La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos

Oscar Kem-mekah Kadzue
Universidad de Lleida

Resumen

En este artículo se describe y analiza, partiendo de las referencias bibliográficas acerca del tema tratado y de la opinión de unos estudiantes cameruneses[1] de español, la incidencia de los estereotipos y del discurso ideológico en general sobre la percepción camerunesa de "lo español". "Lo español" es un concepto entendido como la percepción que tienen aquellos alumnos tanto de la lengua española al comenzar aprenderla como la que tienen de la Península Ibérica después o a lo largo de su formación. Asimismo se reflexiona brevemente sobre el tema de una eventual percepción estereotipada española sobre el aprendiz camerunés de español. Por último, se destaca el origen y las incidencias de esos estereotipos lingüísticos y culturales para comprobar si dificultan o, en el mejor de los casos, contribuyen positivamente a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua/cultura española y asimismo al fomento de la competencia intercultural en el aula del ELE en Camerún.

Palabras clave: percepción, estereotipo, discurso ideológico, cuestión pedagógica/cultural, manualdidáctico, creencias del alumnado.

Como en casi todas las excolonias francesas de África, la enseñanza del español como lengua extranjera se introdujo en el sistema educativo camerunés en la década de los años 50 (en 1951 concretamente) siguiendo el modelo del currículo francés de la Educación Secundaria. Unos años después, como iba creciendo el interés por esta lengua romance en la sociedad camerunesa, se la introdujo en 1963 en la Enseñanza Universitaria. A día de hoy el número de discentes tanto en la Educación Secundaria como en la universitaria sigue creciendo y, esto sí, compitiendo con el alemán (lengua extranjera que ya formaba parte del currículo del sistema educativo camerunés desde 1948), si bien es cierto que muchos estudios realizados en los últimos años, J. C. Mbarga (1995: 243), F. Godínez González, M. Martínez Hernando y C. Rodríguez Dopico (2006: 63) etc. muestran que el español ya va ganando terreno con respecto al alemán. En el cuadro que se presenta a continuación, se resalta como ha ido aumentando, desde los años 1999 hasta 2005, el número de alumnos de español y alemán en la Educación Secundaria camerunesa. En la actualidad, el español es la primera lengua extranjera más solicitada en Camerún.

1. Al haber trabajadosobre el tema de los estereotipos lingüísticos y culturales en nuestro trabajo de fin de máster titulado "Estereotipos y globalización: simetría y asimetría en la interacción cultural entre universitarios cameruneses y catalanes" (UdL, máster en Lenguas Aplicadas) se ha aprovechado del corpus de las entrevistas de aquel trabajo (véase entrevistas a universitarios cameruneses) para presentar esta comunicación.

Alumnos de español y alemán en la educación secundaria[1]				
Alumnos	Año 1999	Año 2001	Año 2003	Año 2005
Español	35642	36276	40822	62430
Alemán	30871	34966	38700	40227

Uno de los objetivos de esta comunicación consiste supuestamente en dilucidar, partiendo del discurso de algunos estudiantes cameruneses, las razones de este afán creciente por el idioma español.La hipótesis de respuesta a esta pregunta la relacionamos con la percepción (estereotipada o no), el discurso ideológico, o la representación mental que tienen aquellos alumnos respecto a "lo español" (la lengua española, el Estado español y la cultura española en general). Se entiende por discurso ideológico, teniendo en cuenta la terminología de Teun A. Van Dijk, todo aquel discurso o pensamiento que no tiene forzosamente una validez científica y está centrado en la ideología. Teun A. Van Djik (2008: 202) define el término ideología desde el ámbito del Análisis Crítico del Discurso:

> (...) como sistemas básicos de cognición social, como elementos organizadores de actitudes y de otros tipos de representaciones sociales compartidas con los miembros perteneciendo a un grupo. Las cogniciones condicionan de manera indirecta, las representaciones mentales (modelos) que están en la base y conforman el contexto introducido en el discurso en las estructuras.

Dicho en otros términos, las ideologías se relacionan con los estereotipos (positivos o negativos) que tenemos respecto a ciertas realidades y que monitorizanconsciente o inconscientemente nuestra manera de percibir las cosas y asimismo nuestras actitudes hacia ellas. El mismo lingüista añade que en términos más generales, en las ciencias sociales se definía la ideología como algún tipo de creencia generalizada, partidista, dudosa, en contraste con las verdades de la sociología (acertadas, objetivas). Como cada vez más crece el número de aprendientes del español en Camerún y en el África subsahariana en general, se quiere dilucidar la ideología que monitoriza la percepción que los estudiantes cameruneses tienen de "lo español" y el porqué del afán creciente por el mismo. Tras hablar de esa percepción, se expondrá de dónde viene, cómo nace y se destacará si esa visión contribuye positiva o negativamente al aprendizaje del español. Como se ha comentado en las líneas anteriores, las entrevistas realizadas a 8 estudiantes cameruneses de español servirán de anclaje o punto de partida para llevar a cabo dicho análisis. Por otra parte de manera breve se planteará la cuestión pedagógica/cultural de los manuales usados durante la formación de dichos alumnos para evidenciar la contribución de aquellos manuales en el fomento de los estereotipos sobre "lo español".

1. El discurso ideológico y el porqué del interés cada vez más creciente por el español en Camerún/África subsahariana

¿Por qué y para qué tanto interés por la lengua de Cervantes en Camerún y en el África subsahariana en general? La educación plurilingüe e intercultural implica que la clase

de español como L2 o LE pueda ser un lugar idóneo para tratar temas de estereotipo sociales, interculturales y asimismo solucionar los mismos. De igual modo, los artículos científicos que tratan de temas de ELE también pueden contribuir en la misma tarea de plantear y proponer soluciones a los problemas lingüísticos e interculturales que nacen del uso de la lengua por un hablante determinado. En esta línea, esta parte del escrito contribuye en cierto modo a deconstruir algunos estereotipos que podrían perjudicar la comunicación intercultural y generar choques comunicativos entre discentes camerunenses o africanos de ELE y la ciudadanía ibérica. En realidad, tras la publicación de un artículo en 2012 en el blog internacional de El País sobre la situación del español en África subsahariana y la demanda cada vez más creciente de esta lengua[2], pudimos leer los siguientes comentarios de algunos lectores españoles, comentarios que aparecen como respuestas o hipótesis de respuesta a la pregunta anteriormente planteada:

> (i) Yo me pregunto para qué les podría interesar nuestro idioma sino es para migrar a España y de ahí al resto de Europa. Lo digo porque el español en Europa es una lengua de tercera o cuarta categoría, muy acorde a la posición de país periférico y endeudado que tiene España en el conjunto del continente (...)
>
> (ii) Perfecto, a ver si se olvidan de donde queda España, y dejan de venir en masa, con un millón de africanos tenemos de sobra, este barco se hunde y no necesita más lastre.

Estos comentarios no son casos aislados y con la que anda cayendo, imaginamos que no serán los últimos y de ahí nació nuestra voluntad de escribir esta comunicación para poder dar una respuesta científica a la pregunta planteada al inicio de este apartado. Se trata desde luego de afirmaciones muy equivocadas, estereotipadas y desafortunadas. Cuando se publica en internet artículos sobre el interés cada vez más creciente por el español en países como Estados Unidos, China, Brasil, etc., en la red se puede leer comentarios muy positivos de gente que valora con mayúscula las salidas laborales que eso implica, pero nos preguntamos por qué cuando se trata de África Subsahariana la gente lo malinterpreta. De todas formas, está claro que entre el discurso o pensamiento científico y el discurso vulgar o callejero hay una gran distancia que los investigadores científicos siempre intentaremos subsanar, aunque lo vulgar siempre fluye con una velocidad exponencial mientras que la verdad científica se queda en las bibliotecas. En realidad, existen diversos factores que motivan a los cameruneses a emprender el aprendizaje de la lengua española, se trata de factores muy lejos del pretexto de "migrar a España" para buscarse la vida. Sin embargo, hay que matizar que algunos o muchos de los que la aprenden por motivos profesionales (profesor de instituto o de universidad, traductor profesional, etc.) pueden tener, como cualquiera, el sueño o el objetivo de viajar a España o a cualquier otro país de habla hispana para estudiar, documentarse, hacer investigaciones o estancias de inmersión lingüística y cultural. Pero bajo ningún concepto, este interés puede ser concebido desde el enfoque del estereotipo "migrar" a España para buscarse la vida. A este respecto, dice un informante camerunés del corpus de las entrevistas (2012: 128):

> Creo que la mayor parte de los que eligen el español lo hacen por amor. No creo que la elijamos por prejuicios porque sabemos primeramente que no se trata de una lengua

2.http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2012/07/paso-atr%C3%A1s-del-espa%C3%B1ol-en-%C3%A1frica-.html

que nos dará oportunidades económicas *(Véase pensamientos de los que eligen aprender más bien el alemán-"Alemania ofrece de becas de estudio a alumnos y apoyo material al alumnado y profesorado a través del Instituto Goethe de Yaunde-capital política de Camerún)*, lo que hace que lo aprendemos por amor por la lengua.

En realidad, según está previsto en el sistema educativo camerunés de la Educación Secundaria, en el tercer curso de estudios secundarios el alumno camerunés tiene que aprender una lengua extranjera. Puede elegir una lengua entre el español y el alemán principalmente[3], pero no lo hace por el estigma de emigrar a España, sino por el amor apasionado que tienen por esta lengua, y esto pese al poco apoyo de España en términos de difusión de la misma comparando con lo que hace Alemania. Los que aprenden alemán a veces van cuestionando a los que aprenden español con formulas ya sabidas como "España es un país pobre y Alemania nos granjea más oportunidades: estudiar confortablemente su lengua con toda la documentación a nuestro alcance (Instituto Goethe y muchas academias privadas donde se imparte clases de alemán en Camerún), viajar a Alemania por motivos de estudios, etc." Curiosamente, a pesar de estas oportunidades que da el alemán, el número de los aprendices de español va ganando terreno por lo que se refiere al tema de la competencia lingüística. Como bien señalan F. Godínez González, M. Martínez Hernando y C. Rodríguez Dopico (2006: 63):

> Si en un principio el alemán superaba al español como primera lengua extranjera en Camerún, ahora podemos decir que la tendencia se ha invertido, y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España.

En otras palabras, a pesar de las oportunidades académicas, profesionales y económicas que proporciona Alemania para la difusión de su idioma, muchos alumnos prefieren optar por una lengua que, como dijo un informante camerunés (2012:128), *"sabemos primeramente que no se trata de una lengua que nos dará oportunidades económicas"*. Los cameruneses y africanos subsaharianos no aprenden el español por el estigma de migrar a España para buscarse mejores condiciones de vida como pensaría equivocadamente algún ciudadano de la sociedad española. La eligen, primero de todo, porque forma parte de las lenguas extranjeras obligatorias del sistema educativo camerunés. El segundo factor es afectivo, la estudian por amor, un amor muy desinteresado ya que saben que económicamente la Península Ibérica no es el país más rico de Europa y tampoco es más rico que Alemania. Desde luego, dado que las relaciones amorosas siempre tienen magias que las hacen crecer y mantenerse, uno podría preguntarse: ¿por qué tanto amor por el español?

Puede decirse que se trata primero de un amor por lo latinoamericano antes de llegar al amor por lo español (de la Península). En realidad, son numerosos los africanos subsaharianos que se sienten identificados con la cultura (música y los bailes, tradiciones o costumbres) latinoamericana. Esta identificación se explicaría por los antecedentes históricos relacionados con el flujo migratorio y sobre todo el traslado de personas durante la esclavitud, sucesos que han contribuido a que se instale en la

3. Últimamente, también se incorpora entre esas lenguas extranjeras el italiano, el portugués y el chino.

cultura de las Américas en general, rasgos de lo africano aunque es obvio que estos rasgos han ido perfilándose a lo largo de la historia con la idiosincrasia propia del continente americano. Esta realidad histórica ha creado un cierto diálogo intercultural entre ambos continente y sus gentes. La carta del difunto presidente venezolano enviada a la cumbre de la ASA (África-América del sur) celebrado en Guinea Ecuatorial en la cual H. Chávez apuntaba que "América y África son un mismo pueblo" no es más que un ejemplo tangible de esta realidad de hermandad. Por otra parte, el senegalés El Hadji Amadou Ndoyee (2005), reconociendo el papel de la música y bailes latinos (la salsa y rumba cubana principalmente) en la difusión del interés por el español en África o en su Senegal concretamente, comentaba que el primer contacto del senegalés con el español se hizo por medio de la música, la cual cautivó su sensibilidad o afección hacia la lengua. En la misma perspectiva, el marfileño H. Konan Koffi (2009: 90) añade que "para descifrar las letras de las canciones, muchos se deciden a aprender el español. (...) la música es un acicate para el estudio del español". Además de la música, hay que señalar que los canales de televisión nacional de muchos países del África subsahariana dan cada vez telenovelas sudamericanas. Si bien vienen traducidas en francés, siempre surge el intertexto lingüístico y cultural sea con las canciones del fondo, sea con la toponimia, la topografía, etc. Estas series también han contribuido a que la juventud camerunesa vaya cogiendo el cariño por el español.

Por otra parte, muchos alumnos se enamoran del idioma español por la belleza y suavidad de su habla: "el español no se habla pero se canta", "las palabras en español no se oyen pero se sienten", "es una lengua romántica" son algunas de las frases que han marcado nuestra propia experiencia como alumno de español en Camerún. F. Godínez González, M. Martínez Hernando y C. Rodríguez Dopico (2007:64) subrayan que los pocos españoles que viven en Camerún y los que se van de viaje allí se quedan sorprendidos por esa pasión que demuestran los cameruneses por la lengua española. Algunos aprendientes hablan del carácter jovial y abierto de los españoles como criterio de afección por la lengua. Coincidiendo con los dos puntos anteriormente destacados, una informante camerunesa argumenta que (2012: 148):

> Diría que vemos el castellano como una lengua muy guapa, muy bonita, muy alegre. No sé si uno se puede enfadar en español *(Risas)*. Es curioso. En 4e (*primer curso de ELE*) cuando nos tocaba elegir entre el alemán y el español, ya decía que el alemán es el idioma de la gente que le gusta la guerra, la fuerza... mientras que los que eligen el castellano son más amables, más alegres, que les gustan bailar, que les gustan cantar. *(Risa)*

Todos los 8 informantes que entrevistamos destacaron este factor afectivo y el carácter suave de la lengua española como motivos que incidieron en su elección como lengua extranjera. Se puede apreciar las respuesta de esos entrevistados en los comentarios siguientes: (i) "*es una lengua muy bonita y suave al oído, fácil de aprender*[4] *y hablar, parecida al francés*" (2012: 159), (ii) "es la *lengua de Dios, es una lengua suave y ofrece facilidades para galantear*" (2012: 176). Tal vez parecería muy extraño para un español, pero

4. El tema de la facilidad de una lengua respecto a otra es otro tema ideológico que hasta la fecha incluso los lingüistas no han llegado a ponerse de acuerdo. Pero, preferimos en este estudio no incidir en esto dado que se trata otra vertiente del discurso ideológico ajena a la que tratamos en esta reflexión.

más de dos informantes de nuestro estudio caracterizaron el español como "*la lengua de Dios*". Un informante comenta lo siguiente: "*Siempre decimos que es una lengua bella, es la lengua de Dios que vamos cantando esto desde la secundaria, que es la lengua de Dios y todo esto*" (2012: 128). De hecho, se trata de una referencia que llama la atención y que parecería muy fuerte, pero pensamos que no lo es tanto en la base. Se trataría de una metáfora que indica el carácter particular o especial del español en comparación con otras lenguas extranjeras que se enseñan en el país. Como estrategia motivacional, algunos profesores enseñarían a sus alumnos una canción que lleva esta metáfora para incitar en el alumnado amor y más motivación por estudiar el español. Durante nuestra propia experiencia como alumno de español en Camerún cantábamos en el club español una canción que tenía esta referencia.

Por otra parte, F. Godínez González *et al.* (2007: 63) afirma que "la lengua española notiene el estigma de lengua colonial que aún puede tener el alemán, y que desde luego tienen el francés y el inglés". Viendo las cosas desde el paradigma del estigma colonial destacado por esos autores, se evidencia que la lengua española en comparación con otras lenguas occidentales estudiadas en Camerún o en muchos países del África subsahariana ocupa un lugar privilegiado y de ahí el número cada vez más creciente del alumnado.

Aparte de los factores afectivos destacados en las líneas anteriores, se puede comentar que los cameruneses y todos los africanos francófonos a la hora de elegir qué lengua extranjera estudiar tienden en la mayoría de los casos a optar por el español porque les parece más accesible por su cercanía con el francés. Muchos estudios ya han coincidido sobre esta cuestión. El marfileño D. Bi Drombé (2012: 7) comenta que los alumnos marfileños tienen "una actitud muy positiva hacia el castellano sobre todo en los niveles inferiores. Identifica generalmente el español con la canción y cree que es un idioma mucho más fácil en comparación con el alemán". En la misma línea, Salvador Gregorio B. y H. Koffi Konan (2010: 254) sostienen que "muchos lo hacen [*optar por el español*] porque consideran al español como una lengua más a su alcance por los numerosos rasgos comunes con el francés". Por su parte, el camerunés J. C. Mbarga (1995: 247) comenta que la mayoría de los alumnos afirman que el español es una lengua fácil porque se parece al francés, de modo que esto ya predispone a un buen aprendizaje. Pero nos parece oportuno matizar que esta buena actitud lingüística puede hasta un cierto punto convertirse en una dificultad cuando los alumnos la toman desde una perspectiva equivocada. A este respecto, podemos citar a este alumno entrevistado que afirmó que muchos *"piensan que la lengua española es como la lengua francesa y que solo se debe añadir las vocales a y o para que se trate de castellano"* (2012: 182), en la misma línea, otro informante sostiene que muchos alumnos piensan que *"sus reglas gramaticales son como las del francés"* (2012: 170). Pensamos que esta concepción que muchos alumnos comparten sobre el español es un arma de doble filo, tanto puede ser una facilitad como una dificultad para el aprendizaje del español. Es una facilidad en la medida en que el alumno tiene una actitud positiva y está motivado en la LE que va a estudiar, la considera como lengua fácil. Pero no se debe confundir actitudes lingüísticas positivas con la eventual pereza o pasividad del alumno (puede considerar el español como una maría), porque según cree

es una lengua fácil[5]. Por lo tanto, lo que dijeron los dos alumnos entrevistados anteriormente puede hacer que el alumnado francófono adopte la posición de aprendiz pasivo, perezoso y crear asimismo interferencias lingüísticas múltiples e inútiles en el habla del aprendiz. A modo de ejemplo, citemos al camerunés G. V. Nguepi (2007) quien ejemplifica un ejemplo concreto de interferencias morfofonológicas entre el francés y el español en el aula de lengua en Camerún respecto a la palabra francesa "obsèques". Señala que los alumnos traducirían "a-Irez-vousaux *obsèques* de Jean? (francés) por b-¿Irá usted a los **obsequios*[6]de Juan? (español)".

A modo de ejemplo adicional, se puede citar a L. F. Sossouvi (2009) quien, en un estudio sobre el aprendizaje del español por los alumnos benineses y las interferencias lingüísticas con el francés, llega a la conclusión de que los alumnos eligen estudiar español por su cercanía con el francés pero muchos de aquellos alumnos no siempre son conscientes de la problemática de las interferencias lingüísticas y por eso hacen transferencias erróneas, usan reglas gramaticales del francés cuando están frente del español. Los alumnos deberían estar sensibilizados respecto a esta cuestión de las interferencias lingüísticas. Por su parte, los profesores tendrían que ajustar su actuación docente a los modelos de la lingüística contrastiva, la interlengua y el análisis del error con el fin de hacer significativo sus prácticas docentes. Así, la cercanía del español y del francés no se convertirá en el aula en un problema más sino como un aporte para una enseñanza eficiente. Para terminar este apartado, se puede decir que el amor por el español es el primer motivo que impulsa a los cameruneses a aprender este idioma. Se trata de un amor que viene granjeado por elementos lingüísticos y extralingüísticos: "lengua fácil", "cercanía con el francés", las telenovelas latinoamericanas, "amor o interés por la cultura latinoamericana —música, bailes, películas—", la interrelación entre la misma y la propia africana y los antecedentes históricos entre África y América del sur, etc. Los que deciden seguir estudiando este idioma después de la Educación Secundaria lo hacen por motivos profesionales (profesor, traductor, intérprete...). Y otro tema que no hemos comentado a lo largo de esta primera parte es que vivimos hoy en un mundo global y cada vez más interconectado en el cual el español ocupa un lugar privilegiado (una de las lenguas de la ONU y de la UA, por citar solo estos ejemplos). Por lo tanto, un extranjero puede decidir aprenderla con el fin de moverse e insertarse social y profesionalmente en el mercado global. En el mundo global de hoy y de mañana, ya no tendría que existir el "nuestras cosas" y "sus cosas", debe prevalecer el sentido del compartir, del conocimiento mutuo, del sentirse hermanos o ciudadano del mundo.

2. El discurso ideológico y la cuestión pedagógico cultural de los materiales didácticos

Cuando hablamos de la cuestión pedagógica cultural de los materiales didácticos, nos referimos a la idea de averiguar si los materiales usados para la enseñanza del espa-

5. Muchos lingüistas a este respecto han mostrado que no hay lenguas fáciles y otras difíciles. A modo de ejemplo, J.C Moreno Cabrera (2000:132) señala que "quienes afirman que ésta o aquella lengua es más complicada o regular que esa o aquella otra, lo suelen hacer basándose en observaciones superficiales y desde la ignorancia de alguna de las lenguas, no desde el conocimiento y la reflexión". Además reflexión que hace siempre se relaciona con su propia experiencia de aprendiz o desde su L1 y no desde una regla científica universal determinada para todos los aprendices.
6. En vez de entierro.

ñol en Camerún establecen una clara relación texto/contexto o si desafortunadamente enseñan a los alumnos una visión parcial, errónea o no actualizada de la realidad española. También se quiere percibir si dicha cuestión tiene una incidencia en la actitud y/o percepción que los estudiantes cameruneses tienen de la realidad del mundo hispánico. Por otra parte, se relaciona el tema pedagógico cultural con la adecuación de los contenidos de las actividades de los manuales primero con los enfoques modernos de aprendizajes de lenguas y, segundo, con las necesidades contextuales del estudiante. Si la percepción que tienen los alumnos hacia el español es positiva como lo hemos visto en el apartado anterior, ¿qué se puede decir de la percepción que tienen de España? Esta percepción es muy importante ya que también condiciona la motivación y por lo tanto puede inferir en el aprendizaje. Respecto a esta percepción que los alumnos tienen de España, J.C Mbarga (1995: 247) señala que:

> (...) la idea que de España tienen los alumnos puede constituir un freno a esta predisposición. En efecto, para algunos alumnos —y esto con la bendición tácita de los propios españoles que no se esfuerzan por demostrarlo contrario, a diferencia por ejemplo de Francia y Alemania que mucho se preocupan por la promoción de su imagen, lengua y cultura—, España es un país subdesarrollado y, por lo tanto, sin futuro para ellos, de modo que no ven ningún interés en estudiar el español. Esta idea es muy perjudicial al aprendizaje del español, en la medida en que los alumnos ya no pueden identificarse psicológicamente con el pueblo español.

Tomando como punto de referencia el discurso de los 8 entrevistados cameruneses de este estudio, se puede concluir que la percepción que de España tiene el alumnado va repartida entre dos extremos. Tenemos primero una creencia que se relaciona con la cita anterior, o sea algunos ven España como un país pobre. En segundo lugar, la segunda parte de los encuestados piensan que España es un país desarrollado, bonito, el dorado como la mayoría de los países europeos. De hecho, los que ven España como un país subdesarrollado relacionan sus percepciones con lo que han aprendido de la historia de España (no forzosamente contemporánea) en la Educación Secundaria. Es una percepción que se relaciona con una España muy creyente, católica y ligada a los valores tradicionales como los castillos, las ruinas románicas y góticas, las catedrales: la España de los castillos, la España del 98, la España de los "Campos de Castilla" de Antonio Machado, una España que sigue en declive y que busca su sitio entre las demás naciones europeas. Es así como a la pregunta de saber qué ideas tenía de España un informante antes de emprender el viaje a la Península, un informante camerunés nos responde lo siguiente (2012: 119, 120):

> Digamos que tenía la idea de 1898. Veía a España como la época de Antonio Machado, un país donde no hay un desarrollo real, un país donde, no diré un El dorado. Solamente valoraba más la lengua española, me decía que mi nivel lo podría mejorar, y también que como está en Europa el sistema educativo sería mejor. Y de la sociedad, tanto la economía como lo social no pensaba que España era un país tan guapo, yo pensaba que era un país con castillos, que yo iba a ver castillos por todas partes, edificios antiguos.

Sigue comentando que sí es obvio que hay castillos pero no se esperaba ver una España moderna con una urbanización tan espectacular como la que ha estado vien-

do desde su llegada. Esta percepción que tenía ese informante antes de su llegada a España se relaciona con la formación que ha recibido sobre la historia de España en la Educación Secundaria. ¿Se trataría de una formación que no pone de relieve el estudio de la España contemporánea? ¿Son los manuales usados en Camerún el causante de esa concepción tan antigua que tienen aquellos alumnos de España? A estas preguntas no se podría dar una respuesta científica hasta realizar un análisis pormenorizado sobre esta cuestión partiendo de una investigación en el terreno de la enseñanza del español en Camerún. No obstante, nos parece oportuno subrayar que tratando de la incidencia de los manuales, de elaboración francesa, en la difusión de los estereotipos que tienen los alumnos marroquíes sobre España, Z. Benyaya (2006: 76, 77) comenta que en los años 1980 en Marruecos:

> En los centros marroquíes, se venía utilizando un material didáctico arcaico e inadecuado, que conservaba todavía esa imagen trasnochada y tópica de la España "flamenca y torera". Eran manuales eminentemente de elaboración francesa como Sol y Sombra[7], Por el mundo hispánico, Lengua y vida, La practique de l'espagnol, o el ya clásico ¿Qué tal Carmen?

Por otra parte, nos podemos preguntar ¿cómo proceder a la enseñanza de los grandes momentos de la historia de España (la España conquistadora, la Guerra civil española, las guerras hispanoamericanas, el franquismo, etc.) u otros aspectos culturales ligados con temas como la corrida, los entierros de San Fermín sin perjudicar la afección del alumno por España y, de ahí su motivación por el aprendizaje? De hecho, esos momentos de la historia de España son algunos aspectos que fundamentan el currículo de español en la Educación Secundaria de Camerún. Para arrojar luz en esta problemática A. Hamparzoumian y J. Barquín Ruiz (2006: 37) señalan que: "Existen todavía libros sobre civilización hispánica que repiten viejos conceptos franquistas, trasnochadas posturas imperialistas y explicaciones de la Historia de España que, además de estar científicamente superadas, resultan ofensivas para nuestros vecinos". De la cita anterior, nos preguntamos temiendo hacer que el alumno tenga una percepción negativa de España ¿no se debe enseñar a los alumnos del ELE esa cara de España? O dicho de otro modo ¿se trata de no enseñarla o de saber cómo enseñarla o enfocarla en el aula de ELE?

A. M. Manga (2009: 27) piensa que la percepción que tienen los alumnos cameruneses sobre España (España, subdesarrollada, España de los años 1898) tiene una incidencia en la motivación integradora de los alumnos cameruneses. El mismo investigador subraya que "era frecuente oír frases despectivas como '*España es un país subdesarrollado', o '¿Qué ventaja sacamos de la cooperación con España*'; prejuicios resaltados por el elemento base del material didáctico: el libro de texto". Sin embargo, añade que la estancia de profesores cameruneses a España ha contribuido a que actualizaran sus conocimientos de la cultura española ya que (2009: 28) "sus opiniones sobre España, al volver a Camerún, contrastaban completamente con algunas realidades presentadas en los manuales del programa de su asignatura". ¿Se trata así pues de un problema de texto/contexto? Es decir, lo de usar libros o manuales con contenidos arcaicos, poco pedagógicos y actualizados? Puede decirse que la colección de manuales que se usan actualmente para la en-

7. Manual que sigue en uso en algunos centros de enseñanza del español en Camerún.

señanza del español en Camerún ha contribuido en su medida a la mejora de calidad de los manuales. Se trata de la colección Didáctica del español, editada en los años 2000 por la camerunesa Bidoung Habissou bajo el patrocinio de la AECI y la UNED.

Además de todo lo que se ha comentado en las líneas anteriores, muchos estudiantes cameruneses destacan insuficiencias metodológicas que necesitan ser subsanadas en la educación o formación en lengua que han recibido y/o siguen recibiendo en su país. Muchos hablan de la educación descontextualizada que reciben en lenguas extranjeras, otros destacan el hecho de que la destreza oral no cobre mayor protagonismo en el aula. Se puede dilucidar estas ideas con las citas siguientes del corpus de las entrevistas: "*Por ejemplo no se puede aprender una lengua sin hablarla. Desde la 4e que empecé a aprender el castellano, nunca tuve la oportunidad de hablarlo*[8], *solo conocía el español de los libros, los cuadernos*" (Informante camerunesa, 2012: 153).

En la misma línea, A.M. Manga (2009: 26) trata de la poca variedad de las actividades que se propone en los manuales didácticos. Señala que el manual "se compone de textos a partir de los cuales se diseñan ejercicios que reflejan el método tradicional (...). Difícilmente se proponen ejercicios susceptibles de desarrollar las habilidades comunicativas vigentes en los actuales enfoques comunicativos." En la misma lógica, otro estudiante entrevistado sostiene que:

> No tenemos una educación contextualizada hacia lo nuestro. Por ejemplo en los libros de aprendizaje de lenguas extranjeras se nos habla de Juan y Pablo, por qué no tener un libro que habla de Tamo y Kamdem[9]. Se debe por ejemplo contextualizar el libro con lo nuestro. Los estudios universitarios también, en los estudios de literatura española, no se hace ninguna relación con las realidades culturales camerunesas.Creo que primeramente se tiene que contextualizar nuestros estudios con lo nuestro (Informante camerunés, 2012: 129).

Los testimonios de esos informantes cameruneses nos parecen bastantes acertados y señalan problemas que necesitan ser analizados con más detalle de cara a proponer soluciones prácticas con el fin de erradicar todos los problemas que dificultan la enseñanza y aprendizaje del ELE en Camerún. Esos comentarios plantean la problemática de la que hablamos: la cuestión pedagógica y cultural de los materiales didácticos. Los problemas didácticos destacados por aquellos discentes coinciden con los problemas que destacaba S. Belinga Bessala en los años 1996. De hecho, S. Belinga Bessala (1996: 113) planteaba entre otras ideas la escasez del material didáctico adecuado y pertinente para desarrollar los aspectos tanto de la competencia gramatical como los de la competencia comunicativa y asimismo la poca preparación del profesorado en la enseñanza siguiendo el método comunicativo, por otra parte señalaba que el método más usado era el de gramática y traducción. Uno puede preguntarse: ¿siguen vigentes todas esas insuficiencias que hemos comentado en este apartado? ¿Cómo subsanarlas? ¿El que en

8. A esto hay que añadir el agravante de que el español que algunos hablan está lleno de arcaísmo porque es muy literario, libresco dado que la principal exposición a la lengua es leyendo libros cuyos contenidos no están siempre actualizados a los usos lingüísticos del español contemporáneo.
9. Tamo y Kamdem son apellidos propios entre los bafousam, pueblo al que pertenece el entrevistado. En Camerún el apellido de una persona permite saber a qué región o pueblo pertenece.

la actualidad se haya pasado del uso de los manuales de elaboración y edición francesa al uso los manuales la colección Didáctica, diseñados por Bidoung Habissou bajo el patrocinio de la AECID y la UNED, podría ser considerado como una variable que da menos contundencia a la cuestión pedagógica/cultural?

Este artículo lejos de ser un análisis científico que trata un problema en el marco de la enseñanza/aprendizaje del ELE y que termina proponiendo soluciones contundentes al problema planteado ha sido sobre todo una reflexión crítica para abrir el telón de nuestras investigaciones futuras sobre la enseñanza/aprendizajedel español en Camerún y en el África subsahariana en general. La primera parte ha sido desarrollada con la idea de analizar el discurso ideológico relacionado con la realidad del español en Camerún visto tanto por los discentes cameruneses como por la ciudadanía española; pero, en cambio, la segunda parte ha sido más bien un cuestionamiento que una tentativa de propuesta de medidas a los problemas tratados. En esta segunda parte, nos hemos arrojado luz al camino que va cogiendo la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún, con el fin de entenderlo mejor y estudiarlo de manera pormenorizada y eficiente en nuestras futuras investigaciones. El conjunto de los temas tratados a lo largo de este análisis forma parte de lo que llamaremos la creencia del alumnado en torno lo español (lengua español y Estado español) y a la enseñanza/aprendizaje. En el proceso de enseñanza/aprendizaje, es de suma importancia comprobar si lo que piensa el alumnado sobre la lengua meta o sobre la enseñanza constituye una dificultad o, en el mejor de los casos, una acicate para la enseñanza/aprendizajede la lengua.

Bibliografía

Belinga Bessala, S. (1996): «Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: problemática actual y nuevas perspectivas», en ASELE ACTAS VII, 129-134.

Benítez Rodríguez, S.G. y Koffi Konan, H. (2010): «La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE», *Monográficos Marco ELE*, 11. pp. 252-263.

Benyaya, Z. (2007): «La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente», *Porta Linguarum*, 7, 167- 180.

El Hadji Ndoyee, A. (2005): «La enseñanza del español en Senegal», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid.

Godínez González, F. *et al.* (2007): «El español en Camerún», en *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 63-69.

Hamparzoumian, A. y Barquín Ruiz, J. (2006): «Los manuales de español y los alumnos marroquíes», *Aldadis.net. La revista de educación*, 9, 18-40.

Kem-mekah Kadzue, O. (2012): «Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías en la interacción cultural entre universitarios cameruneses y catalanes», Trabajo de fin de Máster publicado, UdL, [en línea], http://www.recercat.net/handle/10459.1/46442?show=full

Konan Koffi, H. (2009): *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: Situación del español como lengua extranjera*, Memoria DEA, Universidad de Granada.

Manga, A.M. (2009): «Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del Español en Camerún», *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, 19-28, [en línea] http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_MANGA.pdf

Mbarga, J.C. (1995): *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media.*
Moreno Cabrera, J.C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
Nguepi, V.G. (2007): «Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como segunda lengua en un contexto africano: caso de Camerún», *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos,* 14, [en línea] http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-20-camerun.htm
Sossouvi L.F. (2009): «El aprendizaje del español como lengua extranjera por alumnos benineses y sus implicaciones teóricas», *Estudios Filológicos*, 44, 211-225.
Van Dijk, Teun A. (1999): «Un estudio lingüístico de la ideología», en Giovanni Parodi Sweis (ed.), *Discurso, cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*, Valparaiso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaiso de la Universidad Católica de Valparaiso, 27-42.
Van Dijk, Teun A. (2008). «Semántica del discurso e ideología», (Traducido por Cristina Perales). *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261.

Referencias electrónicas

http://www.vive.gob.ve/actualidad/noticias/carta-del-presidente-chávez-la-cumbre-de-la-asa-fortalezcamos-la-integración-sur

http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2012/07/paso-at1%C3%A1s-del-espa%C3%B1ol-en-%C3%A1frica-.html

http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2002/octubre_2002/opinion_301002.htm