*Notre Voie*, 13 de diciembre de 2007
- NTAKIRUTIMANA, Jean (2006): “De la valeur éducative du genre narratif dans les sociétés africaines traditionnelles”, en *Ethiopiennes*, n° 77, 2ème semestre 2006  
[www.refer.sn/ethiopiennes/auteur.php3?id\\_auteur=1020](http://www.refer.sn/ethiopiennes/auteur.php3?id_auteur=1020) [última consulta: 2 de julio de 2009]
- OLSZANSKI, Fernando (2006): “El español en África”, en *Hispanista*, Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil, Vol. VII n° 26 - julio - agosto septiembre – 2006
- ONG, Walter (1987): *Oralidad y escritura*, Traducción de Angélica Scherp, México: Fondo de cultura económica.
- PIÉ JAHN, Guillermo y RAZAFIMBELO, Irina (2006): “El español en Madagascar”, en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp. 93-96.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_14.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_14.pdf)
- POTH, Joseph (1997): *L’enseignement des langues non maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains*, Mons : CIPA.
- Programme des Nations Unies pour le développement (2004) : *Cohésion sociale et reconstruction sociale*, rapport National sur le développement en Côte d’Ivoire, PNUD.
- QUIÑONES CALONGE, María Jesús (1995): *El español en la Universidad Nacional de Abidján, Costa de Marfil*, ASELE. Actas VI (1995), pp.313-316.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0312.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf)

RICHARDS, Jack C. RODGERS, Theodore S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ PONGA, Rafael (1998): “El español es una realidad en África”, en *Lengua y literatura españolas en África*, ed. Vº centenario de Melilla.

ROSAS, María Cristina (2003): “De la Conferencia de Berlín a la resolución 1483 de la ONU”, *La Insignia*. México, mayo del 2003.

[http://www.lainsignia.org/2003/mayo/int\\_059.htm](http://www.lainsignia.org/2003/mayo/int_059.htm) [última consulta: 18 de enero de 2009]

SANTERRE (1973): *Pédagogie musulmane en Afrique noire*, Montréal: Presse de l'Université de Montreal, p.13

SAUSSURE, Ferdinand De (1983): *Curso de Lingüística General*, Trad: ALONSO, Amado, Publ: BALLY, Charles & SECHEHAYE, Albert, Crítica: MAURO, Tullio De, Madrid, Alianza.

SAWADOGO, Ousmane (2003) : *L'éducation traditionnelle en Afrique Noire : portée et limites*, association Manden, 29 avril 2003.

[http://www.manden.org/article.php3?id\\_article=25](http://www.manden.org/article.php3?id_article=25) [última consulta : 12 de Julio de 2009]

*Scrib Magazine*, revista marfileña, nº 7 de septiembre de 2008.

*Soir Info*, diario del 3 de julio de 2008.

SOSOO, L. (1983) : *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan : les presses des Editions Gedit.

SOSOO, Léonard (1986): *L'enseignement en Côte d'Ivoire de 1954 à 1984. Tome II, 2º édition Gedit*.

SOSOO, Leonard (1990): *Didáctica y metodología del español en los países subsaharianos*, 2 Vols., Tesis doctoral no publicada, Universidad complutense de Madrid, Facultad de filosofía y educación.

SUSO LÓPEZ, Javier y FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia (2001): *La didáctica de la lengua extranjera*, fundamentos teóricos y análisis del currículum de Lengua Extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato), Granada, Comares.

TAMA BENA, Vital (1998): “Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África subsahariana”, en *La lengua y la literatura españolas en África* (ed. Celia Casado Fresnedillo), Melilla: Sociedad Quinto Centenario de Melilla, pp. 249-261.

- TERRAY, Emmanuel (1969) : *L'organisation sociale des Dida en Côte d'Ivoire*, Abidjan : Anales de l'Université d'Abidjan, Série 1, Tome 1, Fascicule2.
- THLAM, M. M. (SF) : *L'Islam et les pratiques culturelles*: Le Caire.
- TOURÉ, Moriba (2000) : “ Immigration en Côte d'Ivoire: “La notion de « seuil tolérable » relève de la xénophobie”, *Politique africaine*, N° 78, pp.75-93.
- TRIAUD, J. L. (1974) : *Lignes de force de la pénétration musulmane en Côte d'Ivoire*, Paris : Geuthner.
- TURCOTTE, Denis (1980) : “La planification linguistique en Côte d'Ivoire: faire du français le véhiculaire national par excellence”, *Revue canadienne des études africaines*, Volume 13, n° 3, pp.423-439
- UNESCO (1953): *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Autor, in Center For Applied Linguistics (2004): *por una educación en la lengua materna del educando: creación y mantenimiento de programas exitosos*, Washington D.C.
- VALLES, Miguel (2000): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- YAO, Jean-Arsène (2003): “Agua y creencias entre los agni-baulé de Costa de Marfil”, en *mundo negro digital*, martes, 01 julio 2003  
[http://www.combonianos.com/MNDigital/index.php?option=com\\_content&task=view&id=121&Itemid=8](http://www.combonianos.com/MNDigital/index.php?option=com_content&task=view&id=121&Itemid=8) [última consulta, 5 de julio de 2009]



# ANEXOS

## I. Mapa lingüístico de África



[http://www.kalipedia.com/lengua-castellana/tema/graficos-mapa-linguistico-africa.html?x1=20070417klplyllec\\_11.Ees&x=20070417klplyllec\\_54.Kes](http://www.kalipedia.com/lengua-castellana/tema/graficos-mapa-linguistico-africa.html?x1=20070417klplyllec_11.Ees&x=20070417klplyllec_54.Kes)



## **II. ENCUESTA EN ABIDJAN, DEL 15/03/2009 AL 15/04/2009**

### **1. Entrevista con D. Amany N'Guessan, Consejero (A.P.R) en la Dirección de la Pedagogía, 31 de marzo de 2009**

#### **¿Cuál es el método vigente de enseñanza del español en Costa de Marfil?**

Desde 1999, hemos dejado de utilizar el método tradicional a favor del enfoque comunicativo o método activo, que preconiza la limitación del papel del profesor en el aula de clase para dar más énfasis a la actuación del alumnado. En la práctica, este enfoque se ha llevado a cabo de dos formas. De 1999 a 2006, se realizó bajo el nombre de Formación por Objetivos (FPO). La puesta en práctica de esta pedagogía consistía en determinar previamente los objetivos que el alumno ha de cumplir en cada curso para que se le declare apto en la materia. Por eso, siempre se definen las lecciones y los objetivos de antemano, y el profesor tiene que apañárselas para que el alumno se las sepa por sus propias acciones.

Pero luego, nos dimos cuenta de que el profesor seguía teniendo demasiado protagonismo en el aula y que había que reducir aún más su actuación, por lo que en 2006, optamos por la Formación por Competencias (FPC). Lo más importante en la FPC es que el discente sea capaz de utilizar lo aprendido en la resolución de cuestiones prácticas diarias, por una integración sistemática de las bases adquiridas en el aula.

#### **¿Tiene el profesor la libertad de actuar según su conveniencia o de usar algún manual que le parezca más adecuado?**

Al docente se le impone una metodología que es “el esquema de clase”, concebido por la Dirección de la Pedagogía y validado por el Ministerio de la Educación Nacional. En esta metodología, aparecen todas las pautas que debe seguir el profesor en el aula de clase. Esto permite garantizar el acceso a la justicia y a una igual formación para los chicos del país. Por eso todas las actividades que se realizan le son impuestas al profesor. Un docente no puede hacer lo que se le antoje. Durante una inspección de clase, el profesor que siga una metodología diferente de la recomendada por la Dirección de la Pedagogía está cometiendo una infracción. El manual de estudio acreditado también es único. Cada año, el Ministerio publica la lista de los manuales a

utilizar en cada asignatura de secundaria. Este año, el de la asignatura “español” es *Horizontes*, sin más.

### **¿Existe algún problema para llevar a cabo la FPC?**

Sí. Primero, algunos profesores parecen reacios a la FPC por encontrarla difícil de llevar a cabo, esto es, que supone mucho trabajo de parte del docente.

Luego, el método se ha concebido para ser realizado en aulas con un número máximo de 25 a 30 alumnos. Sin embargo, la realidad nos enseña que muchas aulas de clase se encuentran con más de 50 discentes, algunas hasta tienen 70 u 80 alumnos; lo cual por ejemplo, impide al profesor que atienda a cada niño o que se pasee por los pasillos del aula para vigilar la realización de las actividades.

### **Últimamente se habla de enseñar el español a partir de la clase de 6º (1º de la ESO) en vez de la 4º. ¿Qué le parece?**

Es una muy buena cosa, pues permitirá a los alumnos tener más capacidad comunicativa. Es un proyecto todavía en fase experimental. Si se revela concluyente, los años venideros, se impartirán clases de español a partir de la 6º. Los profesores podrán abordar más aspectos en la formación de los alumnos. Las tres horas semanales actuales de clase no bastan para darle una visión suficiente de la lengua y de las culturas hispánicas al alumno.

### **¿Cree que el español tiene una buena posición en cuanto a créditos escolares?**

Las cosas han mejorado los últimos años en cuanto a la distribución de los créditos. En el primer ciclo de secundaria por ejemplo, lo han homogeneizado todo, concediendo los mismos créditos a todas las asignaturas. Hasta hace sólo tres años, todo lo relacionado con el francés tenía más peso, seguramente por satisfacer al antiguo colonizador. Fíjate que una asignatura como la “educación cívica y moral” (ECM) tenía más peso que el español y el alemán. No obstante la ECM, en realidad no es una asignatura con profesor propio. No existe carrera de formación de profesores de ECM. Se eligen dentro de los mismos docentes de las materias escolares, a algunos para impartir esa asignatura, de tal forma que a veces, un profesor de español o de alemán se puede encontrar con más horas de ECM que de su propia especialidad.

## **¿Qué piensa de la falta de formación pedagógica de los profesores de los institutos privados?**

Es una situación muy preocupante, pero resulta de la voluntad política. El Estado no tiene previsto ningún plan específico de formación para los docentes del privado. Creemos que debe haber un marco de formación continua y permanente. Se debe encomendar a los consejeros pedagógicos esta tarea. Cada año, se recauda sobre cada alumno, la suma de 400 FCFA (0,61 €) para la formación pedagógica de los docentes (en seminarios, visitas de clases, talleres), pero desgraciadamente muchos de los profesores del privado se quedan apartados. Todos los institutos, oficialmente, han de pagar este Fondo para apoyar la Animación Pedagógica. No obstante, muchos no lo pagan por lo que el Ministerio no convoca a sus profesores a las sesiones de formación.

## **2. Entrevista a D<sup>a</sup>. Doumouya Amenan Thérèse, Inspectora de la Enseñanza Secundaria en la Dirección de la Pedagogía, 3 de abril de 2009**

### **¿Cuáles son las disposiciones para favorecer la comunicación oral en el aula de español en Costa de Marfil?**

En el esquema de clase, que es la metodología que les recomendamos a los profesores de español, se procura favorecer la interacción entre los alumnos y el profesor. Por ello, existen en el manual “*Horizontes*”, las actividades como “en parejas” o “en grupos”. Para realizar una actividad de este tipo, se aconseja al docente que organice a los alumnos conforme con la situación y que se comuniquen para encontrar la solución al problema planteado. Luego, eligen a uno como portavoz del grupo para dar cuenta de sus soluciones.

El profesor ya no dicta las reglas de gramática como antes, cuando los alumnos eran simples “secretarios”. Del principio al final de la sesión de clase, el docente ha de solicitar al alumnado para que juntos, se encuentre la solución a las actividades, y que los chicos sientan la alegría de descubrir por sí mismos.

En el manual de estudio, hay columnas para alumnos y otras destinadas a los docentes. En las que se reservan a los alumnos, son ellos los que tienen la palabra.

### **¿Cree que se atiende adecuadamente la comprensión auditiva en el aula?**

Es verdad que el manual no viene con cintas ni videos de apoyo, pero en el esquema de clase, se prevé una fase de lectura. El profesor lee el texto mientras los alumnos escuchan, con los libros cerrados. No solo les permite prestar atención al acento y al tono, sino que al final el docente comprueba su nivel de comprensión gracias a sus preguntas. Como se ve, la lectura del profesor permite activar los sentidos auditivos y despertar la capacidad de comprensión del alumnado.

### **¿Cómo se han de corregir los errores cometidos por los alumnos?**

Cuando el alumno tiene la palabra, el profesor sólo ha de detectar las faltas y dejarle terminar su propósito. Luego, al final, el docente llama la atención sobre estos fallos para que no los cometan en el futuro.

### **¿Qué le parece la imposición del “timing” al profesor en el aula?**

Somos conscientes de que la imposición de un *timing* es angustiosa para el profesor. Debe gestionar con rigor su hora de clase para poder realizar cada una de las actividades previstas, y en un momento preciso; pero creemos que es lo mejor que pueda haber. Si les dejamos a los docentes la libertad de gestionar la sesión de clase a su libre albedrío, al acabar la hora, unos de ellos seguirán con las primeras actividades y otros lo habrán terminado todo. Esto puede ser perjudicial para los alumnos, pues al final del curso escolar, unos habrán terminado el programa de clase y otros no. Nuestra intención es dar una igualdad de formación a todos los alumnos del país, por lo que estamos obligados a dar instrucciones.

### **¿Cuáles son las dificultades que impiden la realización de la comunicación oral?**

La mayor dificultad es la masificación de las aulas. El gran número de alumnos impide al profesor dedicarse a cada uno de ellos. Hay aulas de clase con 60, 70 y hasta 80 alumnos. Es difícil trabajar correcta y eficazmente en esas condiciones. A veces son muchos los alumnos que desean intervenir, pero el profesor no les puede atender a todos. Así que muchos se quedan frustrados por no haber podido tomar la palabra. Y al día siguiente, si la tendencia persiste, pueden hasta empezar a desmotivarse.

### **¿Qué le parece la imposición del manual de estudio?**

Cada año, el gobierno proclama la lista de los manuales que se han de utilizar en cada asignatura. En el caso del español, el manual que venimos utilizando desde 1999 es *Horizontes*, editado por NEI y EDICEF.

Este manual se ha creado por motivos tanto políticos como económicos. Me voy a enfocar en el tema económico: si hay una pluralidad de libros, los alumnos no tendrán bastante poder adquisitivo para comprárselo todo; ya con uno, tienen muchas dificultades. Pero en el seno de cada escuela, el consejo de los profesores puede decidir que se use otro material. En este caso, debe someterlo a la aprobación del Ministerio de Educación. De todas formas, se está empezando a liberar la producción de manuales para dar más libertad de acción a los docentes.

### **¿Cómo se hace la elección de la segunda lengua extranjera en las escuelas secundarias?**

Oficialmente la lengua extranjera segunda es opcional, lo cual significa que el alumno elige cual del alemán y del español quiere estudiar. Pero, en la práctica ocurren diferentes casos en las escuelas. En muchas escuelas las clases vienen por números. En varios casos, a las clases con números pares les toca estudiar español mientras que las con números impares han de aprender alemán, o vice-versa. Pero muchas observaciones han mostrado que la gran mayoría de los alumnos abogan por estudiar español frente al alemán. En general, cuando no lo hace el propio alumno, muchos padres se han presentado en los institutos, reclamando que se cambie el segundo idioma de sus hijos. Hay casos escasos en algunas zonas donde, por falta de profesores en una u otra lengua, los alumnos solo aprenden español o alemán. Pero como ya hemos dicho, son casos muy escasos. Por último, se suele pensar que el español es mucho más fácil que el alemán, de forma que en algunas escuelas, solo les toca a los mejores alumnos estudiar alemán. Se piensa que los más débiles no tienen la capacidad de resistir la dificultad de esta lengua. Pero también, debemos decir que no son casos comunes.

### **¿Cómo puede calificar el grado de motivación de los alumnos en español?**

Los alumnos y las alumnas siempre han tenido un gran aprecio por España y su lengua. Muchas razones, sobre todo de tipo afectivo pueden explicar esta situación. Ya antes de llegar al nivel de 4º, ya se han hecho la idea de que el español es una lengua fácil. Por eso muchos de ellos acuden a estudiarlo. Además suelen mostrar un amor

incondicional a esta lengua, que les parece melodiosa. Quizá la proyección de telenovelas latinoamericanas desde hace muchos años haya contribuido a forjar esta sensación.

Pero últimamente, hay también un gran interés por el alemán, aunque el español todavía no está amenazado. La Embajada alemana está llevando a cabo una política muy agresiva (otorgando becas de estudio, conferencias, cursos gratuitos, regalando “gadgets”, de forma que los alumnos se sienten muy atraídos. A lo mejor la representación diplomática española debería pensar seriamente en reforzar sus acciones en este ámbito también. En efecto ahora mismo, hay un refrescamiento de la acción cultural española. Llevamos unos años sin organizar ya el “concurso Nacional de español” que era un gran motivo de motivación. Además, la supresión del Aula Cervantes desde 1998 nos parece un gran error.

### **3. Entrevista con D. Kouassi Kouamé, Consejero Pedagógico, coordinador en la Dirección de la Pedagogía, 12 de abril de 2009**

#### **¿Cuál es la diferencia entre la Pedagogía Por Objetivos y la Formación por Competencias?**

Analizándolo bien, la Pedagogía Por Objetivos (PPO) y la Formación Por Competencias (FPC) aspiran a la misma cosa: dar una esfera de acción más importante al alumno en el aula de clase. De momento se usa la Formación por Competencias en el Primer Ciclo, y la PPO en el segundo. Pero está previsto que la FPC se aplique paulatinamente a todos los niveles.

En la PPO, se lleva a cabo el método activo o enfoque comunicativo, en el que se hace hincapié en la acción del alumnado. El profesor solo crea la situación y los niños han de aprender practicando la lengua. La PPO define objetivos gramaticales y comunicativos referentes a cada texto y expuestos al final del manual de estudio. También, aunque no se los resalta expresamente, hay una persecución de objetivos culturales, siempre vinculados con los diferentes textos.

#### **¿Cómo se puede comprobar el desarrollo de las competencias orales en el aula?**

En realidad, toda la actividad del profesor de español es oral. Solo para ciertas necesidades, está obligado a poner apuntes en la pizarra para los alumnos. Todo es oral,

tanto en la PPO como en la FPC, hasta la restitución gramatical. Los temas que se abordan solo constituyen un pretexto para hablar.

Con la lectura, el profesor controla la corrección de la articulación de las palabras y la actividad auditiva de los alumnos. Durante la lectura del profesor, los niños escuchan, con todos los libros cerrados. Excepcionalmente si se trata de la lectura de un cómic, podrán abrir los libros. Cuando el profesor hace una pregunta, el alumno intenta responder porque se ha enterado del sentido, es decir, que ha comprendido algo. Así que si el docente explota juiciosamente la metodología, normalmente se opera un buen desarrollo de la competencia comprensiva.

Las rubricas “observa” y “entérate” sirven para practicar la lengua. Solo a los cinco minutos del final de la clase, se permite a los alumnos tomar apuntes, justo para que puedan guardar huellas escritas. Como se puede notar, todo es oral.

Pero aun así, nos hemos dado cuenta de que el profesor seguía teniendo demasiado protagonismo por lo que hemos introducido desde el año 2006, la Formación por Competencias. Hay varias tipologías de preguntas: preguntas de análisis, preguntas de paráfrasis, preguntas de transposición, etc.

En el desarrollo de la PPO, no existía en la metodología la fase de la presentación de la situación antes de la explotación del texto. Se solían dar actividades, sobre todo de gramática, a tratar en casa.

En cambio, lo que se da en FPC son actividades de interacción y de integración de las diferentes habilidades. La gramática ya no es un objetivo en sí, por lo que ahora se estudia en las fases iniciales de la nueva metodología para que el alumno pueda servirse de ella para realizar la actividad de integración. Ésta es la verdadera innovación en la FPC. En esta fase el profesor crea una situación normal vinculada al ambiente del alumno para evaluar su capacidad de integración de todas las competencias adquiridas previamente, es decir, la puesta en práctica de todas las funciones lingüísticas aprendidas en la clase.

#### **4. Entrevista con D. MELLES Isidore Aimé, Inspector de la enseñanza secundaria, Responsable del Servicio de coordinación de las actividades disciplinarias de la Dirección de la Pedagogía, 10 de abril de 2009**

**Últimamente se ha homogeneizado los créditos en todas las asignaturas del Primer ciclo de secundaria. ¿A qué responde esta medida?**

Según la opción adoptada por Costa de Marfil, y conforme con los convenios internacionales firmados, el país tiene que ayudar al mayor número de jóvenes a formarse y a destacarse en los ámbitos de su elección. Asimismo, de la escuela primaria hasta el primer ciclo de secundaria, hay que levantar todas las barreras susceptibles de impedir esta formación. Por eso desde hace unos años, se ha instituido la gratuidad de la enseñanza, la armonización de los créditos de las asignaturas y la liberalización del traje escolar.

**¿De la Pedagogía por Objetivos a la Formación Por Competencias, ¿qué ha cambiado?**

Primero es conveniente destacar que el paso del método tradicional al enfoque comunicativo ha permitido rectificar mucho las costumbres. Se ha suprimido la traducción directa e indirecta, por ejemplo. Y ahora, tanto en la PPO como en la Formación Por Competencias se lleva a cabo una enseñanza contextualizada. La FPC insta un cierto cambio en comparación con la Formación Por Objetivos. En el sistema FPC, gracias a la “evaluación por criterios”, el valor del alumno ya no se medirá comparativamente con él de sus compañeros, sino en función de sus propias competencias.

**¿Cuáles son los motivos de la enseñanza del español en clase de 6º?**

Para permitir una mejor formación de los alumnos en español, ya se ha conseguido que esta disciplina se imparta a partir de “sixième”. De ahora en adelante, en vez de concentrar todos los contenidos en cinco cursos de secundarios, como se



hacía por el pasado, se repartirán en los siete niveles. Antes los alumnos de los ciclos de literatura acababan los estudios secundarios con 350 horas y los de ciencias con 225 horas teóricas, lo cual es poco. Además, con todas las huelgas que conocemos, tanto de profesores como de los alumnos, no se consigue realizar estas horas de clase. Impartiendo el español a partir de 6º, nos esperamos a 450 y 300 horas, respectivamente.

### **¿Cómo se pueden calificar las relaciones entre la Dirección Pedagógica de español y la Escuela Normal superior por una parte, y por otra la Embajada de España?**

Antes, la Dirección de la Pedagogía y la Escuela Superior formaban parte de una Comisión Pedagógica Nacional, la cual era responsable de la validación de los manuales de enseñanza. Pero desde hace unos años, la Escuela Normal Superior ya no es parte de esta Comisión.

Sin embargo, todavía se mantiene la colaboración entre las dos instituciones, aunque en otros asuntos. Para la supervisión de las prácticas de los profesores en formación, la ENS firma contratos de trabajo con el Ministerio de la Educación Nacional. Así, en las inspecciones, se asocian profesores de la ENS y miembros de la Dirección pedagógica, si bien algunas veces, no se respetan algunas cláusulas de estos contratos.

En cuanto a la Embajada de España, existía una franca colaboración en los asuntos pedagógicos hasta el año 2000. Pero desde hace unos años, esta representación diplomática evoca el conflicto político para no organizar los concursos nacionales de español. Recordemos que otras representaciones diplomáticas no han dejado de realizar sus actividades culturales en el dominio escolar, pese a ese mismo conflicto.

Lo que más lamentamos es que la colaboración cultural no sea formal, esto es, que no trabajemos dentro de un marco legal firmado entre los dos países.