Javier Serrano Avilés (ed.)

La enseñanza del español en África Subsahariana



CATARATA

CASA ÁFRICA


CATARATA

Javier Serrano Avilés (ed.)

La enseñanza del español en África Subsahariana

CATARATA

COORDINA

EMBAJADA DE ESPAÑA EN KENIA

cooperación española

COLABORAN

CASA ÁFRICA

Instituto Cervantes

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN

aecid

COPATROCINAN

indra

gasNatural fenosa

ISOLUX CORSÁN

DISEÑO DE COLECCIÓN: ESTUDIO PÉREZ-ENCISO
DISEÑO DE CUBIERTA: JACOBO PÉREZ-ENCISO

© JAVIER SERRANO AVILÉS, CARLOS MOCANDA VALDEZ, LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI, MIRIAM MAUGIS, DÁMASO ESTÉVEZ CALERO, AMIDOU NSHIMIRIMANA, SILVIA RODILLA RIVAS, SOSTHÈNE ONOMO ABENA, THEÓPHILE KOUI, ROSA MARÍA DÍEZ COBO, AMANDA SUÁREZ LÓPEZ, NICOLÁS NGOU-MVE, LEYRE ALEJALDRE BIEL, JOANNA BOAMPONG, ANTONIO J. MANSO LUENGO, JULIÁN B. BIBANG OYEE, LUCÍA GIL VILLA, JANIE RAHARIVOLA, SAMUEL FRANCISCO JUAN CATALÁN, ISMAEL MUÑOZ CHADOULI, ARÁNZAZU GONZÁLEZ SÁNCHEZ, URIEL VALENCIA GUERRA, JESÚS LASSO REY, PEDRO PABLO VIÑUALES GUILLÉN, PURITY ADA UCHECHUKWU, NDIOGOU FAYE, JEAN MARIE NGOM, MARÍA GÓMEZ AMICH, ABEL PÉREZ ABAD, CLARA JULIA ENCINAS PLAZA, NATHALI MARTÍNEZ, MIGUEL SAPORTA BON, LETICIA BLANCO MUÑOZ, JOSÉ IGNACIO SÁNCHEZ ALONSO DE VILLAPADIERNA, VITAL TAMA BENA, 2014

© EMBAJADA DE ESPAÑA EN KENIA, AECID, INSTITUTO CERVANTES, CASA ÁFRICA, 2014

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2014
FUENCARRAL, 70
28004 MADRID
TEL. 91 532 05 04
FAX 91 532 43 34
WWW.CATARATA.ORG

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

ISBN: 978-84-8319-944-2
DEPÓSITO LEGAL: M-25.490-2014
IBIC: JN/1HF
ISBN-INSTITUTO CERVANTES: 978-84-92632-65-7
NIPO: 503-14-027-3

ESTE MATERIAL HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, POR JAVIER HERRERA GARCÍA-CANTURRI 11

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA: DOCUMENTACIÓN Y PROBLEMAS 15
Javier Serrano Avilés

CAPÍTULO 2. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ANGOLA 93
Carlos Moncada Valdez

CAPÍTULO 3. LA LENGUA CASTELLANA EN BENÍN: TENDENCIAS ACTUALES DESPUÉS DE SEIS DÉCADAS 100
Laurent-Fidèle Sossouvi

CAPÍTULO 4. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN BURKINA FASO 127
Miriam Maugis

CAPÍTULO 5. EL ESPAÑOL EN BURUNDI 146
Dámaso Estévez Calero y Amidou Nshimirimana

CAPÍTULO 6. EL ESPAÑOL EN CABO VERDE: SITUACIÓN ACTUAL
Y PERSPECTIVAS FUTURAS 151
Silvia Rodilla Rivas

CAPÍTULO 7. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS
EN CAMERÚN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA 176
Sosthène Onomo Abena

CAPÍTULO 8. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL 191
Théophile Koui

CAPÍTULO 9. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ETIOPÍA 212
Rosa María Díez Cobo y Amanda Suárez López

CAPÍTULO 10. SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GABÓN 233
Nicolás Ngou-Mve

CAPÍTULO 11. EL ESPAÑOL EN GAMBIA 263
Leyre Alejaldre Biel

CAPÍTULO 12. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN GHANA 287
Joanna Boampong

CAPÍTULO 13. EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL 310
Antonio J. Manso Luengo y Julián B. Bibang Oyee

CAPÍTULO 14. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN KENIA 323
Javier Serrano Avilés

CAPÍTULO 15. EL ESPAÑOL EN MADAGASCAR 364
Lucía Gil Villa y Janie Raharivola

CAPÍTULO 16. EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DE MAURICIO 382
Samuel Francisco Juan Catalán

CAPÍTULO 17. EL ESPAÑOL EN MAURITANIA 402
Ismael Chadouli Muñoz

CAPÍTULO 18. EL ESPAÑOL EN MOZAMBIQUE 417
Aránzazu González Sánchez y Uriel Valencia Guerra

CAPÍTULO 19. LA PRESENCIA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL MARCO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE NAMIBIA 430
Jesús Lasso Rey

CAPÍTULO 20. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN NÍGER 466
Pedro Pablo Viñuales Guillén

CAPÍTULO 21. LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN NIGERIA 481
Purity Ada Uchechukwu

CAPÍTULO 22. NOTA SOBRE EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO 493
Javier Serrano Avilés

CAPÍTULO 23. NOTA SOBRE EL ESPAÑOL EN RUANDA 498
Javier Serrano Avilés

CAPÍTULO 24. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN SENEGAL 506
Ndiogou Faye y Jean Marie Ngom

CAPÍTULO 25. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN UN PAÍS AFRICANO PLURILINGÜE: EL CASO DE SUDÁFRICA 518
María Gómez Amich y Abel Pérez Abad

CAPÍTULO 26. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TANZANIA 547
Clara Julia Encinas Plana

CAPÍTULO 27. EL ESPAÑOL EN TOGO 553
Nathali Martínez

CAPÍTULO 28. EL ESPAÑOL EN UGANDA 575
Miguel Saporta Bon y Leticia Blanco Muñoz

CAPÍTULO 29. HACIA UN SENTIDO DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA 595
José Ignacio Sánchez y Alonso de Villapadierna

CAPÍTULO 30. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
EN ÁFRICA SUBSAHARIANA 611
Vital Tama Bena

SIGLAS 623

AUTORES 629

AGRADECIMIENTOS 637

PRESENTACIÓN

Cuando hablamos del español pensamos intuitivamente en el idioma de España y del conjunto de los países de Iberoamérica que, con nuestras distintas entonaciones, modismos y particularismos, nos permite comunicarnos a los cerca de 470 millones de personas que lo tenemos como lengua materna y a los casi 80 millones que ya lo conocen o lo estudian (estos últimos se estiman en unos 20 millones en la actualidad) en cerca de cien países del mundo. Se trata sin duda de la segunda lengua internacional detrás del inglés, pues en español se escriben casi un 10% de los flujos de comunicación que Internet genera y se calcula que, para 2050, un 10% de la población mundial tendrá el español como lengua materna.

Y cuando nos referimos a quienes hablan español como segunda lengua o están en el proceso de su aprendizaje, la mente nos suele llevar hacia los países vecinos de Europa o del norte de África y hacia Estados Unidos. También quizá hacia el Lejano Oriente, con Japón y Filipinas a la cabeza.

Pero raramente cruzamos esa barrera natural que es el desierto del Sáhara y nos adentramos en lo que durante mucho tiempo fue *terra ignota* para los exploradores, y que aún hoy sigue siéndolo en cierta medida para los estudiosos del español.

Ciertamente, la presencia de España y de lo español en el África Subsahariana ha sido históricamente limitada y no se extendió mucho más allá de lo que fueron los asentamientos en la antigua Guinea española, la actual República de Guinea Ecuatorial.

Más allá de esa presencia institucional, solo intrépidos viajeros, llevados algunos por su espíritu misionero, se adentraron ya desde varios siglos atrás en estas tierras entonces tan lejanas, sin que en muchos casos haya quedado rastro de sus aventuras o, con frecuencia, desventuras.

En ese afán de descubrir lo que estaba allende los confines hasta entonces conocidos, los españoles hemos, tradicionalmente en la historia, exportado la religión católica y nuestro idioma.

Y si respecto a la expansión de la fe católica por todos los continentes mucho se ha escrito, no tanto se ha dicho de la presencia del español en el subcontinente que se extiende al sur del Sáhara, en el que nuestros primeros exploradores ya plantaron la semilla de nuestra lengua, que floreció en el español cadencioso de los ecuatoguineanos y que hoy sigue dando frutos gracias a la labor que desarrolla una generosa legión de esforzados hispanistas que, con más entusiasmo que medios, contribuye al asentamiento y crecimiento del español, que en el África Subsahariana está aún lejos de posicionarse en ese segundo lugar que ocupa a nivel planetario.

Fue precisamente la ausencia de estudios concluyentes y omnicomprensivos lo que llevó a uno de estos entusiastas hispanistas que ha desarrollado buena parte de su carrera profesional en África, el profesor Javier Serrano Avilés, a proponerme, al poco de incorporarme a mi actual cargo de embajador de España en Kenia, la realización del trabajo que ahora me complace presentar y que pretendemos que sea el primer estudio completo sobre la situación de la enseñanza del español en este subcontinente, en el que casi un millón y medio de personas estudian ya nuestra lengua.

Con tanto entusiasmo como el profesor Serrano me presentó su iniciativa, la acogí yo, y a lo largo de cerca de tres años hemos ido tejiendo una red de contactos con las instituciones oficiales españolas con responsabilidad en materia de difusión de nuestra lengua, fundamentalmente el Instituto Cervantes, Casa África y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, a quienes reconozco y agradezco su apoyo. Igualmente, con un total de 15 embajadas españolas en África (Angola, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Gabón, Ghana, Guinea Ecuatorial, Kenia, Mozambique, Namibia, Níger, Senegal, Sudáfrica y Tanzania), a cuyos titulares, compañeros y amigos todos, deseo expresar mi agradecimiento por la confianza depositada en nosotros al ofrecernos parte de sus escasos presupuestos culturales para cofinanciar este trabajo. Y también hemos contado con la colaboración de tres empresas españolas radicadas en Kenia: Gas Natural-Fenosa, Indra e Isolux-Corsán, a cuyos delegados en Nairobi quiero también manifestar mi reconocimiento.

Pero, por supuesto, un reconocimiento especial va dedicado a los 35 hispanistas que han redactado los 30 capítulos de que consta este trabajo, que son quienes han permitido documentar la situación actual de la enseñanza del español en un

total de 27 países africanos. Todos ellos son auténticos embajadores de nuestro idioma y permiten colmar una cierta ausencia institucional en el mundo de la enseñanza del español en África que la actual crisis económica ha generado.

Este trabajo no pretende ser definitivo, sino que quiere abrir el camino a futuros estudios, generales o específicos, sobre la presencia y la implantación de nuestro idioma en este subcontinente. Me gustaría que en un futuro próximo pudiera celebrarse el Primer Congreso de Hispanistas del África Subsahariana. Esta fue, de hecho, la idea primigenia que dio origen a este trabajo, si bien las limitaciones presupuestarias imperantes no han permitido convocarlo todavía, debiendo quedar redimensionado el proyecto que inicialmente nos animó a este completo estudio.

Un continente joven y en expansión como es el africano tiene amplio espacio para el desarrollo y crecimiento de nuestra lengua. Cuantas más personas la hablen, más conocidos seremos España y lo español, en África, mayores sinergias se crearán entre España y África, y más posibilidades de negocio habrá para nuestras empresas. Este es sin duda un proyecto de carácter cultural y académico, pero no solo. También lo es de carácter económico, pues en este mundo global, una iniciativa de este tipo tiene también importantes derivaciones comerciales que contribuyen a nuestra expansión y crecimiento económico.

Esperamos que este trabajo sea de utilidad para lingüistas, estudiosos e hispanistas en general. La semilla ya está plantada. Todos los que nos hemos implicado en este esfuerzo colectivo confiamos en que otros nos ayuden a regarla y pueda seguir floreciendo.

JAVIER HERRERA GARCÍA-CANTURRI
Embajador de España en Kenia

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA: DOCUMENTACIÓN Y PROPUESTAS

JAVIER SERRANO AVILÉS

> Las condiciones subjetivas existen para desarrollar la lengua española en África.
> Quedan por inventar las objetivas.
>
> El Hadji Amadou Ndoye

Tras reseñar los estudios previos sobre el español en África Subsahariana, este capítulo presenta los objetivos, hipótesis y metodología que han orientado la elaboración del volumen. Ofrece también una visión de conjunto del total de estudiantes de español documentados, casi un millón y medio, además de proponer una serie de reflexiones sobre nociones teóricas del ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, formuladas desde el contexto subsahariano. Finalmente, se proponen varias líneas de acción para la promoción del español en África Subasahariana. Se añade una bibliografía elemental del español en la región distribuida por países.

1. INTRODUCCIÓN

El Tratado de Tordesillas de 1494 decantó la fortuna del español no solo en América, sino también en África Subsahariana, en cuyos puertos, de Cabo Verde a Mombasa, se hablaría portugués. Ello explica por qué un jesuita español, el padre Pedro Páez Jaramillo, S. J., redacta en portugués su *A história da Ethiópia* (1620), considerada una de las primeras grandes crónicas subsaharianas escritas por un occidental. A pesar del derecho exclusivo de Portugal a comerciar con la costa africana al sur de las Canarias, ya desde finales del siglo XV comerciantes y viajeros españoles

operaban en la Senegambia (Lipski, 2005), primero libremente y ya a partir del XVI y por efecto del Tratado de Tordesillas, clandestinamente. Al mismo tiempo, la conquista de las Canarias o la fundación de la ciudad de Melilla en 1497 asientan el español en la región norteafricana. A partir de ese momento empieza a registrarse en la región occidental africana la presencia de españoles con actividades que van desde las misiones capuchinas a lo largo de la costa atlántica, hasta traficantes y negreros como el malagueño Pedro Blanco asentado en Liberia (González, 1998: 131-132) o la expedición andalusí de Yuder Pachá que sometió Tombuctú. En cualquier caso, el comienzo oficial del español en África Subsahariana se retrasa hasta el Tratado de El Prado de 1778, por el cual España toma posesión de dos islas en el golfo de Guinea, Fernando Poo y Annobón, además de la franja continental de río Muni. No obstante, el dominio español de estos terrenos tardaría en consolidarse al quedar temporalmente estas islas bajo dominio inglés (Morgades, 2005); es por ello que los especialistas consideran que el español se implantó en esta región hace no más de siglo y medio (Lipski, 2007: 79); poco después, en 1887, el explorador vasco Manuel Iradier registra en su *África* muestras del español hablado en esta región. Por su parte, el español entra —al menos imaginariamente— en contacto con África del Este a partir del fantasioso ingenio de Ángel Ganivet en *La conquista del reino de Maya por el último conquistador Pío Cid* de 1896, donde Maya es una especie de ínsula Barataria, un reino ficticio situado en Ruanda.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en África Subsahariana[1] es compleja de trazar globalmente y por ello es mejor analizarla país a país. No obstante, y dejando de lado el estatus problemático de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial, detallado más adelante, puede generalizarse que la enseñanza de ELE se institucionaliza en la educación reglada en gran parte de África francófona[2] hacia mediados del XX, y en general se ha mantenido después de las independencias de los años sesenta, por ejemplo en Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar o Senegal. En el resto de África Subsahariana, la enseñanza del español comienza informalmente, sin presencia en la enseñanza reglada, a través de comunidades hispanohablantes, a veces misioneros, y muy significativamente a través de los africanos becados por Cuba y, en menor medida, Venezuela, quienes en ocasiones además de ejercer sus profesiones como médicos, ingenieros o farmacéuticos, enseñan español, como sucede en Angola, Etiopía o Uganda. Así, de nuevo exceptuando Guinea Ecuatorial, el comienzo de la enseñanza del español en la gran mayoría de los países subsaharianos no ha tenido tanto que ver con España, sino más bien con la cooperación cubana o con el sistema educativo francés implantado en sus antiguas colonias además de, por supuesto, países como Camerún, Gabón, Madagascar o Senegal, cuyos ministerios de educación financian la enseñanza del español. Solo en los últimos 20 o 30 años

ha comenzado a introducirse la enseñanza de ELE en países como Namibia o Kenia, generalmente mediante colegios o universidades con currículos internacionales (británicos, franceses, americanos, etc.), ya que el español sigue hoy en día sin ser una asignatura oficial en los sistemas educativos de muchos países de la región, especialmente en África anglófona y lusófona. A partir de este momento, la acción de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) cobra una especial relevancia en la promoción del español en la región a través del programa de lectorados[3] del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC). Los lectorados MAEC-AECID han sido en varios casos el punto de arranque de la enseñanza reglada universitaria del español, como sucede con Etiopía o Mozambique. Finalmente, hay países, como Sudán[4], en los que la enseñanza del español es prácticamente inexistente o Zimbabue, donde a pesar de que la enseñanza del español cuenta con cierta historia en la actualidad es apenas marginal[5].

2. EL ELE EN ÁFRICA SUBSAHARIANA DENTRO DEL ESPAÑOL GLOBAL

La posición del español como lengua global está directamente relacionada tanto con el aumento de la población hispanohablante nativa, con 470 millones, como con la expansión de la enseñanza del español como lengua extranjera, con unos 20 millones de estudiantes de español (Instituto Cervantes, 2014). Además de su peso demográfico, la internacionalidad del español queda reforzada por su reconocimiento como lengua oficial en muchos organismos multilaterales (Rupérez y Vítores, 2012; Ybáñez, 1998). Por ello es por lo que en los últimos años la creciente demanda de ELE se ha hecho notar desde Brasil o Estados Unidos hasta Japón o Noruega. En buena parte debido a la escasez de documentación y la dispersión bibliográfica —a la que hay que sumar un olvido más o menos deliberado—, la aportación de África Subsahariana al ámbito ELE ha permanecido prácticamente invisible.

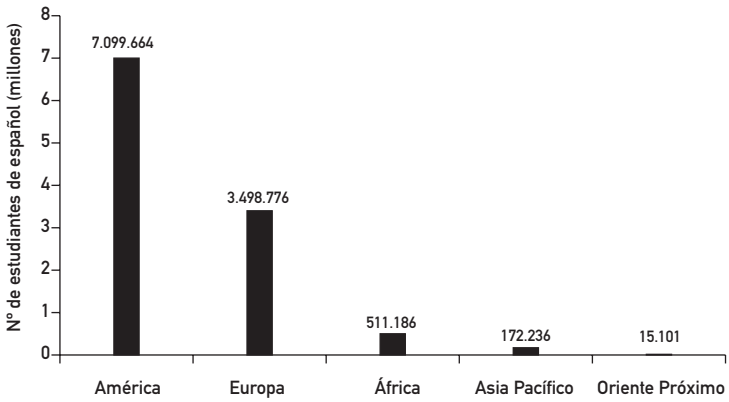
Ciertamente, la enseñanza del español en África cuenta con una amplia extensión e historia, si bien a primera vista parecería concentrarse principalmente en el norte de África, donde desde hace décadas funcionan departamentos universitarios de español y que en la actualidad cuenta con 11 sedes del Instituto Cervantes[6] además de otros centros tanto de enseñanza reglada de español, incluidas las secciones bilingües del Ministerio de Educación Cultura y Deporte[7] (MECD), como de enseñanza no reglada.

La situación del español en África Subsahariana es en cambio variable y difícil de determinar, como ya se ha apuntado. Dejando a un lado la singularidad de Guinea Ecuatorial, cuya presencia, aunque estadísticamente poco significativa, es

muy relevante para la evaluación del peso del español en el continente[8], en el resto de la región los datos disponibles sobre el estudio del español son desiguales, con una escala que va desde los más de 200.000 estudiantes de español en Costa de Marfil, los 100.000 de Senegal, 76.000 en Camerún u 8.000 en Madagascar (Instituto Cervantes, 2006a: 28) hasta países como el reciente Sudán del Sur, donde la enseñanza del español es inexistente. Más allá de esta variabilidad, el mejor modo de revocar esa invisibilidad de África Subsahariana en el ámbito de ELE es dejar claramente establecida su contribución a través de los datos disponibles, y los más recientes y amplios sobre el español en África Subsahariana proceden de la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (Instituto Cervantes, 2006a: 25-32), que computa el volumen de estudiantes de español en el mundo distribuido en cinco zonas.

GRÁFICO 1

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO (2006)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DEL *ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES 2006-2007*, INSTITUTO CERVANTES (2006A: 32).

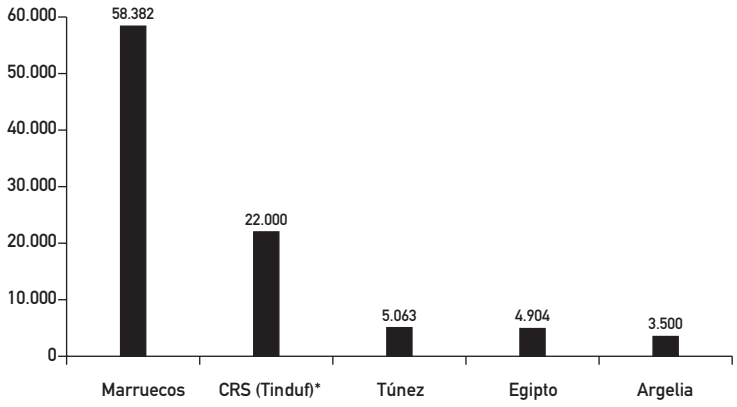
África ocupa la tercera posición absoluta en el total de estudiantes en el mundo, solo por detrás de América y Europa, y con alrededor del triple de su inmediato seguidor. Para valorar el aporte específico de la región subsahariana al volumen total de estudiantes de español en África es necesario desglosar la procedencia de los estudiantes distribuida en las dos grandes subregiones: norte de África y África Subsahariana.

Las cifras son elocuentes: de los 511.186 estudiantes de español como lengua extranjera en África, solo 97.649 proceden del norte de África, mientras que la

amplia mayoría, unos 413.537, prácticamente el 80%, provienen de África Subsahariana. Quiere ello decir que si África ocupa el tercer lugar en el estudio de 2006, lo hace gracias al aporte de estudiantes de español subsaharianos —de hecho seguiría ocupando la tercera posición incluso descontando los estudiantes del norte de África—. En conclusión, África Subsahariana, con más de 400.000 estudiantes de español es la tercera región del mundo en número de estudiantes de español y supuso en torno a un 3,5% del total de 11.296.963 estudiantes contabilizados en todo el mundo en 2006.

GRÁFICO 2

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL NORTE DE ÁFRICA (2006)



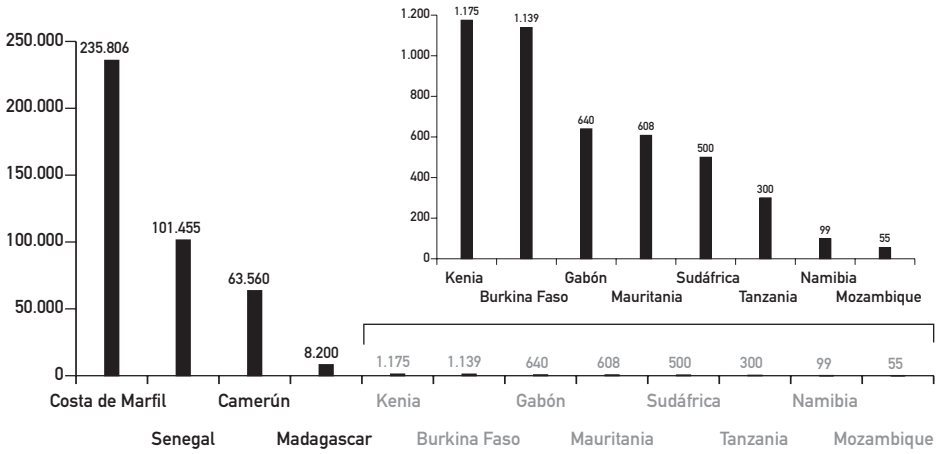
* CRS: CAMPAMENTOS DE REFUGIADOS SAHARAUIS.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DEL *ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES 2006-2007*, INSTITUTO CERVANTES (2006A: 27).

El estudio del *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* deja sobradamente claro el destacado papel que juega África Subsahariana dentro del ámbito global de ELE. Y ello a pesar de que dicho estudio ni recoge datos de todos los países subsaharianos con enseñanza del español —es llamativa la ausencia de Ghana, con una establecida tradición tanto en enseñanza de ELE como de investigación hispanista— ni aporta datos exhaustivos de cada país. La mayoría de estos no son representativos de la situación actual del ELE en los países subsaharianos, más bien esas cifras reflejan los escasos datos disponibles o fácilmente accesibles a los investigadores. En el apartado sobre metodología del capítulo se detallarán algunos problemas de la obtención de información sobre el ámbito de ELE en la región subsahariana, lo cual permitirá contextualizar no solo la escasez y falta de representatividad de los datos hasta ahora disponibles, sino también sus imprecisiones. Pero además

de poner en contexto los escasos pero muy relevantes datos accesibles sobre ELE en África Subsahariana, conviene ponerlos también en perspectiva. El reciente informe *El español: una lengua viva. Informe de 2014* ofrece cifras de los 29 países con más de 20.000 estudiantes de español en el mundo (Instituto Cervantes, 2014).

GRÁFICO 3

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA (2006)



NOTA: EL PRESENTE ESTUDIO CONSIDERA MAURITANIA COMO PAÍS SUBSAHARIANO, POR ELLO SE HAN ALTERADO LIGERAMENTE LOS DATOS TAL Y COMO SE OFRECEN EN EL ANUARIO 2006-2007 PARA SER CONSISTENTES CON LA EXTENSIÓN DEL TÉRMINO SUBSAHARIANO. EN *EL ESPAÑOL EN CIFRAS* (INSTITUTO CERVANTES, 2006A: 25-32) SE COMPUTAN 98.257 ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL NORTE Y NOROESTE DE ÁFRICA, INCLUYENDO LOS 608 DE MAURITANIA QUE, SIENDO RIGUROSOS, DEBERÍAN SER RESTADOS AL CÓMPUTO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL NORTE DE ÁFRICA, QUE PASARÍA A SER DE 97.649, Y SUMADOS AL TOTAL DE ÁFRICA SUBSAHARIANA, CUYO TOTAL SERÍA ASÍ DE 413.537. NÓTESE QUE EL MENCIONADO ESTUDIO NO COMPUTA LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DEL *ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES 2006-2007*, INSTITUTO CERVANTES (2006A: 27-28).

TABLA 1

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO (2014)

	PAÍS	ESTUDIANTES		PAÍS	ESTUDIANTES
1	Estados Unidos	7.820.000	8	Costa de Marfil	235.806
2	Brasil	6.120.000	9	España	130.000
3	Francia	2.332.311	10	Senegal	101.455
4	Italia	554.595	11	Portugal	99.988
5	Reino Unido	519.660	12	Canadá	92.853
6	Alemania	503.444	13	Marruecos	82.185
7	Suecia	399.105	14	Noruega	82.122

TABLA 1

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO (2014) (CONT.)

	PAÍS	ESTUDIANTES
15	Polonia	68.793
16	Bélgica	66.644
17	Camerún	63.560
18	Japón	60.000
19	Países Bajos	55.432
20	Bulgaria	44.369
21	Dinamarca	39.501
22	República Checa	39.008
23	Nueva Zelanda	37.822
24	Túnez	36.583
25	Austria	36.354
26	Australia	33.276
27	Rusia	26.537
28	Rumanía	22.969
29	Suiza	20.139
	Total en el mundo	19.724.511

FUENTE: *EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA. INFORME DE 2014*, INSTITUTO CERVANTES (2014).

Entre ellos se encuentran los siguientes subsaharianos: Costa de Marfil en octava posición absoluta con 235.806, Senegal en décima con 101.455 y Camerún en decimoséptima con 63.560. Pero lo que realmente ayuda a poner en perspectiva estas cifras es explicitar las comparaciones: Costa de Marfil tiene más estudiantes de ELE que España, mientras que Senegal acumula más que Portugal, Canadá o Marruecos; también hay más estudiantes de español en Camerún que en Japón o en Rusia —nótese que China ni siquiera aparece—.

Todas las cifras hasta aquí mencionadas no solo son públicas, sino fácilmente accesibles en la red. En tal caso, ¿cómo puede hablarse de la invisibilidad de la enseñanza del español en África Subsahariana? En primer lugar porque esos datos dejan ver poco: en realidad más allá de su relevancia poco se sabe sobre la situación actual de la enseñanza del español en África Subsahariana, y en segundo lugar porque a pesar de que los escasos datos disponibles confirman la importancia de la región subsahariana para el español global, la invisibilidad persiste en la medida en que no se traducen en apoyo institucional ELE en la región. Es decir, que contamos con pocos datos que además cuentan poco a la hora de distribuir apoyo oficial a la enseñanza del español como lengua extranjera. Estos datos dejan en evidencia que, dentro de África, la asociación del aprendizaje del español con el norte de África tiene más que ver con cuestiones de prioridad diplomática y visibilidad que con la realidad de la enseñanza del español en el continente: tomando como referencia el mencionado estudio del Instituto Cervantes de 2006, el número de estudiantes de español en África Subsahariana cuadruplica al del norte de África, un dato sorprendente especialmente si se compara el amplio apoyo oficial que recibe el español en el norte de África frente al escasísimo apoyo que recibe en África Subsahariana. Esta paradoja es el punto de partida del presente volumen, el

primero dedicado exclusivamente a documentar la enseñanza del español en África Subsahariana.

3. DOCUMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA REGIÓN SUBSAHARIANA

La considerable presencia del español como lengua extranjera en África Subsahariana ha sido desigualmente documentada en varias publicaciones, notablemente en los anuarios del Instituto Cervantes de 2005, 2006-2007 y 2009, que proporcionan información sobre el número de estudiantes de español en países subsaharianos. Puede localizarse un interesante precedente de estos estudios en un temprano trabajo del presidente de la Asociación Africana de Hispanistas, el profesor Vital Tama Bena, quien aporta los primeros datos sobre el número de centros, profesores y estudiantes de español en países de África francófona: 85.700 estudiantes de Camerún en 1991, 82.530 en Costa de Marfil en 1988, además de 12.130 en Gabón ese mismo año, a los que hay que añadir 70.000 en Senegal, 7.000 en Benín y otros 7.000 en Mali, 5.000 en República Centroafricana y 3.000 en Burkina Faso (Bena, 1993: 255; Moreno Fernández 1995: 228)[9]. A pesar de ser un texto seminal para la documentación de la enseñanza del español en la zona, el artículo del profesor Vital Tama Bena se circunscribe a la zona occidental de África y por ello no puede considerarse un estudio de la enseñanza del español de toda la región subsahariana.

3.1. ESTUDIOS PUBLICADOS EN LOS ANUARIOS DEL INSTITUTO CERVANTES

El primer anuario del Instituto Cervantes que aporta información sobre ELE en la región subsahariana es el de 2005, donde se encuentran extensos artículos sobre cuatro países subsaharianos: Guinea Ecuatorial (Morgades, 2005), Namibia (Lasso y Jalón, 2005), Senegal (Ndoye, 2005) y Sudáfrica (Rowe y Maree, 2005). La publicación siguiente corresponde al anuario del Instituto Cervantes de 2006-2007, que cubre más países aunque con artículos menos profundos: Camerún (Godínez *et al.*, 2006), Gabón (Avome, 2006), Guinea Ecuatorial (Nistal, 2006), Kenia (Cámara, 2006), Madagascar (Pié y Razafimbelo, 2006), Mauritania (Errazkin y Prieto, 2006), Mozambique (Martínez, 2006), Namibia (Jalón y Lasso, 2006), Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia (López y García, 2006), Tanzania (Landa, 2006), Sudáfrica (Rowe y Maree, 2006). A pesar de que estos artículos proporcionan una información más escueta que los del anuario del Instituto Cervantes del año 2005, por ejemplo sobre las lenguas de los países y sus

políticas lingüísticas, proporcionan un dato muy valioso: el número de estudiantes de español en el país —aunque en ocasiones es más bien una estimación—. Más allá del pionero artículo ya mencionado de Vital Tama Bena, que básicamente ofrece datos sobre el número de estudiantes de español en países francófonos, el *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* es el primero —y hasta ahora el único— que proporciona datos sobre el número de estudiantes de español en países de diversas regiones de África Subsahariana, ofreciendo una primera base para cartografiar el español en la región.

Posteriormente, el anuario del Instituto Cervantes de 2009 recoge un artículo de Leyre Gil y Jaime Otero sobre el español en la región titulado "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", si bien la información ofrecida sobre el número de estudiantes y centros de enseñanza del español es básicamente la ya aportada por el anuario de 2006-2007, puesto que no se recabaron nuevos datos para este estudio[10]. Tampoco están actualizados los datos sobre países subsaharianos recogidos en los informes *El español: una lengua viva*, del Instituto Cervantes de 2012, 2013 y 2014, en los que se documenta el aumento del número de estudiantes de español en otros países, mientras que las cifras de los tres países subsaharianos documentados permanecen idénticas. En consecuencia, los anuarios posteriores remiten al estudio de 2006, que es el único que aporta datos originales.

Más allá de los anuarios del Instituto Cervantes, los estudios ELE sobre países de África Subsahariana se encuentran diseminados entre muy diversas publicaciones, algunas de ellas difícilmente accesibles. La elaboración de una bibliografía exhaustiva de estudios sobre la enseñanza del español en los países de África Subsahariana constituye de por sí un campo de investigación que excede con mucho el alcance de este capítulo. No obstante, en el apéndice final se ofrece —sin pretensión de exhaustividad— una bibliografía selecta de publicaciones ELE de África Subsahariana ordenada por países. Dicha bibliografía selecciona únicamente publicaciones que relacionan algún aspecto de la enseñanza del español como lengua extranjera con algún país o contexto subsahariano: la gran mayoría del más del centenar de referencias se centra en temas didácticos y ciertamente muy pocas ofrecen datos que permitan hacerse una idea de la realidad de la enseñanza del español en países subsaharianos. La bibliografía sobre el español en Guinea Ecuatorial es por un lado demasiado amplia y por otro desborda el ámbito de ELE, por lo que únicamente se refieren unas pocas publicaciones que de algún modo abordan la enseñanza del español en Guinea desde una perspectiva ELE; para una bibliografía general sobre el español ecuatoguineano cabe remitirse a los trabajos fundamentales de los profesores Antonio Quilis, Celia Casado, Germán Granda, John Lipski o Julián Bibang.

Conviene dejar establecido que esta bibliografía tampoco pretende recoger los estudios de hispanismo africano, sino que se circunscribe únicamente al ámbito ELE en la zona subsahariana. Si bien parece cierto que el alcance del concepto de hispanismo (Gutiérrez, 2004: 17-26) es suficientemente amplio como para subsumir el campo específico ELE, no es menos cierto que esta identificación no carece de problemas. En todo caso, hay en la región subsahariana países con investigación hispanista, especialmente en literatura e historia, en los que cuesta rastrear publicaciones específicas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, como sucede con Ghana o con la República Centroafricana. Indudablemente, la región subsahariana cuenta con solventes hispanistas como el recientemente fallecido El Hadj Amadou Ndoye de Senegal, los cameruneses Vital Tama Bena o Jean Claude Mbarga, el ghanés Victor Lampety, el keniano Chege Githiora o el gabonés Nicolás Ngou-Mve. A pesar de ello, la invisibilidad del hispanismo subsahariano dentro de los circuitos internacionales del hispanismo[11] se mantiene pese a las denuncias: "En general, el español en África y las literaturas africanas de expresión española siguen estando al margen del interés filológico" (Doppelbauer y Fleischmann, 2012: 9-10).

3.2. DOCUMENTACIÓN EN LÍNEA

En cuanto a los datos disponibles en Internet, la red del Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes recoge un total de 63 hispanistas[12] y 32 departamentos[13] de español además de 5 asociaciones[14] de hispanistas o profesores de español de la región. El Instituto Cervantes abrió en 2009 su única sede en toda la región subsahariana, el Aula Cervantes de Dakar, si bien es cierto que se localizaban 20 centros examinadores de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes en 18 países de la región, a saber: Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Ghana, Guinea Ecuatorial (Bata y Malabo), Kenia, Madagascar, Mauritania, Mozambique, Namibia, Nigeria, Senegal, Sudáfrica (Ciudad del Cabo y Pretoria), Togo, Uganda y Zimbabue[15].

Por otra parte, en su último boletín publicado, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) detalla que cuenta con 11 miembros en la región[16], mientras que el programa de lectorados de español MAEC-AECID de la AECID mantuvo destacados en 2011 a 33 lectores de español en 20 países de África Subsahariana[17]. Durante 2012 se cancelaron todos los lectorados en la región subsahariana salvo uno en Etiopía, que es también el único que se mantiene en la convocatoria 2013-2014 como lectorado sin cofinanciar. A este se añaden para 2013-2014 seis lectorados cofinanciados por las universidades de destino: Ghana, Kenia, Mozambique, Namibia y dos en Sudáfrica[18]. Por otro lado, gracias a la profesora Cathy Maree, se consignan en los boletines de la Asociación Internacional

de Hispanistas (AIH) una década de hispanismo y actividades ELE en Sudáfrica, de 1995 a 2005, y tres años en Namibia, de 2002 a 2004[19]. Por su parte, la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), no ofrece en su página web un listado completo de sus miembros, pero según un boletín, un vocal de su junta directiva es camerunés[20]. Finalmente, en cuanto a la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), la keniana es la única asociación africana federada[21].

A pesar de estas muestras de la relativa expansión ELE en África Subsahariana, apenas se encuentran en la red datos representativos y actualizados de la enseñanza del español en esta región. Baste, como indicio, contrastar los datos del Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes: en Zimbabue se localiza un departamento de español pero ningún hispanista registrado, y algo similar sucede con la República Centroafricana y la República Democrática del Congo, mientras que en Kenia hay dos departamentos de español pero solo un hispanista registrado. Algunas asociaciones no están registradas en el Portal del Hispanismo, como sucede con la Asociación Africana de Hispanistas con sede en Camerún o la APES de Madagascar o la de Togo. Además, para completarse este recuento de los datos accesibles debería cotejarse con las universidades con lectorados MAEC-AECID con presencia hasta 2012 en países no registrados en el Portal del Hispanismo como Burundi, Cabo Verde, Etiopía, Mali, Mauricio, Mozambique, Nigeria, Níger y Uganda; y todavía pueden observarse más inconsistencias si a su vez se cruzan estos dos registros con otros como los de miembros de ASELE, que es, por ejemplo, la única institución que registra miembros en la República Democrática del Congo.

3.3. CONGRESOS

El panorama de la documentación ELE en África Subsahariana se completa con la referencia de congresos que estudian las relaciones del español con África —de nuevo, sin pretensión de exhaustividad—, si bien es cierto que la mayoría de ellos se centran no tanto en estudios sobre la docencia de la lengua, sino más bien en estudios literarios afrohispánicos[22].

El I Congreso Internacional de Hispanistas en África se celebró en Bata en 1984[23] y no fue hasta julio de 2006 cuando se celebró el II Congreso de Hispanistas en África (Nistal y Pié, 2007) en el centro cultural AECID de Malabo. Entre tanto, la enseñanza del español en África Subsahariana fue debatida en otros dos foros: en febrero de 1985 se celebró en Malabo un coloquio internacional de hispanistas que dio origen a la Asociación Africana de Hispanistas, y luego en abril del mismo año se convocó en México el coloquio "Mundo latinoamericano y mundo de habla francesa: enseñanza, comunicación y representaciones" (Bena, 1998: 252).

En 1998, las universidades de Alcalá y Cocody convocaron en Grand Bassam (Costa de Marfil) el II Coloquio Internacional de Estudios Afroiberoamericanos[24]. En 1999 cabe destacar la convocatoria de la Universidad de Missouri de un congreso titulado "Spain in Africa and Latin America: The Other Face of Literary Hispanism"[25].

En 2007 se celebró en el campus de Legon de la Universidad de Accra en Ghana la I International Conference on Afro-Hispanic Studies across the Disciplines (ICASAD). En la siguiente edición de 2009 se amplió el espectro y pasó a denominarse ICALLAS: II International Conference on Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin American Studies, cuya tercera edición se celebró en 2011. La cuarta edición de la conferencia ICALLAS se celebró del 13 al 16 de agosto de 2013 en la misma universidad de Ghana. Aunque no se trata de congresos sino de coloquios, cabe consignar que desde 2010 se convocan en Sudáfrica encuentros ELE: en noviembre 2012, se celebró en Pretoria el II Coloquio celebrado en la Universidad de Pretoria titulado "La enseñanza del español en Sudáfrica: desafíos y perspectivas", cuya primera edición tuvo lugar también en Pretoria en noviembre de 2010.

En 2008 tuvo lugar en la sede del Instituto Cervantes el I Congreso Internacional de Estudios Literarios Hispanoafricanos[26], cuya segunda edición se celebró en octubre de 2010[27] en la Universidad de Alcalá de Henares y CaixaForum en Madrid. En 2009 tuvo lugar el I Encuentro Internacional de Hispanistas del Mundo Árabe y del África Subsahariana[28], celebrado en Madrid y Alcalá de Henares, cuya segunda edición se celebró en Madrid en 2011[29]. También en 2009 se celebró en Dakar el I Encuentro Ibero-Africano de Hispanistas[30]. En 2013 se celebró una conferencia virtual sobre estudios afrohispánicos, que incluyó dos interesantes presentaciones de la profesora Veronique Solange Okome Beka sobre enseñanza ELE en Gabón[31]. Por último, el 29 y el 30 de abril de 2014 se celebró en Abiyán el Primer Encuentro de Hispanistas Africanas[32] "África con Eñe", convocado por la Fundación Mujeres por África.

3.4. CONCLUSIÓN

Así, a pesar de los datos rastreados en Internet, de la quincena de congresos y del más de un centenar de publicaciones que dan muestra de que en los últimos 15 años, paralelamente a la docencia, se ha ido desarrollando la investigación sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en África Subsahariana, dejando a un lado el *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* y el primer artículo de Vital Tama Bena que sí proporcionan algunos datos básicos, todavía podría darse por esencialmente válida la afirmación del profesor Mbare Ngom: "No disponemos de datos en cuanto al número de alumnos que estudian castellano a nivel secundario o universitario en el África subsahariana, pero lo que sí nos consta es que se estudia en casi todos los países del área geográfica mencionada" (Ngom, 2007: 145).

4. OBJETIVOS, ALCANCE, MARCO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. OBJETIVOS Y ALCANCE

La escasa documentación disponible sobre la enseñanza del español en África Subsahariana, especialmente en cuanto al número de estudiantes de español, deja abiertamente expuesta la paradoja de la invisibilidad de la que es la tercera región del mundo en volumen de estudiantes ELE según los datos del *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Efectivamente, de la enseñanza del español en África Subsahariana poco se sabe más allá de que es muy importante para la globalidad del español. La dispersión y falta de armonización de los datos disponibles requería proyectar un estudio de nueva planta, esta vez dedicado exclusivamente a documentar la situación del ELE en África Subsahariana. Por un lado, se pretendía ampliar el número de países documentados y por otro se quería mejorar el alcance de los datos, buscando que estos fueran lo más representativos posible de la realidad ELE del país correspondiente, sin limitarse a los datos ya disponibles.

Tomando este escenario como punto de partida, con la llegada en 2011 del embajador Javier Herrera García-Canturri a la Embajada de España en Nairobi se planteó la convocatoria de un congreso internacional en Kenia en 2012 sobre la enseñanza del español en África Subsahariana. Para dicho congreso se encargarían informes sobre la situación de la enseñanza ELE en países subsaharianos. Lamentablemente, debido a la falta de financiación, el congreso no pudo celebrarse aunque el proyecto sí pudo ser reconducido hacia la publicación de un volumen con estudios y datos sobre la enseñanza del español en países subsaharianos en torno al año 2011. El triple objetivo de este proyecto es documentar la realidad actual de la enseñanza del español, contribuir a crear una red de hispanistas en la región subsahariana y hacer visible su labor dentro de los circuitos internacionales del hispanismo. Una vez formulados los tres objetivos, hay que apresurarse a matizar que este esfuerzo de documentación de la enseñanza del español en África Subsahariana no pretende en ningún momento agotar su campo de investigación ni ser completo o exhaustivo. Por razones que se detallan a continuación, así como en el apartado sobre metodología, este volumen ni cubre todos los países de la región ni tampoco proporciona todos los datos relativos al ámbito ELE de un país. No obstante, sí se trata del primer estudio dedicado exclusivamente a indagar la situación del ELE en la región subsahariana, además de ser también el primero en abarcar la mayor parte de los países subsaharianos. El verdadero objetivo implícito —la vocación— del presente estudio no es otro que el de quedar cuanto antes obsoleto y superado tanto en cuanto al alcance y profundidad de los datos que se aportan

como respecto a las recomendaciones que se formulan. Ello implicaría que la invisibilidad de la enseñanza del español en África Subsahariana habría quedado reducida a un episodio de ceguera transitoria.

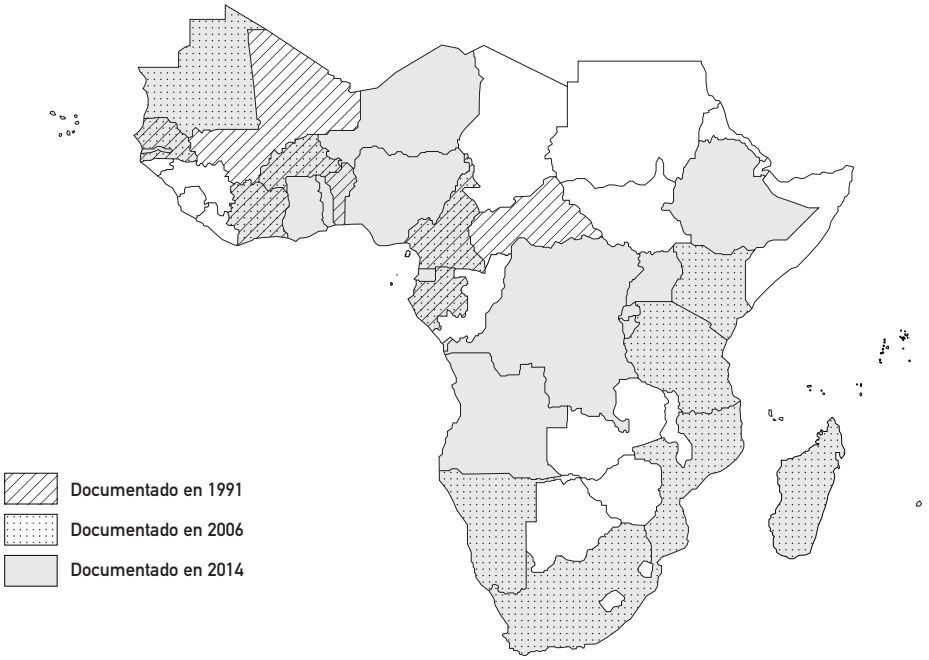
Este trabajo se planteó como un proyecto red y por tanto se invitó a colaborar a las embajadas de España en la región subsahariana. Todas ellas contribuyeron bien ayudando a identificar a un profesor de español que pudiera encargarse de elaborar el estudio correspondiente, bien confirmando la ausencia de la enseñanza del español en los países de su circunscripción, como sucedió con Sudán. Puesto que la elaboración de dichos estudios requería financiación, además de colaborar con la identificación de profesores, 15 embajadas de España en África Subsahariana (Angola, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Gabón, Ghana, Guinea Ecuatorial, Kenia, Mozambique, Namibia, Níger, Tanzania, Senegal y Sudáfrica) contribuyeron cofinanciando este proyecto, que también cuenta con el patrocinio de tres empresas españolas que operan en Kenia (Gas Natural-Fenosa, Indra e Isolux-Corsán), junto con la colaboración del Instituto Cervantes y Casa África para su publicación.

La suma de todos estos apoyos bajo la atenta coordinación del embajador Javier Herrera García-Canturri ha hecho posible documentar el estado de la enseñanza del español en los siguientes 27 países de África Subsahariana: Angola, Benín, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Costa de Marfil, Camerún, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea Ecuatorial, Kenia, Madagascar, Mauricio, Mauritania, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Democrática del Congo, Ruanda, Senegal, Sudáfrica, Tanzania, Togo y Uganda. Se incluyen además dos artículos generales, uno de ellos elaborado por el responsable del Aula Cervantes de Dakar, José Ignacio Sánchez Alonso de Villapadierna, y el otro escrito[33] por el profesor Vital Tama Bena.

Otros 22 países subsaharianos (Botsuana, Chad, Comoras, Congo, Eritrea, Guinea, Guinea Bisáu, Lesoto, Liberia, Malaui, Mali, República Centroafricana, Santo Tomé y Príncipe, Seychelles, Sierra Leona, Somalia[34], Suazilandia, Sudán, Sudán del Sur, Yibuti, Zambia, Zimbabue) han quedado fuera de este estudio por diversas razones. En unos casos se ha podido confirmar que no hay enseñanza de español, como es el caso de Sudán o Somalia; en otros, como en Congo, Mali o la República Centroafricana, se sabe que hay enseñanza de español pero ha sido imposible identificar a un profesor que elabore el estudio correspondiente. Finalmente, en otros casos no ha sido posible confirmar ni la enseñanza ELE ni su ausencia. De cualquier modo, el presente estudio documenta más de la mitad de los países subsaharianos, incluye todos los países con actividad ELE previamente acreditada salvo la República Centroafricana y Mali, y en todo caso respecto al estudio precedente de 2006 aporta datos sobre 13 países que se estudian por primera vez[35], además de información ampliada y actualizada sobre los que ya habían sido objeto de estudio.

MAPA 1

PAÍSES DOCUMENTADOS EN LOS TRES ESTUDIOS: 1991, 2006 Y 2014



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

4.2. MARCO: ACCIONES PARA LA PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL EN LA REGIÓN SUBSAHARIANA

La colaboración de las distintas entidades involucradas se vio favorecida por la incardinación institucional de este proyecto en red de documentación del español en países subsaharianos dentro del Plan África 2009-2012, el cual en la sección "Apuesta por el acercamiento entre culturas y la mejora del conocimiento mutuo", integrada en el apartado "Retos y oportunidades en el nuevo ciclo", reconoce la funcionalidad de la enseñanza del español y se compromete a apoyarla: "La lengua es un vector clave de acercamiento y conocimiento mutuo de las culturas, así como un factor de riqueza cultural e identidad. El presente Plan deberá contribuir a fomentar y a dar respuesta adecuada al interés por el estudio de la lengua española en África […]" (MAEC, 2009: 18).

En la misma línea, el objetivo seis, "Consolidación de la presencia política e institucional española en África. Casa África y otras formas de diplomacia", señala

la función tanto de Casa África como del Instituto Cervantes en cuanto al impulso del estudio del español en África Subsahariana (MAEC, 2009: 64). La cuarta línea de acción de este sexto objetivo lo establece explícitamente: "4. Fomento de la lengua española. Se impulsarán acciones que contribuyan a incrementar y fomentar el interés y estudio del español en África Subsahariana" (MAEC, 2009: 67). La promoción del estudio del español no es una novedad del Plan África 2009-2012, puesto que estaba ya recogida en el anterior Plan África 2006-2008, particularmente en su punto "7.1.6 Fortalecimiento de la cooperación cultural y científica y realización de proyectos culturales al servicio de los objetivos de desarrollo", y en concreto con el epígrafe de "Cooperación lingüística y promoción del español" (MAEC, 2009: 86). El primer antecedente de estos planes plurianuales para el continente, el Plan África 2001-2003, ya recogía el fomento de la presencia de la lengua y la cultura españolas entre sus seis objetivos (Gil y Otero, 2009: 57).

Este proyecto de publicación de un volumen sobre la enseñanza del español en países subsaharianos durante el año 2011 se suma a otras acciones concretas que menciona el Plan África 2009-2012, entre las que destaca la inauguración del Aula Cervantes de Dakar, aunque inicialmente dicho Plan África 2009-2012 proyectaba la creación de no una sino cuatro Aulas Cervantes en la región (MAEC, 2009: 67). Por otra parte, como ya se ha mencionado, la enseñanza de español en universidades subsaharianas se ha visto decisivamente reforzada y ampliada en los últimos años hasta 2012 gracias al programa de lectorados MAEC-AECID.

Con anterioridad a estas acciones amparadas bajo el Plan África 2009-2012, se realizaron actividades para la promoción del español en la región como las siguientes: en 2008 el Instituto Cervantes reforzó la docencia del español en los centros culturales de la AECID en Bata y Malabo, además de otras actividades de promoción del español en la Universidad de Guinea Ecuatorial, así como de formación de profesores de español (AECID, 2009: 154); también se han ofrecido cursos de español en los centros culturales españoles de Yaundé y Abiyán (Koffi, 2009: 94), aunque en este último solo desde su fundación en 1985 hasta el año académico 1993-1994, cuando dejan de ofrecerse debido a problemas económicos derivados de la escasa matriculación (Quiñones, 1996: 315). Finalmente, el centro cultural español en Abiyán[36] se suprimió en 1998, quedando reducido en la actualidad a un centro de recursos (Koffi, 2009: 108). En 2008, el Departamento de Español de la Universidad de Ghana en Legon, Accra, recibió una subvención de la Convocatoria Abierta y Permanente (CAP) de la AECID por valor de 59.500 euros para la modernización del departamento y la revisión curricular de la Licenciatura en Filología Hispánica (AECID, 2009: 157). También en 2009 se recibió otra subvención —véase el capítulo de Ghana—. Por otra parte, en 2007 se concedió una CAP de 40.000

euros a la ONG Bits sin Fronteras para la celebración de cursos de español además de la Semana Cultural Española en Camerún (AECID, 2009: 156).

Como se desprende de la concentración geográfica de acciones para la promoción del español, la región de África Subsahariana con más peso en la enseñanza e investigación del español es la occidental. Precisamente, para contrarrestar esa tendencia a vincular la enseñanza del español con la región subsahariana occidental o los países francófonos[37], pero sobre todo porque los países sin ningún tipo de documentación previa sobre la enseñanza del español, fundamentalmente los países de África del Sur y del Este, o los anglófonos y lusófonos[38], son precisamente los países subsaharianos que quedan fuera de esta delimitación, se optó por coordinar el proyecto desde Kenia. Además, hay que considerar que es en África del Este donde se encuentran las sedes de dos organismos internacionales que reconocen el español como lengua oficial: la Unión Africana en Adís Abeba y la Organización de las Naciones Unidas en Nairobi. El último argumento a favor de la coordinación desde Nairobi es que, según los datos de 2006 (Instituto Cervantes, 2006a: 28), Kenia es el país anglófono con mayor número de estudiantes de español en África Subsahariana, seguido de Sudáfrica. La elección —aparentemente excéntrica— de coordinar el proyecto no desde el foco tradicional ELE en la región subsahariana, es decir, la zona occidental o francófona, sino desde la zona oriental o anglófona, donde por lo general la enseñanza del español ha sido escasa además de reciente, es consistente con el propósito de desenfocar la percepción de marginalidad del ámbito ELE en África Subsahariana, tanto externamente, en el papel que esta juega en relación con la globalidad del español, como internamente, dentro de la misma región subsahariana, donde los tercios sur y este habían atraído poquísima atención.

4.3. METODOLOGÍA

Ha quedado ya sobradamente establecido que esta investigación entronca directamente con una breve serie de estudios sobre la enseñanza del español en distintos países subsaharianos iniciada por el capítulo de Vital Tama Bena en 1993 y desarrollada fundamentalmente en varios capítulos de 2005 y 2006 publicados en sendos anuarios del Instituto Cervantes; en consecuencia, dentro del ámbito de la sociolingüística, el paradigma de referencia de esta investigación es el de la recogida y análisis de datos institucionales relativos a la enseñanza[39] del español como lengua extranjera. No obstante, hay que comenzar por reconocer que no se trata de una referencia muy precisa puesto que no hay una herramienta o un sistema estandarizado de indicadores que sirvan para evaluar el nivel de presencia e implantación de ELE en un país. En este sentido, las consideraciones metodológicas apuntadas por Francisco Moreno Fernández hace más de 15 años siguen siendo generalmente

válidas y desde luego aplicables al contexto subsahariano: "La recopilación de datos sobre la enseñanza de lenguas (segundas o extranjeras) entraña unos problemas muy difíciles de resolver desde el punto de vista práctico [...] El camino más fácilmente transitable si se quiere saber cuántas personas están aprendiendo una lengua determinada como lengua extranjera o como segunda lengua, es el de trabajar con cantidades referidas a alumnos vinculados a centros de enseñanza" (Moreno Fernández, 1995: 197).

Otros problemas metodológicos que afectan a este tipo de investigación, también señalados por el mismo autor, son la falta de homogeneidad de los sistemas educativos junto con la comparabilidad de la información, puesto que "resulta particularmente difícil conseguir estadísticas realizadas con las mismas técnicas, con unos mismos criterios, en unos mismos periodos de tiempo y sobre unas mismas regiones" (1995: 199). Ciertamente, no hay un instrumento estandarizado disponible para calibrar el nivel de implantación de la enseñanza del español en un país determinado, aunque es igualmente cierto que la práctica ha ido estableciendo una serie de indicadores recurrentes de los cuales, como afirma Francisco Moreno Fernández, el número total de estudiantes de español en un determinado año es el índice de referencia más común y a este se atienen las publicaciones sobre ELE en África Subsahariana antes referidas.

El indicador del número de estudiantes de una lengua extranjera como índice principal para valorar la implantación del ELE en un determinado país es una aplicación directa de la demolingüística a los estudios sobre lenguas extranjeras. Triangulada entre la sociolingüística, la demografía y la geografía, la demolingüística, es decir, la contabilidad de los hablantes de una determinada lengua es, al contrario de lo que esta formulación elemental podría sugerir, un complejo proceso (Moreno y Otero, 1998; Moreno y Otero, 2010) en el que con frecuencia se insertan criterios más o menos políticos —y a veces politizados— precisamente porque la demolingüística sirve entre otras cosas como base para justificar o disputar políticas lingüísticas, o para debatir cuestiones tan cruciales como la jerarquía de las lenguas internacionales, así como el complejo constructo de índices que las ordena (Otero, 1995). En todo caso, su aplicación al ámbito ELE en África Subsahariana es más sencilla; en primer lugar, porque la definición de qué es un estudiante de español en África Subsahariana es más simple e intuitiva[40] que la definición de qué sea un hispanohablante a lo largo del mundo. Hay, desde luego, una salvedad problemática: "Guinea Ecuatorial es un caso especial en que el español no es primera lengua, pero tampoco es lengua extranjera" (Nistal, 2007: 379). Efectivamente se trata de un caso difícilmente categorizable, y precisamente porque es un tema sujeto a debate académico, además de para no cerrar ninguna de las vías posibles, se ha optado por incluir a Guinea Ecuatorial en este volumen, si bien

las cifras finales tendrán una doble versión: una primera incluyendo en el total de estudiantes de español en África Subsahariana el número de estudiantes de español de Guinea Ecuatorial y una segunda cifra final descontándolos.

Más allá del número de estudiantes de español en un determinado año e indicadores aparejados como el número de profesores y de centros que ofrecen español, otros varios indicadores permiten hacerse una idea de la realidad de la enseñanza del español en un país: el nivel de reconocimiento del español por parte del currículo educativo oficial del país, el nivel de formación media del profesorado, el número de candidatos DELE por año, el apoyo institucional (por ejemplo sedes del Instituto Cervantes, secciones bilingües del MECD, lectorados MAEC-AECID), la presencia del español en los medios de comunicación, la producción literaria en español y las traducciones, las investigaciones hispanistas en el país, el valor económico de ELE (Bombarelli *et al.*, 2010), así como el de las industrias culturales en español (Santos y Montás, 2010), son factores que suelen acompañar variablemente al número de estudiantes de español, que es el indicador básico de la presencia ELE en un país.

Por supuesto, la cantidad y la calidad de los datos institucionales relativos a la situación del español en un determinado país están estrechamente vinculadas con su realidad política, sociológica, económica, cultural y educativa, cubriendo un arco que va desde la monumental *Enciclopedia del español en los Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008* (VV. AA., 2008) de más de mil páginas y múltiples artículos especializados, hasta trabajos mucho más genéricos y humildes —y, no obstante, pioneros— como los que abordan la enseñanza de español en Mozambique (Martínez, 2006), Tanzania (Landa, 2006) o Kenia (Cámara, 2006) en apenas dos, tres y cuatro páginas, respectivamente.

Dada la realidad del español en África Subsahariana, varios de estos indicadores como el número de traducciones o el valor de las industrias culturales en español son en principio irrelevantes. Por ello, se pidió a los profesores encargados de los informes correspondientes que investigaran la situación de la enseñanza del español en sus países tomando en cuenta estas ocho directrices:

1. Breve panorama lingüístico del país: lenguas oficiales y nacionales, lenguas del país, lenguas que se enseñan en el sistema educativo incluidas las lenguas extranjeras. Política lingüística del país.

2. Descripción de la situación actual del español en el país: tipo de instituciones educativas donde se enseña: regladas (escuelas, universidades) y no regladas (academias). Mención de la metodología de enseñanza predominante así como de materiales de enseñanza/aprendizaje disponibles. Nivel de alineación de currículos de los centros educativos con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* o el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

3. Breve descripción de las motivaciones elementales de los estudiantes para estudiar español en el país. Presencia del español en el imaginario colectivo del país a través de elementos de la cultura, sobre todo popular: fútbol, música, telenovelas. Programación de actividades culturales relacionadas con el español en el país, fundamentalmente a través de alguna embajada hispanohablante.

4. Número total de estudiantes de español en el país en el año 2011.

5. Descripción del profesorado: número, nivel de formación.

6. Presencia o ausencia de una asociación de profesores de español en el país y su funcionamiento.

7. Apoyo institucional que recibe el español en el país: lectorados MAEC-AECID, Instituto Cervantes, embajadas de España, cooperación cubana, etc.

8. Nivel de implantación de los DELE del Instituto Cervantes. Otros sistemas de evaluación si los hubiera, por ejemplo, exámenes nacionales.

De todas estas orientaciones, la central es la del número de estudiantes de español en el país durante 2011 porque, según se ha expuesto, es el principal indicador cuantificable del nivel de implantación ELE en un país, lo cual permite comparar países entre sí y también hacerlo con los datos históricos disponibles. En cuanto a las restantes siete directrices, estas pretenden proporcionar una estructura mínima que, si no unifique, al menos genere un aire de familia entre los estudios de los distintos países. Efectivamente, la proverbial diversidad africana afecta de un modo muy variable a estas directrices, por ejemplo hay países con políticas lingüísticas explícitas y articuladas como Namibia o Sudáfrica, mientras que en otros como Uganda la política lingüística está apenas implícita. Algo semejante puede decirse de las asociaciones de profesores de español: Ghana, a pesar de documentar menos de un millar de estudiantes de español, cuenta con una dinámica asociación de profesores de español, mientras otros países con varios miles de estudiantes de español carecen de asociaciones. Por último, en Costa de Marfil, con uno de los países con más estudiantes de español, el número de matriculaciones DELE es proporcionalmente insignificante, al revés de lo que sucede en Kenia. En consecuencia, los indicadores adquieren distinta relevancia en cada país.

Las dificultades no proceden en exclusiva del plano ontológico con su múltiple realidad, sino que se complican en el epistemológico con un campo que se resiste a la investigación por partida doble: tanto por el tema como por contexto. La dificultad de contar con datos específicos es una característica compartida tanto por el sector del español como lengua extranjera (Bombarelli *et al.*, 2010: 171-173) como por el sector educativo en África (Oya y Begué, 2006: 10-13). La primera de ellas debe ser complementada además con este apunte de Francisco Moreno Fernández:

"Por otro lado, la recogida de información —ya no decimos de información adecuada— sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en centros privados se suele encontrar con mil inconvenientes. Son enormes las dificultades para conseguir datos sobre el número de alumnos o profesores de las academias privadas: los propios centros se niegan a proporcionarlos. Esto obliga a prescindir de una parte de la realidad especialmente dinámica y representativa, y a trabajar solamente con estadísticas referidas a centros públicos y oficiales" (Moreno Fernández, 1995: 197-199).

Este apunte es especialmente importante para la mayoría de países anglófonos y lusófonos de la región subsahariana, puesto que en estos casos el español no suele ofertarse dentro del currículo educativo oficial como lengua extranjera y por tanto la enseñanza del español en tales países tiende a depender de instituciones educativas privadas[41] o no regladas, lo que implica que la recogida de información ha de hacerse centro a centro o incluso hasta persona a persona, como en Angola, donde solo se ha podido identificar la enseñanza de español a través de clases privadas. Esta circunstancia ayuda a justificar por qué hay menos países documentados de estas áreas o también por qué los pocos datos hasta ahora disponibles sobre países anglófonos como Sudáfrica o Kenia son más indicativos que verdaderamente representativos de la situación real de la enseñanza del español[42]. Efectivamente, los datos aportados por algunos estudios sobre la presencia del español en países de África Subsahariana no pretenden ser representativos de la realidad del español en el país; por consiguiente, las cifras que aportan no deben ser interpretadas sin más como una representación precisa de la realidad ELE en el país, sino en relación con la dificultad de obtener datos institucionales sobre el sector ELE en la región subsahariana. Es importante hacer explícita esta diferenciación para no confundir la realidad con la información que se tenga de ella[43].

Por su parte, la recogida de información sobre la enseñanza del español en países del área francófona no está ni mucho menos exenta de problemas. Dado que el español suele estar integrado en el currículo educativo como lengua extranjera y puesto que se enseña en centros públicos, los datos deberían ser fácilmente accesibles al estar teóricamente centralizados. La realidad es sin embargo bien distinta: varios investigadores han tenido que resignarse a ofrecer datos parciales tomando solo algunas regiones, las únicas con datos disponibles, como es el caso de Gabón, donde se recogen cifras de tres de las nueve provincias; o Mauritania, donde solo se cuenta con datos de las dos ciudades principales del país, Nuakchot y Nuadibú (curiosamente no es en la capital, sino en esta última ciudad donde el español es más popular). La centralización de los datos a través de los correspondientes ministerios de Educación es una ventaja pero únicamente a nivel teórico; en la

práctica, suele haber simplemente otro tipo de obstáculos para la recogida de información. Por último, aunque la gran mayoría de los estudios ofrecen datos del año 2011 o bien de los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, no siempre ha sido posible referir los datos a ese año y en unos cuantos casos se usan otros del año anterior o de años posteriores[44]. Cuando un autor ofrece datos de varios años, se ha optado por seleccionar los más recientes. En todo caso, para determinar la representatividad de los datos ofrecidos hay que remitir a cada artículo, donde se refiere el alcance y las limitaciones de la información que aporta.

Es por todo ello por lo que el presente volumen cuenta con artículos muy variados, no solo geográficamente, sino en la extensión, así como en el alcance de los datos que proporciona. Algunos como los de Senegal o Namibia amplían información sobre trabajos previos, mientras que otros, como los de Burundi, Níger o Uganda, con menos extensión y datos disponibles, tienen el mérito de inaugurar el estudio ELE en sus países. Por tanto, más allá de la considerable disparidad de los trabajos contenidos en este volumen, los problemas arriba apuntados permiten valorar estos estudios en su justa medida.

5. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA Y DE CANDIDATOS DELE

La sección de metodología ha dejado explícitamente establecido el contexto en el que se ofrecen los siguientes datos. Aunque el estudio se centra en el año 2011, no en todos los países ha sido posible referir la información a ese año. Igualmente importante es volver a incidir en que las cifras que a continuación se facilitan corresponden únicamente al número de estudiantes de español que se ha podido documentar. En algunos países como en Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial, Kenia, Madagascar o Senegal, los datos parecen ser ampliamente representativos, mientras que otros países como Burkina Faso o Sudáfrica los datos ofrecidos son parciales.

5.1. PRESENTACIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Con una gama que va desde los 19 estudiantes de clases particulares en Angola hasta los 412.515 alumnos de Benín, en su mayoría procedentes de centros educativos de enseñanza reglada, el presente volumen ha podido documentar 1.472.739 estudiantes de español en países subsaharianos; 1.343.844 estudiantes de ELE si se descuentan los 128.895 estudiantes de Guinea Ecuatorial.

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN PAÍSES SUBSAHARIANOS Y AÑO DE DOCUMENTACIÓN

PAÍS	NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS	AÑO DE DOCUMENTACIÓN
Angola	19	2011
Benín	412.515	Curso 2013-2014
Burkina Faso	365	Curso 2012-2013
Burundi	297	Curso 2011-2012
Cabo Verde	250	2011
Costa de Marfil	341.073	Curso académico 2011-2012 para los datos de la educación secundaria y curso 2012-2013 para los datos de la educación universitaria
Camerún	193.018	Curso 2010-2011
Etiopía	600	Curso 2011-2012
Gabón	167.410	Curso 2011-2012
Gambia	419	Curso 2011-2012
Ghana	781	Curso 2011-2012
Guinea Ecuatorial	128.895	Curso 2010-2011
Kenia	2.686	2011
Madagascar	7.676	Curso 2010-2011
Mauricio	528	2011
Mauritania	1.548	Curso 2011-2012
Mozambique	280	2012
Namibia	115	2012
Níger	1.305	Curso 2011-2012
Nigeria	275	2010
República Democrática del Congo	1.522	2010
Ruanda	551	2011
Senegal	205.000	Curso 2010-2011
Sudáfrica	1.800	2011
Tanzania	461	Curso 2011-2012
Togo	3.200	Curso 2011-2012
Uganda	150	2011
Total (ELE + L2)	1.472.739	
Total estudiantes ELE (descontando los estudiantes de Guinea Ecuatorial)	1.343.844	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En comparación con los estudios previos, este trabajo logra documentar más del triple que el anterior estudio de 2006, que registraba 413.537 en la región, y cinco veces más que los 272.360 documentados en 1991. Este crecimiento se explica fundamentalmente por tres razones. En primer lugar, el mayor alcance de los sucesivos estudios, que afecta no solo al número de países cubiertos, 8, 15 y 27, respectivamente, sino también a que los estudios tienden a ofrecer cada vez datos más completos sobre la enseñanza del español en sus respectivos países: los datos crecen porque, en efecto, se obtiene información de más países, pero también porque la información obtenida va tendiendo a ser cada vez más representativa. La segunda razón es una extensión de la primera: se han incluido los datos sobre Guinea Ecuatorial; descontándolos, el volumen de estudiantes de español como lengua extranjera en África Subsahariana se reduciría a 1.343.844. En tercer lugar, el crecimiento del volumen de estudiantes en países subsaharianos refleja que esta región de África no solo no es ajena a la tendencia global del crecimiento de la enseñanza del español en el mundo, sino que es uno de sus mejores ejemplos. En la tabla 3 se compara el número de estudiantes de español por país y año de estudio.

TABLA 3

COMPARATIVA DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN PAÍSES SUBSAHARIANOS DOCUMENTADOS EN LOS TRES ESTUDIOS DISPONIBLES

PAÍS*	1991 (1988-1991)	2006 (2002-2006)	2014 (2010-2014)
Angola			19
Benín	7.000		412.515
Burkina Faso	3.000	1.139	365
Burundi			297
Cabo Verde		0	250
Costa de Marfil	82.530	235.806	341.073
Camerún	85.700	63.560	193.018
Etiopía			600
Gabón	12.130	640	167.410
Gambia		0	419
Ghana			781
Guinea Ecuatorial			128.895
Kenia		1.175	2.686
Madagascar		8.200	7.676
Mali	7.000		
Mauricio			528
Mauritania		608	1.548

TABLA 3

COMPARATIVA DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN PAÍSES SUBSAHARIANOS DOCUMENTADOS EN LOS TRES ESTUDIOS DISPONIBLES (CONT.)

PAÍS*	1991 (1988-1991)	2006 (2002-2006)	2014 (2010-2014)
Mozambique		55	280
Namibia		99	115
Níger			1.305
Nigeria			275
República Centroafricana	5.000		
República Democrática del Congo			1.522
Ruanda			551
Senegal	70.000	101.455	205.000
Sudáfrica		500	1.800
Tanzania		300	461
Togo			3.200
Uganda			150
Total	272.360	413.537	1.472.739

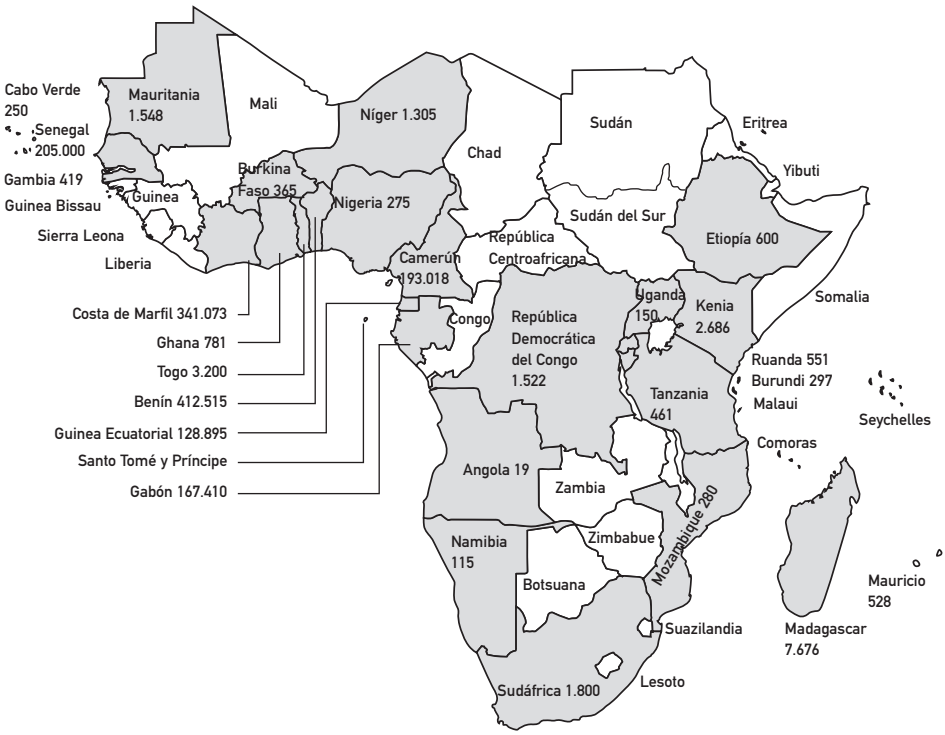
* LOS PAÍSES Y AÑOS CON CASILLAS EN BLANCO INDICAN QUE NO HAY DOCUMENTACIÓN DISPONIBLE, MIENTRAS QUE EN CABO VERDE Y GAMBIA (LÓPEZ Y GARCÍA, 2006: 61-62) SE PUDO DOCUMENTAR QUE NO HUBO ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN 2006, POR LO QUE FIGURAN COMO CERO.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LAS DOS FUENTES PUBLICADAS (BENA, 1993; INSTITUTO CERVANTES, 2006A) Y LA DOCUMENTACIÓN APORTADA EN ESTE VOLUMEN.

El aumento del número de estudiantes de español documentado en cada país marca una tendencia general creciente, ya sea en los países con mayor volumen como Benín, Costa de Marfil, Gabón y Senegal, o en países con cifras más modestas como Kenia, Mauritania, Mozambique, Tanzania o Sudáfrica. La comparación también arroja las siguientes anomalías: en relación con las cifras de 1991 y 2014, hay en 2006 un descenso de más de 20.000 estudiantes documentado en Camerún, y algo similar ocurre con Gabón, lo que probablemente se explique mejor por las dificultades de obtener información que como un descenso de la demanda de ELE en esos países durante 2006. Además, se localizan dos retrocesos en la documentación de estudiantes de ELE: Burkina Faso, que desciende progresivamente, en tendencia inversa a la general, y Madagascar, que en 2014 documenta alrededor de 500 estudiantes menos que en 2006. Este último descenso es apenas significativo dado el volumen total de Madagascar; sin embargo, sí que es muy significativa la tendencia regresiva de los estudiantes documentados en Burkina Faso, que se ve sucesivamente reducida en un tercio[45]. Finalmente, sobresalen las ausencias de datos en 2006 y 2014 de Mali y República Centroafricana —a pesar de los esfuerzos hechos para que no fuera así, estos dos países no han podido ser incorporados al presente volumen y quedan pendientes de futuros estudios—.

En términos absolutos, Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Ecuatorial y Senegal son los responsables del crecimiento del volumen de estudiantes de español en África Subsahariana. Aun así, aunque su aporte en cuanto a número de estudiantes sea poco significativo, en términos cualitativos es crucial documentar por primera vez la enseñanza del español en 13 países, como también lo es constatar la tendencia creciente entre los países documentados por primera vez en 2006, como por ejemplo ocurre con Kenia, Mauritania, Mozambique, Tanzania o Sudáfrica. Madagascar y Namibia son los únicos dos países que presentan estabilidad entre los datos de ambos estudios.

MAPA 2

DISTRIBUCIÓN POR PAÍSES DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En cuanto a la distribución geográfica, África Occidental sigue siendo la primera zona encabezada por Benín y Costa de Marfil; le sigue África del Sur gracias a Madagascar, y después África del Este con Kenia al frente. El área

francófona sigue liderando la cartografía del español en África Subsahariana, Benín junto con Costa de Marfil, seguida por la anglófona con Kenia y por Mozambique en la lusófona.

Dado que bastantes de los datos ofrecidos son parciales, entre otras cosas porque los países francófonos suelen aportar exclusivamente los datos oficiales de la enseñanza del español reglada sin contar los centros privados o las academias, pero también porque en muchos países solo se documentan las capitales o las principales ciudades o regiones, además de que algunos países con enseñanza de ELE han quedado sin documentar, cabría estimar que la enseñanza del español en África Subsahariana excede el millón y medio de estudiantes.

Está claro que hay diferencias, muchas veces considerables, entre el número de estudiantes de español documentados en un determinado país y la realidad del total de estudiantes de español en ese mismo país. La estimación del total de estudiantes de español en el mundo, según el informe *El español: una lengua viva. Informe de 2014* (Instituto Cervantes, 2014) es de casi 20 millones: 19.724.511 estudiantes de español —si bien dicho informe publicado por el Instituto Cervantes en junio de 2014 no incluye aún los datos del presente volumen, con lo cual la cifra de estudiantes de español en el mundo actualizada a finales del año 2014 y tras la publicación de este libro habrá superado esos veinte millones—. No obstante, y haciendo una extrapolación teórica de los datos presentados en estas dos publicaciones (aun sabiendo que la cifra global de estudiantes en el mundo habría de recoger las novedades que se aportan en este artículo), si se superponen[46] los datos de junio de 2014 con los que se acaban de ofrecer, resulta que los 1.343.844 de África Subsahariana —de nuevo sin incluir los ecuatoguineanos— suponen el 6,5% del total de estudiantes de estudiantes de ELE documentados en el mundo.

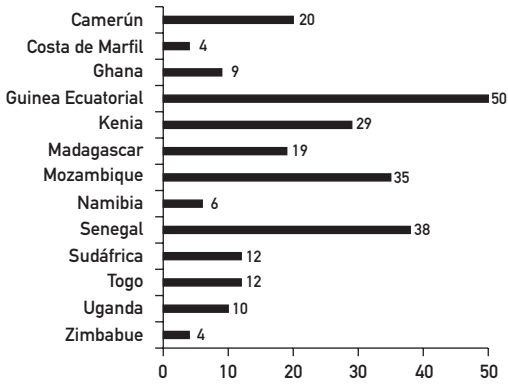
5.2. CANDIDATOS DELE

La enseñanza no es sin más equiparable con el aprendizaje y, si ya es muy complicado obtener datos sobre la enseñanza del español en África Subsahariana, hacerlo sobre el aprendizaje trasciende las posibilidades actuales. El nivel de matriculación de los DELE es probablemente uno de los pocos indicadores que permite, aunque indirecta y parcialmente, hacerse cierta idea del grado de estandarización, o al menos de la calidad del español que se enseña en la región, por eso a continuación se facilita el número de candidatos DELE de la región en 2011 sin ánimo de presentarlos como índice de aprendizaje ELE en esta zona, entre otras razones porque lo que se facilita no es el número de aprobados, sino el número de inscripciones.

En el curso 2010-2011 hubo 62.293 candidatos DELE en el mundo (Instituto Cervantes, 2014: 14). Según los datos facilitados por el Instituto Cervantes, la distribución de los 248 candidatos DELE en África Subsahariana durante ese mismo año fue la siguiente: Cabo Verde 0, Camerún 20, Costa de Marfil 4, Gabón 0, Ghana 9, Guinea Ecuatorial (Bata y Malabo) 50, Kenia 29, Madagascar 19, Mauritania 0, Mozambique 35, Namibia 6, Nigeria 0, Senegal 38, Sudáfrica (Ciudad del Cabo y Pretoria) 12, Togo 12, Uganda 10 y Zimbabue 4. En el gráfico 4 se visualiza el número de candidatos DELE en 2011.

GRÁFICO 4

DISTRIBUCIÓN DE CANDIDATOS DELE DE 2011 EN LA REGIÓN SUBSAHARIANA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Lo primero que salta a la vista es la falta de proporción entre el número de candidatos DELE y países con muchos estudiantes de español, como Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Ecuatorial o Senegal. Al mismo tiempo, países con relativamente pocos estudiantes de español muestran una proporción mucho mayor de candidatos DELE, como por ejemplo Ghana, Kenia, Mozambique, Namibia, Togo o Uganda. Este desfase tal vez explique por qué la demanda de los DELE puede ser mayor en aquellos países donde el español no forma parte del currículo educativo y por tanto los exámenes DELE son la única posibilidad de certificar el nivel de dominio de la lengua. Las cuatro matrículas de Zimbabue pueden resultar llamativas puesto que es un país que no forma parte de este estudio. Como ya se ha apuntado anteriormente, la enseñanza del español en el país es residual (nota 5). De cualquier modo, las inscripciones DELE no son indicio directo de enseñanza de ELE en un país porque no es infrecuente que se matricule en un país un candidato que ha aprendido español en otro y, de hecho, esta

situación es relativamente común entre muchos candidatos DELE que se han expatriado.

Para enmarcar los datos de inscripción DELE se ofrecen a continuación como referencias las matriculaciones de los años 2006 y 2012 en la región subsahariana. En 2006, que es el año del estudio anterior recogido en el anuario 2006-2007 del Instituto Cervantes, hubo 112 candidatos DELE en África Subsahariana con la siguiente distribución: Camerún 34, Costa de Marfil 9, Ghana 5, Kenia 22, Namibia 8, Senegal 26 y Sudáfrica 8.

TABLA 4

COMPARATIVA DEL NÚMERO DE INSCRIPCIONES DELE EN 2006, 2011 Y 2012 EN PAÍSES SUBSAHARIANOS

PAÍS	2006	2011	2012
Camerún	34	20	17
Costa de Marfil	9	4	
Gabón			39
Ghana	5	9	9
Guinea Ecuatorial		50	32
Kenia	22	29	63
Madagascar		19	
Mozambique		35	28
Namibia	8	6	11
Senegal	26	38	79
Sudáfrica	8	12	8
Togo		12	14
Uganda		10	2
Zimbabue		4	8
Total	112	248	310

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En 2012 hubo 310 candidatos DELE distribuidos del siguiente modo: Camerún 17, Gabón 39, Ghana 9, Guinea Ecuatorial 32, Kenia 63, Mozambique 28, Namibia 11, Senegal 79, Sudáfrica 8, Togo 14, Uganda 2, Zimbabue 8. El análisis comparativo de los datos deja a la vista que en general se observa una progresión en la región subsahariana tanto en cuanto al número de candidatos (112 en 2006, 248 en 2011 y 310 en 2012) como en relación con el número de centros examinadores. En los siguientes países se matricularon candidatos DELE en 2011 o 2012 sin que los hubiera en 2006: Gabón, Guinea Ecuatorial, Togo, Uganda

y Zimbabue. Es notable el aumento de matriculaciones en Senegal, sin duda vinculado a la puesta en marcha del Aula Cervantes de Dakar, como también lo es en Kenia o Togo, pero lo que más destaca es la desaparición de los DELE en Costa de Marfil en 2012, así como la decreciente matriculación en Camerún. También es llamativa la total ausencia de Benín, el país con mayor número de estudiantes de ELE. Las inscripciones DELE crecen en general, en efecto, pero también se debilitan o desaparecen en algunos países de referencia para el español en la región como Camerún o Costa de Marfil.

6. APORTACIONES DEL CONTEXTO SUBSAHARIANO A LA REFLEXIÓN ELE

La contribución de África Subsahariana al ámbito de ELE no se agota en el aporte numérico al volumen de estudiantes de español. La práctica de la enseñanza del español lleva también aparejadas reflexiones metodológicas o teóricas sobre las inadecuaciones de conceptos del ELE al contexto subsahariano. A continuación se discuten algunas nociones de la teoría y didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera que se vuelven problemáticas —o todavía más problemáticas— al entrar en contacto con la región subsahariana.

6.1. EL PROBLEMA DE LENGUA MATERNA (Y DE LA DE LENGUA EXTRANJERA)

El concepto de lengua materna es bastante más equívoco de lo que pudiera parecer a primera vista: "Tras la aparente simplicidad del concepto de lengua materna yace un cúmulo de factores que en ocasiones entran en contradicción entre sí, por lo que el término lengua materna no siempre resulta unívoco" (Martín Peris, 2008: 323). La noción de lengua materna o L1 resulta más clara en contextos monolingües mientras que en sociedades ampliamente multilingües como suelen serlo las subsaharianas, el concepto pierde definición y aplicabilidad. La entrada correspondiente del *Diccionario de términos clave de ELE* pretende dar cuenta de la diversidad contenida en la L1, ofreciendo cinco criterios para caracterizarla: tres que pueden categorizarse como contextuales (lengua de la madre, habitual de la familia, primera lengua que se aprende) y dos que podrían denominarse como subjetivos (lengua en que uno piensa y lengua que uno siente como propia). La lengua de preferencia no figura en ninguno de estos criterios. Ciertamente más cercana a los criterios subjetivos que a los ambientales, la lengua de preferencia vendría a ser una negociación entre lo ambiental y lo subjetivo, no necesariamente la lengua que uno

siente como propia, pero sí en la que elige expresarse con más frecuencia, la lengua de primera opción.

El problema de la lengua materna emerge claramente en contextos multilingües, donde como sucede en la mayoría de los países subsaharianos, se selecciona la lengua en función del contexto y el tema. Pero esta selección no es discontinua, sino que puede darse varias veces a lo largo de un mismo acto de habla; por ejemplo, una conversación en Nairobi puede comenzar con una broma sobre políticos en suajili a la que sigue una discusión sobre aspectos técnicos del sistema judicial internacional que se desarrolla en inglés entreverado con expresiones en kikamba, que puede también ser la lengua de la despedida. En estas situaciones de alternancia de códigos, que son bastante frecuentes, no resulta clara cuál es la L1, ni con qué criterio podría determinarse. La propuesta de lengua de preferencia tampoco es del todo transparente, tal como declara Vere Allen a propósito de la cultura suajili, pero si bien es verdad que no lo resuelve, sí que deja planteado el problema de la determinación de la lengua materna en contextos plurilingües como suelen serlo los africanos: "One last phrase in our definitions deserves comment, namely 'preferred language'. The phrase is chosen in preference to 'first language'. In East Africa, where a relatively large proportion of the population speaks (and probably has long spoken) at least two languages with reasonable fluency, this concept of 'first language' is inappropriate, especially when discussing such themes as Swahilisation and the adoption of the Swahili language. 'Preferred language' is not entirely satisfactory either, since research indicates that many multilingual Africans prefer different languages in different contexts"[47] (Vere, 2005: 17).

Efectivamente, los contextos en África determinan en gran medida la selección del código; por ejemplo, en un contexto urbano como el kampalí se pueden comprar tomates en luganda y aunque para negociar el precio del coche conviene saber al menos contar en urdu —hay mayoría pakistaní entre los importadores de coches—, la única posibilidad de contratar el seguro del vehículo es hacerlo en inglés. En tales situaciones, con frecuentes cambios de código incluso dentro de un mismo acto de habla, la noción de L1 va perdiendo relevancia. Probablemente la propuesta de lengua de preferencia sea más apropiada para caracterizar la L1 dentro del multilingüismo de África Subsahariana. Tampoco la noción de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) escapa de complicarse en el contexto subsahariano[48], como ya se ha apuntado a propósito del español en Guinea Ecuatorial o como matiza A. M. Manga a propósito de Camerún (Manga, 2008). Oposiciones binarias como L1/LE pueden generar indefinición y vacíos, especialmente en contextos ampliamente multilingües como los subsaharianos, cuya complejidad requiere de nociones más flexibles y fluidas.

6.2. DESCENTRALIZACIÓN DEL HISPANOCENTRISMO EN EL ELE: INCLUSIÓN EN LOS PROGRAMAS DE LA VARIEDAD DIALECTAL ECUATOGUINEANA, DE LAS CULTURAS AFROHISPÁNICAS Y DEL FENÓMENO DE LA ESCLAVITUD ATLÁNTICA

El hecho de que el español sea una lengua en copropiedad tiene su reflejo en las variedades del español que se muestran y enseñan en el aula de ELE. Gracias en buena parte a las aportaciones de la dialectología al campo de ELE, se han ido incorporando a las clases de español como lengua extranjera diversas variedades del español, como la andaluza, la andina, la canaria, la caribeña, la castellana, la centroamericana, la chilena o la rioplatense. No obstante —por alguna razón desconocida—, la ecuatoguineana ha quedado fuera de esta corriente de incorporación de las distintas variedades del español en el aula de ELE: su presencia no se rastrea ni en materiales didácticos[49] ni tampoco en las muestras auditivas de exámenes DELE. Carlos Soler Montes reflexiona al respecto en su artículo "El español de Guinea Ecuatorial. Norma, uso y su integración en el currículo de Español/Lengua Extranjera" (2007); con anterioridad, también se orientaba en este sentido una tesina de la Escuela Normal Superior de Libreville (Lebouama, 2004). Este descuido es otra muestra más de la invisibilidad de África Subsahariana en relación con el español, solo que en este caso se trata de un descuido fácilmente subsanable.

La cultura de los países hispanohablantes ha sido una de las incorporaciones más decisivas para los materiales de enseñanza de ELE. Lengua y culturas están imbricadas, y así junto con la lengua española se enseñan y se aprenden referentes culturales de Hispanoamérica y España. Lamentablemente, las culturas de Guinea Ecuatorial no están incluidas en el repertorio de referentes culturales de la clase ELE; de hecho, la única referencia africana en el inventario de referentes culturales del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1, C2* son las etnias africanas bajo la sección "1.2 Población" dentro del apartado "1. Conocimientos generales de los países hispanos" en la fase de aproximación (Instituto Cervantes, 2006b: tomo III, p. 545). No hay, al menos en el repertorio cultural para los niveles avanzados C1 y C2, ninguna mención explícita de Guinea Ecuatorial ni ninguna otra referencia indirecta a las culturas afrohispanas.

La ausencia en el ámbito de ELE de la variedad ecuatoguineana parece ir paralela a la exclusión de los referentes culturales de Guinea Ecuatorial. Así, la incorporación de Guinea Ecuatorial a la enseñanza del español requiere una vertiente tanto dialectológica como cultural:

> Para hacer visible la cultura y el español de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español y cultura hispánica dentro del contexto Afro-Iberoamericano, donde permanece a veces

invisible a pesar de ser país hispano, histórica y culturalmente, existe la imperiosa necesidad de:

- Incorporar la Cultura de Guinea Ecuatorial en la enseñanza de la lengua española a los extranjeros y nativos de Guinea Ecuatorial (Nguema, 2007: 275).

No solo las culturas de los pueblos hispanohablantes sino también algunos temas están estrechamente vinculados al ámbito hispánico. Aunque controvertida y polémicamente, es indudable que la historia española está relacionada con el cuestionamiento del derecho de conquista y el surgir del derecho internacional a raíz del derecho de indios, como también con la esclavitud en el contexto americano. De nuevo, no hay ninguna referencia a la esclavitud en el inventario de referentes culturales para los niveles C1 y C2 del *PCIC*, si bien en la misma sección antes mencionada, solo que esta vez en la fase de consolidación, puede leerse una alusión suavizada: "Corrientes migratorias en los siglos XX y XXI en los países hispanos causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes…" (Instituto Cervantes, 2006b: tomo III, p. 545). Es innecesario recordar que el fenómeno transatlántico de la esclavitud fue en África, especialmente en África del Oeste, tan decisivo o más que en América. Por ello, en 1994 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promovió el proyecto "La ruta del esclavo"[50], en el que el español juega un papel importante y por lo cual se reclama que a su vez tenga su impacto en la enseñanza del español en el mundo:

El actual Comité Científico Internacional de la Ruta del Esclavo, encargado de conducir el Proyecto durante los próximos diez años, se compone de veinte miembros. Ninguno es español pero siete (la tercera parte) son latinoamericanos y once (más de la mitad) son investigadores que trabajan en Latinoamérica utilizando comúnmente el español como lengua de trabajo. Cuando consideramos los objetivos del Proyecto sobre África y viendo las prioridades de la Nueva Estrategia sobre el África Central y la copiosa documentación colonial acumulada en archivos españoles e hispanoamericanos sobre esta temática, podemos afirmar que el español se va a transformar en el mayor instrumento de cooperación científica de los próximos años sobre la historia y la cultura de nuestro continente.

Es la razón por la cual los países africanos, y sobre todo los del África Central, deben romper con una enseñanza tradicional del español inspirada por los modelos coloniales, para adoptar nuevos enfoques propuestos por la Ruta del Esclavo e introducir, no solamente la cultura africana, sino también su proyección en todo el mundo hispánico (Ngou-Mve, 2007: 183).

A pesar del camino recorrido, es todavía perceptible, tanto en los referentes lingüísticos como en los culturales, cierto obsesivo hispanocentrismo español; el

enfoque nacional —y nacionalizante— en la enseñanza de la literatura hispánica ha sido denunciado por Claudio Guillén (2001: 34) y por Leo Spitzer antes que por el anterior. El español en el mundo, tanto la lengua y sus variedades como sus referentes culturales, especialmente hoy en día, ya no puede explicarse por referencia primordial ni mucho menos exclusiva a España: el crecimiento del español en Estados Unidos poco tiene que ver con España sino con Hispanoamérica —recuérdese que México es el país con más hispanohablantes nativos—. Esto, que es ampliamente asumido respecto al español en América, tiende a olvidarse en África: tal como ya se ha apuntado al principio, la enseñanza del español como lengua extranjera en África Subsahariana debe mucho más a los sistemas educativos francófonos o Cuba[51] que al reciente —e inestable— apoyo institucional español en la región a través del programa de lectorados AECID o la apertura del Aula Cervantes. Parece así erróneo interpretar el crecimiento de la demanda del español en la región en relación con España: "En países como Senegal o Costa de Marfil, las expectativas acerca de la emigración a Europa pueden explicar las elevadas cifras de estudiantes de español" (Moreno y Otero, 2008: 98). Por todo ello, hay que modificar no solo la pedagogía y los contenidos ELE en relación con África Subsahariana, sino también la perspectiva con la que se interpretan los datos disponibles sobre el español en esta región.

6.3. POSCOLONIALISMO ELE: CUESTIONAMIENTO DE LA ASUMIDA UNIVERSALIDAD DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y NECESIDAD DE MATERIALES CONTEXTUALIZADOS

Incluso en la era posmétodo, el enfoque comunicativo sigue apareciendo como relativamente hegemónico en la metodología de aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, algunas voces críticas comienzan a plantearse la supuesta universalidad de dicho enfoque, especialmente a partir de su problemática aplicación en aulas africanas, donde la figura del profesor todavía comporta mucha autoridad y en las que la comunicación ha tendido a ser bastante formal. La nivelación social implícita en el enfoque comunicativo, la espontaneidad comunicativa en entornos percibidos como considerablemente formalizados o la recurrencia al inductivismo en aprendientes no siempre habituados a él son elementos que ponen de manifiesto que el enfoque comunicativo no puede sin más trasponerse desde los manuales europeos a las aulas subsaharianas. Uno de los escasos estudios disponibles sobre esta cuestión, en este caso en el contexto camerunés, concluye en esa dirección: "Creemos que se hace necesario el paso de este enfoque informativo-tradicional en la enseñanza del español en Camerún a un enfoque más comunicativo e intercultural que integre las propias prácticas multilingües y la riqueza cultural del país y no se limite a copiar la metodología de la enseñanza de la lengua y cultura francesa" (Manga y García Parejo, 2007: 340).

Entre las voces críticas hay que destacar la de Minerva Caro Muñoz, quien presentó un taller en el XX Encuentro Práctico ELE de Barcelona en 2011 titulado "Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo"[52]. Entre los problemas que señala la autora, destacan la falta de material adaptado, la escasa investigación sobre el terreno, la multitud de problemas prácticos (aulas incómodas, ruido, calor, impuntualidad) y la resistencia de los profesores locales, incómodos ante un método que les genera inseguridades (Caro, 2011: 32-37).

El problema de la aplicación del método comunicativo a África Subsahariana tiene que ver con el olvido de uno de sus requisitos axiomáticos: la negociación —incluso del propio método— con el alumno y la adaptación al contexto. Efectivamente, los problemas surgen no de la adaptación, sino del traspaso al aula subsahariana de materiales y actividades diseñadas desde el enfoque comunicativo para aprendientes occidentales. Independientemente de la pretendida neutralidad de muchos materiales ELE diseñados para un público internacional indeterminado, lo cierto es que en dichos materiales hay un sujeto implícito que no es tan indeterminado, sino que presupone elementos que no son tanto globales como occidentales: dar por supuesto el acceso a Internet (contar con la posibilidad de ver vídeos en línea, por ejemplo) y la soltura con las nuevas tecnologías, o la concepción favorable de la movilidad, los viajes o incluso el mismo concepto de ocio tal como se presentan en algunas unidades didácticas son elementos que ni tienen que ser compartidos ni desde luego tienen por qué estar al alcance de todos aquellos que quieren aprender español[53]. Muchos son los elementos implícitos de los materiales internacionales ELE y de diverso grado: desde el primordial y más compartido que es el de suponer un sujeto alfabetizado, y alfabetizado además en un determinado sistema de escritura (el latino)[54], hasta, por ejemplo, el personaje famoso que todos deberían reconocer y a partir del cual se elaborará una biografía para emplear los pasados. Todas estas expectativas de conocimientos, comportamientos o valoraciones implícitas en materiales ELE perfilan un aprendiente —un tipo de sujeto— que es mucho menos universalizable de lo que inicialmente cabría pensar. Estos rasgos de un sujeto más occidental que universal se ponen de manifiesto no solo al suponer que los alumnos saben esquiar o han cogido alguna vez un avión, sino que han viajado o incluso que lo harán alguna vez, o también al suponer que todos los alumnos han visto una determinada película, tienen una dirección de correo electrónico o simplemente cuentan con la libertad de expresar su opinión personal ante otros alumnos de mayor edad; muchos capítulos recogidos en este volumen ofrecen algunas reflexiones en ese sentido, como por ejemplo Benín, Costa de Marfil, Etiopía, Gambia, Namibia, Senegal, Togo o el capítulo final. En conclusión, el problema no reside tanto en el propio enfoque comunicativo, sino

en que mediante la trasposición de sus materiales —sin adaptar— a países africanos suele colarse de rondón un tipo de sujeto implícito que poco tiene que ver con el aprendiente subsahariano medio.

Por el momento, son escasísimas las referencias a experiencias de adaptación del enfoque comunicativo a países subsaharianos como la de Minerva Caro, y todavía lo son más los materiales adaptados a contextos socioculturales subsaharianos[55]. Otro planteamiento todavía más crítico hacia la universalidad del enfoque comunicativo formulado desde África, aunque esta vez desde el contexto egipcio, fue el presentado por la profesora Riham Abedl Azis dentro del programa de comunicaciones del III Congreso Internacional del Español en Castilla-La Mancha "El español global", celebrado en Salamanca en junio de 2013, con un trabajo titulado "La ineficacia del método comunicativo en ELE en un país de habla no hispana"[56]. Recientemente, la profesora Tamara Hidalgo Froilán también ha cuestionado estos planteamientos, esta vez desde la perspectiva del profesorado, en el V Congreso Internacional de la FIAPE "¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza", celebrado en Cuenca en junio de 2014 con una comunicación titulada: "Deficiencias en la formación del profesorado del ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje"[57].

Por otra parte, abundando todavía en la reflexión metodológica, simultánea y paradójicamente en relación con el enfoque comunicativo, sucede que las abundantes referencias metalingüísticas en los materiales de aprendizaje hacen que sea necesario estar familiarizado con una porción considerable de conocimientos lingüísticos para aprender el método con el que se pretende aprender la lengua —otro indicio de sujeto implícito—. La gran mayoría de las lenguas africanas que se aprenden como segundas lenguas en el continente se adquieren por inmersión y por lo general sin necesidad de herramientas metalingüísticas, mientras que prácticamente solo las lenguas extranjeras de fuera del continente como las europeas requieren en África todo ese complejo bagaje pedagógico al amparo de un sistema. Ello hace que la experiencia de aprendizaje del español pueda ser vivida como discontinua respecto de las experiencias previas de aprendizaje de segundas lenguas por el aprendiente subsahariano. A pesar de la intencionalidad del propio método comunicativo, el español puede ser así percibido más como un idioma cuyo objeto de conocimiento es más lingüístico que comunicativo —lo que parcialmente puede explicarse debido a la carencia de contextos de inmersión—.

En la misma línea, los problemas de transposición no se restringen a cuestiones metodológicas, sino también a contenidos de los programas y sistemas de evaluación que han sido pensados en —y fundamentalmente para— Europa

(u Occidente) y que sin embargo se implantan en otros contextos. Una de las orientaciones sugeridas para elaborar los capítulos contenidos en este volumen es el grado de alineación de los programas del país con el *MCER* y con el *PCIC*, con el propósito de ofrecer alguna referencia para valorar la estandarización de la enseñanza del español en el país correspondiente. A la luz de lo visto a propósito del enfoque comunicativo, esta orientación es cuando menos polémica en la medida en que no hay adaptación de esos estándares al contexto como tampoco hay investigaciones que hagan posible esas adaptaciones. Un ejemplo feliz de lo contrario es Brasil, que ha desarrollado sus propios estándares para la enseñanza del español en el sistema educativo reglado. Algo parecido habría que plantearse con respecto a los estándares para la enseñanza del español en países subsaharianos. Probablemente la dirección de esta propuesta se aclare más si se concreta sobre uno de los instrumentos de estandarización de la enseñanza y el aprendizaje del español como son los DELE. Estos exámenes certificativos supuestamente universales, tienen —de nuevo— un sujeto implícito que no es neutro, por ejemplo tanto en el formato como en el contenido de las láminas que se usan en el examen oral —en ocasiones de difícil interpretación para muchos no europeos o no occidentales— o los dibujos y fotografías complementarias de las pruebas auditivas de los niveles iniciales. Pero sobre todo hay en el propio formato del examen un prejuicio implícito, la comunicación concebida como escritura en perjuicio de la oralidad, reconocida como un rasgo no exclusivo pero sí elemental de la literatura y de la comunicación en África (Finnegan, 1976 y 2007; Okpewho, 1992). En principio —y dejando de lado la perspectiva gramatológica derridiana—, la oralidad es prioritaria a la escritura y lo es a varios niveles (Ong, 1982), pero esta prioridad de la comunicación lingüística como oralidad no se refleja en la estructura de los DELE[58], más bien sucede todo lo contrario, como se observa a propósito de la desproporción a favor de las tareas de lectoescritura o audioescritura frente a la expresión e interacción orales en los exámenes, cuya proporción es de un sexto en el nivel A1 (90 minutos frente a 15 minutos respectivamente) y del doble para el C2 (255 minutos frente a 20 minutos, respectivamente).

En conclusión, los métodos, contenidos y sistemas de evaluación ELE deben ser diseñados o al menos revisados y adaptados por profesores con conocimiento de las condiciones socioculturales de la región y con experiencia docente en esta, y lo mismo puede afirmarse respecto al diseño de materiales ELE que apoyarán el proceso de aprendizaje del español en países subsaharianos. La escasez de materiales y programas actualizados y adaptados a entornos socioculturales subsaharianos o diseñados específicamente para aprendientes de estos países solo puede comenzar a compensarse a partir de la investigación.

6.4. ÉTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ninguna disciplina está exenta de complicaciones éticas, tampoco la enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, el ámbito del ELE suele aparecer como un campo relativamente ajeno a cuestiones éticas, que en todo caso provienen de dimensiones prácticas como la gestión de clase o circunstanciales como la penosa precariedad del profesorado (Bombarelli *et al.*, 2010: 194-196). A tenor de los debates internos, no parece que la enseñanza del español como lengua extranjera genere por sí misma cuestionamientos éticos. Sin embargo, nada más lejos de la realidad —al menos en África Subsahariana—[59].

Con el 30% de las lenguas habladas en el mundo (Calvet, 2010: 150), África es un continente en el que la gestión lingüística es de capital importancia: baste recordar que el desencadenante último de las revueltas de Soweto que marcaron el principio del fin del régimen del *apartheid* en Sudáfrica no fue otro que el rechazo a la imposición del afrikáans como lengua de instrucción. Articuladas o implícitas, las políticas lingüísticas siguen siendo en la mayoría de los países subsaharianos uno de los ejemplos más transparentes e ineludibles de la complejidad del proceso de descolonización. No en vano ha sido y actualmente sigue siendo uno de los debates nucleares en la crítica poscolonial (Mazrui y Mazrui, 1998; Ngugi, 1986). En líneas generales, puede afirmarse que la educación reglada en África Subsahariana se imparte en una lengua distinta a la lengua materna del aprendiente, lo cual tiene un impacto negativo en el proceso de aprendizaje (Clegg, 2011: 121-122; Hayes, 2011: 335; Ndaruhutse y Plantak, 2011: 366). Este problema no es tan frecuente en Europa, donde las lenguas maternas tienden a estar incorporadas al sistema educativo en casi toda su extensión y no solo entre los primeros tres o cuatro años como suele suceder en países subsaharianos (Sure y Ogechi, 2009). Así, las segundas lenguas no son una materia más en los sistemas educativos africanos, sino que más bien son materias que en cierto sentido han colonizado los sistemas educativos desde dentro, llegando hasta el punto de generar paradojas como que los alumnos terminen desarrollando una mayor competencia comunicativa en las segundas lenguas —concretamente en la escritura y lectura, así como con lenguajes específicos— que en sus lenguas maternas. Obviamente, enseñar lenguas extranjeras al amparo del sistema educativo oficial en contextos en los que las lenguas maternas están excluidas de ese mismo sistema educativo tiene un evidente componente ético. Hay que insistir en esta dimensión ética: este planteamiento no se agota en una mera política o politología lingüística, puesto que no toda política comporta una dimensión ética —la historia del siglo XX proporciona demasiadas muestras—, mientras que toda ética sí tiene una proyección política. Por tanto, hay que hablar no solo de política lingüística ELE, sino de ética ELE, que puede además plantearse

en múltiples preguntas: ¿por qué y cómo promover la competencia comunicativa en la L2 sin hacerlo —o habiéndose hecho solo a niveles elementales— en la L1?, ¿qué tipo de representaciones genera esta situación de privilegio en los sistemas educativos de las LE sobre las L1 tanto de las lenguas y culturas extranjeras pero sobre todo de las maternas?; o también, ¿cómo impacta esta desigualdad masiva en aspectos no ya técnicos como la generación de la interlengua sino en otros eminentemente éticos como la conciencia intercultural?

Para plantear también desde una perspectiva ética la funcionalidad de una lengua extranjera como el español dentro de los intricados sistemas lingüísticos subsaharianos, de nuevo dejando en suspenso el caso de Guinea Ecuatorial, es útil referirse a dos paradigmas: la ecología lingüística y los derechos lingüísticos concebidos como derechos humanos. El primer paradigma se remonta hasta 1974 con las tempranas reflexiones de Louis Jean Calvet en *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia* (2005). El término "glotofagia" designa el proceso de eliminación —o canibalización— de lenguas y discursos por parte de otra lengua o discurso hegemónico que no tolera la diversidad, y sirve para investigar las relaciones —históricamente cooperativas— entre la lingüística en particular y las humanidades en general con la empresa colonial[60]. Posteriormente, el pensamiento de Calvet fue ampliando campo desde el análisis de fenómenos glotofágicos hacia la problematización de políticas lingüísticas y la elaboración de una politología lingüística que culmina en la formulación de una ecología lingüística que propone un modelo para analizar las relaciones de las 6.000 lenguas del mundo: el modelo gravitacional y sus relaciones de fuerza sirven para explicar cómo las lenguas orbitan entre sí en función de sus relaciones de dominio. Los dos principios en torno a los que Calvet articula su modelo gravitacional son que las lenguas se vinculan a través de hablantes bilingües y que los sistemas bilingües están jerarquizados, es decir, que están determinados por relaciones de fuerza que se reproducen a distintas escalas. Según este modelo, se distribuyen las 6.000 lenguas del mundo en cuatro niveles: en el primero, como lengua hipercentral, se sitúa al inglés, cuyos hablantes tienen tendencia al monolingüismo; en el segundo nivel, que Calvet denomina como lenguas supercentrales, se encuentran las siguientes lenguas: árabe, chino, español, francés, hindi, malayo, portugués, ruso y suajili —nótese la nivelación del español con esta lengua franca de África del Este—. Los hablantes de estas lenguas tienden bien al monolingüismo bien a un bilingüismo horizontal, es decir, entre lenguas del mismo grupo o con la lengua del nivel uno; en el tercer nivel se encuentran un centenar de lenguas como el armenio, el bambara, el checo, el quechua, el wolof, etc., y sus hablantes tienden a ser bilingües verticales, es decir, hablan lenguas de los niveles superiores; finalmente, en el cuarto nivel se encuentran las restantes lenguas, y sus hablantes tienden hacia el multilingüismo tanto vertical como

horizontal (Calvet, 2006: 59-80). Este modelo gravitacional que relaciona lenguas por medio de los hablantes bilingües hay que enmarcarlo en la noción de ecología lingüística, que se ocupa de estudiar las relaciones que establecen las sociedades con las lenguas, así como las relaciones internas de las lenguas entre sí y de la competencia que entablan dentro de sus hábitats ecolingüísticos[61]. Según este sistema, diferentes lenguas se disputan a distintos niveles un mismo hábitat; por ejemplo, el ecosistema lingüístico de Nairobi estaría conformado —al menos— por el inglés, el suajili, el gikuyu, el luyia, el kikamba, el kalenjin y el lúo, además de lenguas indias como el panyabí o el guyaratí, que también se hablan como lenguas maternas en la capital, y cada una de estas lenguas se ubica a su vez en un determinado nicho ecolingüístico.

El segundo paradigma de referencia es el de los derechos lingüísticos humanos (Skutnabb-Kangas, 2006; Sure y Ogechi, 2009; Patten, 2009; Rubio-Marín, 2003), que incluye entre sus reivindicaciones elementales el derecho a que la lengua vehicular de educación sea la lengua materna. Este derecho parece ser estadísticamente minoritario tanto respecto de las lenguas del mundo como de sus hablantes, puesto que solo una minoría suele tener la opción de educarse en su propia lengua materna. La mayoría de las lenguas carecen de los instrumentos no solo en el ámbito educativo, sino también en otros como el jurídico, el político o el comunicativo, etc. Así lo establece la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de 1996: "Las amenazas que, en el momento actual, presionan a las comunidades lingüísticas sea por la falta de autogobierno, por una demografía limitada o bien parcialmente o enteramente dispersa, por una economía precaria, por una lengua no codificada o por un modelo cultural opuesto al predominante, hacen que muchas lenguas no puedan sobrevivir y desarrollarse" (Comité, 1998: 23).

En contextos subsaharianos, el estatus de lenguas extranjeras como el español en los sistemas educativos necesariamente tiene consecuencias para los derechos lingüísticos de los aprendientes. Incluso si el español es una lengua optativa oficialmente reconocida por el sistema educativo, el hecho de que forme parte —aunque sea marginalmente— de un sistema educativo reglado que a su vez excluye las lenguas maternas del país comporta complicaciones éticas. A la luz del modelo de ecología lingüística, como también bajo la perspectiva de los derechos lingüísticos como derechos humanos, resulta muy problemática la inclusión de una lengua extranjera en sistemas educativos que ignoran las lenguas maternas del país. Según el modelo de Calvet, esto podría interpretarse como un indicio de una práctica —por supuesto parcial— glotofágica, mientras que desde la perspectiva de los derechos lingüísticos constituiría una amenaza contra estos.

Nociones específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras como la de interlengua demuestran que la didáctica de segundas lenguas está ya habituada a concebir al aprendiente como un sujeto lingüístico. Falta no obstante ver en ese aprendiente o sujeto lingüístico además un sujeto de derechos lingüísticos (Serrano, 2012: 26). La enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular debe despojarse del solipsismo ingenuo y hacerse consciente de que, en no pocos contextos, la promoción del español por sí misma al margen del ecosistema lingüístico en el que se implanta no hará sino contribuir todavía más a la desigualdad lingüística y social. Así, el modelo de promoción del español debería evolucionar, especialmente en países subsaharianos, hacia la cooperación para el desarrollo donde la enseñanza del español estuviera vinculada con la promoción de las lenguas maternas del país. Esta cooperación debería plantearse en varios niveles: en el ámbito didáctico, la enseñanza ELE en países subsaharianos no debería hacerse exclusivamente en relación con las lenguas vehiculares de la educación (francés, inglés, portugués, árabe), sino también en relación con las lenguas maternas de los estudiantes porque "el profesor de lengua española, además de su dominio de esa lengua que va enseñar, necesita tener conocimientos de las lenguas que van a servir de punto de partida a sus alumnos extranjeros" (Moreno Cabrera, 2010: 8) —entendiendo que la lengua materna es en principio mejor punto de partida que la lengua de instrucción—. Por tanto, la didáctica de ELE en países subsaharianos debe comenzar a dialogar por lo menos con las principales lenguas africanas como el akán, el amárico, el bambara, el fula, el hausa, el lingala, el shona, el suajili, el umbundu o el wolof (Wolff, 2000: 324-325). Especialmente importante es la relación con la lengua fang, tal como se detalla en el capítulo sobre Gabón, porque es una lengua franca de la región con presencia en Camerún, Gabón y Guinea Ecuatorial, estrechamente vinculada con el español.

En el nivel político, la enseñanza de ELE debería contribuir a la elaboración de las políticas educativas y de planificación lingüística de los países y en todo caso abstenerse de posicionarse como jugadora de ventaja y no aprovecharse de las insuficiencias institucionales o legislativas en ambas materias. Finalmente, en el nivel teórico resulta necesario que la enseñanza de ELE reflexione sobre su posición en los complejos ecosistemas lingüísticos en los que busca implantarse. En ese sentido se ha propuesto tentativamente que la posición del español como lengua extranjera en Kenia sería la de una cuarta[62] lengua o L4 dentro del rango de lenguas de comunicación internacional (Serrano, 2012: 29-30). Nada de lo anterior es posible, ni en el nivel teórico y político ni tampoco en el pedagógico, sin que se desarrollen las correspondientes líneas de investigación, lo que constituye una de las principales líneas de acción que se proponen a continuación.

7. LÍNEAS DE ACCIÓN

"La expansión del español en África vive un momento crucial. […] Nuestro papel en la zona puede llegar a ser determinante, si estamos dispuestos a invertir los esfuerzos necesarios para afianzar la ingente demanda de español en diversas áreas del continente africano" (Molina, 2006). Esta declaración de 2006 del entonces director del Instituto Cervantes tiene en la actualidad todavía más vigencia si cabe porque, si bien es cierto que desde aquel año la enseñanza del español en la región se ha visto localmente reforzada en 2009 con la apertura en Dakar de la primera Aula Cervantes en la región subsahariana, el apoyo neto a la enseñanza del español en los países subsaharianos se ha reducido fundamentalmente debido a la suspensión del programa de becas y lectorados MAEC-AECID en la región en 2012 y su menguada reanudación a partir de 2013. Lo irónico de estos recortes es que se dan en 2012, justo cuando comienza a documentarse que la enseñanza del español se triplica en la región respecto a los datos de 2006, alcanzando casi el millón y medio de estudiantes.

El problema primordial de la enseñanza del español en África Subsahariana ha radicado en su invisibilidad: la enseñanza del español en varios países subsaharianos cuenta con más historia y volumen de estudiantes de español que algunos otros países a pesar de que estos reciben mucha más atención y apoyos. Esta invisibilidad ha servido de oportuna coartada para la ausencia de voluntad política e institucional que ha permitido que la enseñanza del español en la región subsahariana haya quedado marginada tanto del apoyo oficial al español como dentro del circuito internacional del hispanismo. La pretensión última del presente volumen es documentar la formidable vitalidad de la enseñanza del español en África Subsahariana en primer lugar como reconocimiento a la labor opaca de profesores e instituciones que, con escasísimo apoyo, han conseguido que la región subsahariana sea una de las zonas del mundo que más aporta al crecimiento de ELE global. En segundo lugar, este esfuerzo de documentación tiene también un claro componente de denuncia de la marginalidad con la que ha sido percibida y tratada la enseñanza del español en los países subsaharianos. Sin duda el presente estudio, promovido desde la Embajada de España en Nairobi y llevado a cabo a través de la cooperación en red con otras 14 embajadas de España en África Subsahariana, en colaboración con otras instituciones como el Instituto Cervantes y Casa África, constituye por sí mismo un esperanzador cambio de rumbo. A continuación se formulan tres líneas de acción para consolidar este rumbo orientado hacia el apoyo y el desarrollo de la enseñanza del español en la región subsahariana: investigación, formación de profesores y reestructuración del apoyo oficial al español.

7.1. INVESTIGACIÓN

Cualquier línea de acción que se proponga será ciega si no está basada en el análisis de la situación de la enseñanza de ELE en la región, lo cual requiere documentación. Por eso la primera línea de acción apunta a que la enseñanza del español en la región sea documentada no tentativa y ocasionalmente, sino representativa y sistemáticamente, especialmente considerando el peso específico de la enseñanza del español en África Subsahariana para la presencia mundial del español. Junto con la información que recaban, los capítulos contenidos en este volumen plantean variados problemas entre los que destaca la conciencia reflexiva de la insuficiencia de los mismos datos que se ofrecen, fundamentalmente debido a la ausencia de países no documentados por un lado y por otro al aporte de información parcial que es indicativa pero no representativa. En cuanto al intervalo para este tipo de estudios, parece que una propuesta realista y a la vez razonable sería realizarlos cada siete años.

Aunque sea prioritaria, la investigación sobre el español en África Subsahariana no debe ceñirse a la información institucional sobre la enseñanza de ELE en estos países. La sección precedente, aportaciones del contexto subsahariano a la reflexión sobre el ELE, sugiere varias direcciones en las que pueden desarrollarse investigaciones que relacionen la enseñanza de ELE con contextos subsaharianos, de las que las tres siguientes parecen irrenunciables:

- Experiencias de adaptaciones metodológicas ELE a contextos subsaharianos, incluyendo la elaboración de materiales didácticos específicos para contextos subsaharianos.
- Estudios comparativos, análisis contrastivos y diccionarios bilingües entre el español y las principales lenguas subsaharianas[63].
- Articulación de una planificación responsable de la enseñanza del español en países subsaharianos que tenga en cuenta las lenguas nativas del país y sus niveles de reconocimiento en el correspondiente sistema educativo, dentro del marco de la ecología lingüística, así como de los derechos lingüísticos concebidos como derechos humanos.

Para concretarse, estas acciones requieren medidas específicas como la dotación de proyectos de investigación y becas vinculadas a estas líneas de investigación, acuerdos entre departamentos universitarios de países hispanohablantes y subsaharianos con la consiguiente movilidad del profesorado, así como la creación de una revista sobre ELE en África Subsahariana o al menos la publicación de los estudios más relevantes en una línea editorial.

Es igualmente crucial diseminar las investigaciones, tanto tesinas como tesis de doctorado, que sobre la enseñanza del español se defienden en Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar o Senegal. Para esto sería beneficioso crear un repositorio de investigaciones sobre ELE en el ámbito subsahariano.

7.2. ASOCIACIONISMO Y FORMACIÓN DE PROFESORES

La segunda línea de acción es la formación específica del profesorado de ELE: no solo el futuro sino también el presente del español en África Subsahariana dependen directamente de su formación. Prácticamente sin materiales ni formación específica, el profesorado sigue siendo, más que los alumnos, el gran olvidado de la enseñanza del español en África Subsahariana. La oferta de cursos de formación en enseñanza de ELE en la región es escasísima y errática, y aunque hay más asociaciones de profesores de español de las que inicialmente cabría esperar, su repercusión es también limitada sobre todo porque dependen de sus propios recursos que —sobra decirlo— son modestísimos. Además son muy pocas la asociaciones subsaharianas que mantienen vínculos con instituciones internacionales del ámbito de ELE como FIAPE, AEPE o ASELE. No cabe duda de que el asociacionismo tanto nacional como internacional de los profesores de ELE en países subsaharianos serviría para compensar el aislamiento y la precariedad en que trabaja la mayoría de ellos.

En cuanto a la formación, lo ideal sería contar con un equipo flotante de formadores de profesores de español que pudiera ofrecer regularmente en diversas regiones cursos de capacitación y formación en enseñanza de ELE. África Subsahariana es una de las pocas regiones del mundo que queda al margen de los cursos de formación ofrecidos por instituciones docentes sobre enseñanza de ELE o editoriales del sector; así, se podría coordinar y apoyar la incorporación de países subsaharianos al circuito formativo. Complementariamente habría que identificar potenciales formadores de profesores vinculados a las asociaciones de profesores que pudieran mantener en sus países respectivos cursos de formación permanente del profesorado a través de las asociaciones. Además, en el futuro, el modelo de lectorado MAEC-AECID podría refinarse —al menos para la región subsahariana— y reorientarse parcialmente hacia la formación del profesorado, de manera que se pudiera combinar su labor en la consolidación de departamentos universitarios de español junto con el apoyo a las asociaciones de profesores de español especialmente mediante la formación, capacitación y acreditación del profesorado de ELE que ya trabaja en los países de destino.

7.3. REESTRUCTURACIÓN DEL APOYO OFICIAL AL ESPAÑOL EN LA REGIÓN: ELABORACIÓN DE UN PLAN DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

La última línea de acción apunta hacia la reestructuración del apoyo institucional al español: el escasísimo apoyo que ha recibido la enseñanza del español en África Subsahariana se explica no solo por una combinación de invisibilidad y falta de voluntad política, sino que una parte considerable de responsabilidad de la falta de apoyo proviene de cómo se encuentra estructurado el apoyo institucional al español.

Una de las conclusiones básicas de este estudio es que la enseñanza del español en África Subsahariana tiene mucho más peso de lo que cabría deducir por la asignación de apoyo oficial por parte de las instituciones competentes, como mucho mayor es también su relevancia comparada con la investigación académica que ha podido generar o atraer. Aun basadas únicamente en los datos de 2006, huelga decir que a pesar de que las cifras de la enseñanza del español en determinados países subsaharianos eran ya entonces comparables a las de Italia, el Reino Unido, China, Canadá o Japón, no lo ha sido el apoyo oficial o institucional que ha recibido la enseñanza del español en la zona subsahariana. Los datos reflejados en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* dejan en evidencia que el criterio demolingüístico, entendiendo por este el volumen de estudiantes de español en un país, no es el principal a la hora de seleccionar las regiones y países destinatarios de equipamiento y apoyo oficial al español. Las inversiones oficiales hechas en el ámbito de ELE en África del Norte o en Oriente Próximo o Asia —China es una buena muestra—, por ejemplo en relación con la expansión de la red del Instituto Cervantes o de los lectorados MAEC-AECID, son mucho mayores de lo que sus respectivos números de estudiantes de español harían suponer.

Por supuesto, el español es un instrumento privilegiado de diplomacia pública y poder blando (Melgar, 2010: 25-30), y como tal los criterios que determinan dónde se destina apoyo oficial ELE no se rigen solo por el número de estudiantes de español del país sino que también influyen otros factores como las prioridades diplomáticas y de cooperación, los vínculos históricos y económicos o los flujos migratorios. Una vez reconocido el complejo papel que juega la enseñanza del español en las relaciones internacionales, cabe todavía considerar que, desde una perspectiva estrictamente demolingüística, no parece justificable que la tercera región mundial (según el anuario de 2006-2007) en cuanto a número de estudiantes de español reciba un apoyo oficial tan marginal, muy por detrás de cualquier otra región del globo.

De los cuatro actores oficiales para la promoción de la lengua y la cultura en el exterior —Instituto Cervantes, embajadas de España, AECID[64] y MECD—, solo los

tres primeros tienen relevancia para el ámbito de ELE en África Subsahariana puesto que, salvo la Dirección de Programas Educativos en Malabo[65], las embajadas de España en la región subsahariana no cuentan con un consejero de Educación ni con un asesor técnico docente del MECD, como tampoco hay ningún instituto o sección bilingüe en la región subsahariana. Por tanto, el escrutinio del apoyo oficial al español en los países subsaharianos se centra en los tres primeros actores: Instituto Cervantes, AECID y embajadas.

7.3.1. El Instituto Cervantes en África Subsahariana: Aula Cervantes de Dakar y los DELE

De las 12 sedes del Instituto Cervantes en África, 11 se encuentran en el norte de África[66], mientras que solo encontramos una en toda la región subsahariana, el Aula de Dakar, con una única persona destinada allí, cuya dotación y actividades no son en absoluto comparables a los centros del Instituto Cervantes de Casablanca o El Cairo. Tal como se apuntó anteriormente, la de Dakar es la única en funcionamiento actualmente de las cuatro Aulas Cervantes proyectadas para la región por el Plan África 2009-2012.

Al igual que se ha indicado a propósito del modelo de lectorados MAEC-AECID, también cabría repensar el formato del apoyo oficial al ELE del Instituto Cervantes en África Subsahariana a través del modelo de Aulas Cervantes. La selección de este modelo probablemente tenga más que ver con las restricciones presupuestarias del propio Instituto Cervantes que con el análisis de necesidades sobre el ELE de Senegal o de la región. En todo caso, habrá que esperar un análisis más detallado de los resultados del Aula de Dakar[67], pero a partir de las primeras valoraciones disponibles (Basterrechea, 2013) es muy probable que el modelo vigente del Aula Cervantes de Dakar, bastante orientada hacia la enseñanza del español a través de la plataforma Aula Virtual del Español (AVE)[68] del Instituto Cervantes, no resulte el más apropiado para la realidad actual de los modelos de enseñanza en contextos subsaharianos, donde prima la docencia presencial y en los que el aprendizaje virtual está apenas introduciéndose y es todavía muy minoritario. Hay que tener en cuenta que hasta el momento no se han impartido clases presenciales de español en el Aula de Dakar.

A lo largo de estos años de funcionamiento, el Aula de Dakar también ha desarrollado, entre otras como las culturales, actividades orientadas hacia la formación de profesores (se han impartido cursos al menos en Camerún y Senegal), así como cursos de capacitación de lectores AECID de la región subsahariana como examinadores DELE y tutores de AVE —si bien estas dos últimas acciones formativas se ofrecen en línea y en consecuencia la referencia a Dakar es más bien simbólica—. La valoración del impacto de la formación de los lectores AECID como

examinadores DELE es positiva porque la expansión de centros examinadores ha corrido paralela a la expansión de los lectorados. En cuanto a la valoración del impacto de la formación de los lectores como tutores del AVE, no parece que haya datos disponibles, lo cual es en sí mismo indicativo. En todo caso, la oferta formativa a los lectores parece haberse elaborado más en función de los productos disponibles del Instituto Cervantes (el AVE es poco aplicable en la mayoría de los lectorados tanto por cuestiones técnicas como por los precios) que pensando en las necesidades formativas de los lectores. En cualquier caso, conscientes de las limitaciones del Aula de Dakar y más allá del buen hacer del aulero, puede adelantarse que, independientemente de su repercusión en Senegal —y probablemente en Camerún—, el impacto sobre la región subsahariana sigue siendo prácticamente inapreciable cinco años después de su apertura.

En paralelo a la revisión de la figura del lector, se propone la revisión de las funciones del Aula Cervantes de Dakar, que podría orientarse hacia acciones más multiplicadoras como la formación y capacitación del profesorado, el refuerzo del asociacionismo ELE o el apoyo a la revisión y actualización de programas y currículos de enseñanza tanto de secundaria como universitarios del español en la región.

En cuanto a los DELE, es urgente ir alineando el mapa subsahariano del español con la oferta de centros examinadores. Los exámenes deben reforzarse en Camerún y Costa de Marfil e implantarse en Benín. Los exámenes DELE tienen además en la región subsahariana un importante componente de cooperación para el desarrollo, puesto que la obtención de un título internacional suele tener un impacto considerable en el desarrollo profesional de los candidatos. Por ello habría que reconsiderar los precios con un margen sensiblemente más flexible al que se aplica hasta ahora (en no pocos casos la matrícula del examen supone hasta una cuarta o quinta parte del salario medio mensual del país). También sería bueno considerar una política de promoción de los DELE a medio plazo y no exigir un número mínimo de matriculaciones para mantener la oferta, lo cual ha complicado y todavía hace peligrar la continuidad de los exámenes en países como Costa de Marfil o Sudáfrica.

Por último, sería deseable que para el diseño de exámenes se tuvieran en cuenta algunas de las orientaciones contenidas en este volumen sobre la especificidad de los contextos lingüísticos y educativos subsaharianos.

7.3.2. La AECID y el español en África Subsahariana

El apoyo más decisivo a la enseñanza del español en países subsaharianos por parte de instituciones españolas proviene desde hace más de una década del programa de lectorados MAEC-AECID, que durante el curso 2010-2011 llegó a convocar 33 lectorados[69] en la región subsahariana.

TABLA 5

DISTRIBUCIÓN DE LOS LECTORADOS MAEC-AECID EN ÁFRICA DESDE 2006 A 2014

REGIÓN	PAÍS	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	MODIFICACIÓN CONVOCATORIA 2012-2013	2013-2014	2014-2015
África Subsahariana	Burundi		1	1	1	1	1				
	Cabo Verde					2	2	2	Cancelados (2)		2*
	Camerún	2	2	3	3	3	4	3	Cancelados (3)		
	Costa de Marfil	1	1	1	1	1	1				
	Etiopía	1	1	1	1	2	2	2	Cancelado 1 y se mantiene 1 en la Unión Africana	1	1
	Gabón	1	1	1	1	1	1	1	Cancelado (1)		1*
	Gambia						1	1	Cancelado (1)		
	Ghana	1	1	1	1	1	1	1	Cancelado (1)	1*	1*
	Kenia	1	2	2	1	1	1	1	Cancelado (1)	1*	1*
	Madagascar	1	1	1	1	1	1	1	Cancelado (1)		
	Mali				1	1	1				
	Mauricio				1	1	1	1	Cancelado (1)		
	Mauritania	2	2	2		2	4	2	Cancelados (2)		1**
	Mozambique	1	1	1	1	1	2	2	Cancelados (2)	1*	1*
	Namibia	2	1	2	2	2	2	2	Cancelado (2)	1*	1*
	Nigeria	1	1	1	1	1	1	1	Cancelado (1)		
	Níger				1	2	2	1	Cancelado (1)		
	Senegal	2	2	3	3	3	3	2	Cancelados (2)		
	Sudáfrica	3	4	4	4	4	4	3	Cancelados (3)	2*	2*
	Tanzania	1	1	1	1	1	4	1	Cancelado (1)		
	Togo	1	1	1	1	1	1	1	Cancelado (1)		

TABLA 5

DISTRIBUCIÓN DE LOS LECTORADOS MAEC-AECID EN ÁFRICA DESDE 2006 A 2014 (CONT.)

REGIÓN	PAÍS	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	MODIFICACIÓN CONVOCATORIA 2012-2013	2013-2014	2014-2015
África Subsahariana	Uganda	1	1	1	1	1	1	1	Cancelado (1)		
	Zimbabue				1	1	1				
	Subtotal África Subsahariana	22	24	27	28	34	42	29	Cancelados (28) y 1 mantenido en la Unión Africana	7	11
África del Norte	Argelia	3	3	4	4	4	2	4	Cancelados (4)	1	1
	Libia									1**	1**
	Egipto	6	5	6	6	6	6	4	Cancelados (4)		
	Marruecos	5	5	5	5	5	6	5	Cancelados (5)	2	2
	Túnez	3	3	3	3	3	3	3	Cancelados (3)	1	1
	Subtotal África del Norte	17	16	18	18	18	17	16	Cancelados (16)	5	5
Total África		39	40	45	46	52	59	45	44	12	16

* LECTORADOS COFINANCIADOS POR LA AECID Y LAS UNIVERSIDADES RELACIONADAS.
** LOS LECTORADOS DE LIBIA Y MAURITANIA ESTÁN PATROCINADOS POR REPSOL.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DE LA AECID.

Este programa ha contribuido sin lugar a dudas a la extensión del español por la geografía subsahariana, especialmente en el ámbito universitario de los países anglófonos y lusófonos, donde la universidad ha sido la puerta de entrada del español. Esta valiosa iniciativa se vio truncada cuando en 2012 se cancelaron todos los lectorados en la región subsahariana salvo uno en Etiopía.

En 2013 se vuelven a convocar plazas pero con una drástica reducción: en el curso 2010-2011 se convocaron 33 lectorados en veinte países mientras que en el curso 2013-2014 el programa de lectorados se ha reanudado, pero solo con siete lectores en cinco países, lo cual supone que el programa redujo su presencia en países subsaharianos en un 75%, además de rebajar el número de lectorados en más de un 80%. La comparativa con los lectorados destinados al norte de África ilustra la descompensación entre volumen de estudiantes de español y la distribución del apoyo oficial a la difusión del ELE en el continente.

La convocatoria de lectorados 2013-2014 ofertó 108 plazas de lectorados, de las cuales 74 son lectorados con la dotación completa y 34 son lectorados cofinanciados con peor dotación. A África Subsahariana se destinan siete lectorados, de los cuales solo el de la Unión Africana en Adís Abeba es lectorado completamente financiado y los restantes seis (Ghana, Kenia, Mozambique, Namibia y dos en Sudáfrica) están cofinanciados. El resultado es que el programa de lectorados en la región subsahariana no solo se reduce drásticamente en cantidad, sino también en calidad: los lectorados en los países subsaharianos suponen en esta convocatoria el 6,5% del total, con el matiz de que solo queda uno de los lectorados no cofinanciados, mientras que seis de los siete son lectorados de segunda categoría. Si en 2009 los lectorados de la región subsahariana supusieron un 14% del total, en la convocatoria de 2013 no solo hay muchos menos lectorados, sino que además el porcentaje correspondiente se reduce a menos de la mitad respecto de 2009. Esta tendencia de datos no viene sino a confirmar y si acaso a acentuar la posición marginal de la región subsahariana en relación con el apoyo institucional a la enseñanza del español.

El balance provisional del cierre[70] de lectorados AECID en la región en 2012 señala que algunos de los antiguos lectores han podido ser contratados —aunque en peores condiciones— por sus respectivas universidades al margen de los convenios con la AECID y así estas universidades han podido retener al menos a uno de estos antiguos lectores[71], como sucede en Costa de Marfil, Camerún, Ghana, Kenia, Senegal y Sudáfrica, mientras que la cancelación del lectorado supone la desaparición de la enseñanza de español en los correspondientes departamentos universitarios de Mali, Mauricio, Níger, Togo y Uganda —Cabo Verde cerró en 2012 pero ha vuelto a abrirse—, y sufre un serio revés en Gabón o Tanzania. Por supuesto, también se resienten los centros examinadores DELE en la región, los cuales quedan gravemente afectados o simplemente desaparecen como Cabo Verde, Costa de

Marfil, Camerún y Uganda, y queda comprometida su continuidad en Gabón, además de la apertura planeada en Etiopía.

El apoyo del programa de la AECID a la región subsahariana solo puede sopesarse en comparación con el envío de lectores a otras regiones del globo. La tabla 6 muestra la asignación de lectorados y presupuesto por zonas durante 2009.

TABLA 6

LECTORADOS MAEC-AECID (2009)

POR ZONAS	Nº LECTORADOS	GASTO PREVISTO PARA 2009 (EUROS)
África Subsahariana	27	305.724
Asia y Pacífico	55	551.380
UE y países occidentales	55	415.020
Iberoamérica y Caribe	23	170.100
Magreb y Oriente Medio	35	289.180
PECO y CEI	37	474.712
Total	232	2.206.116

NOTA: LA TABLA CORRESPONDIENTE (CUADRO 1) DEL ARTÍCULO CONTIENE VARIOS ERRORES. AUNQUE EFECTIVAMENTE PARA 2009 SE CONVOCARON 27 LECTORADOS EN LA REGIÓN SUBSAHARIANA (AECID, 2009: 151), EN EL GRÁFICO 1 (AECID, 2009: 152) APARECEN SOLO 17. ADEMÁS DE ESTE ERROR TAMBIÉN SE CONSIGNAN ERRÓNEAMENTE LOS LECTORADOS EN LA UE Y PAÍSES OCCIDENTALES, QUE SEGÚN LA INFORMACIÓN DEL PROPIO ARTÍCULO NO SON 59 SINO 55 (AECID, 2009: 151) Y LO MISMO SUCEDE CON LOS LECTORADOS PECO Y CEI QUE NO SON 34 SINO 37. TODO ELLO AFECTA AL CÓMPUTO TOTAL DE LECTORADOS EN 2009 QUE NO SON LOS 223 DEL CUADRO SINO 232. LA TABLA QUE AQUÍ SE OFRECE ES LA CORREGIDA.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DE LA AECID (2009: 151-152).

En la convocatoria de lectorados AECID 2009-2010 se destinan 27 lectorados a África Subsahariana, mientras que la región de Asia y Pacífico recibe más del doble, 55 lectorados, como también sucede con la Unión Europea y países occidentales. Los Países de la Europa Central y Oriental (PECO) y las Comunidades de Estados Independientes (CEI) reciben diez lectorados más, mientras que Magreb y Oriente Medio reciben ocho más. Solo queda por debajo la región de Iberoamérica y Caribe, con cinco lectores menos que la zona subsahariana. Queda pues patente que África Subsahariana fue en 2009 la penúltima receptora de lectorados con alrededor de un 11,5%. En cuanto a porcentaje de gasto, del presupuesto total de 2.206.116 euros para los 232 lectorados de dicha convocatoria, África Subsahariana supuso un magro 14%, con un presupuesto de 305.724 euros (AECID, 2009: 152).

Más allá de los lectorados MAEC-AECID, que sin duda ha sido el programa central de España para la enseñanza del español en la región subsahariana, hay que volver a recordar en relación con la promoción cultural que la AECID cuenta con dos centros culturales en Bata y Malabo, y que la Embajada de España en Camerún mantiene un centro cultural español en Yaundé.

7.3.3. Embajadas de España en países subsaharianos: programación de actividades culturales y cultura popular

La relativa autonomía de las embajadas para diseñar pequeños proyectos culturales y formativos ha permitido que en algunas de ellas se lleven a cabo acciones significativas de apoyo a la enseñanza del español en sus representaciones: en Kenia se han cofinanciado cursos de formación de profesores, en Ghana se ha apoyado la publicación de *Caracol*, una revista universitaria en español, además de publicarse las *Actas del II Congreso ICALLAS*, mientras que en Congo se han financiado cursos de español y de formación de profesores de español. No hay que olvidar que la mayor parte de la financiación del proyecto en red que ha permitido publicar este volumen procede de los fondos culturales AECID gestionados por las embajadas. De cualquier modo, en relación con el presupuesto para actividades culturales de las embajadas de España en la región subsahariana, baste decir que su dotación resiste mal la comparación con otros países con un número similar de estudiantes de español.

En cuanto a la programación de actividades culturales que se realiza con las correspondientes partidas presupuestarias de las embajadas, procedentes de fondos AECID, cabría añadir el siguiente comentario. Muchos elementos de las culturas hispanohablantes, especialmente de cultura popular como la música, las telenovelas o el fútbol, gozan de amplia popularidad en los países subsaharianos. Sin embargo, la lengua española no termina de asociarse con estos productos de cultura popular en cierta medida porque no suelen formar parte del repertorio de actividades culturales ofertadas por la AECID o diseñadas por las propias embajadas (Serrano, 2012: 33). La popularidad de la lengua española crecería muchísimo si las embajadas hispanohablantes de la región incluyeran en su programación cultural actividades de cultura popular que ya son ampliamente reconocidas como hispánicas entre el público subsahariano. La conexión de la lengua con estos referentes de las culturas hispanohablantes sin duda impulsaría la percepción y posición del español —para un ejemplo de ello véase el comentario del capítulo de Uganda a propósito de las telenovelas—. No es esta una cuestión menor, porque la presencia del español en los contextos subsaharianos a través de elementos de cultura popular tales como la música ha tenido tanta importancia —y probablemente más— como su implantación en los sistemas educativos. La historia del español en África Subsahariana tiene que ver con las escuelas, pero también con la radio, los locales en los que se adaptaban y adoptaban músicas caribeñas, o la televisión en la que se programan telenovelas apenas traducidas o precariamente subtituladas, o los partidos de fútbol. La presencia del español en el imaginario africano está dominada por iconos como el Che Guevara, además de íntimamente asociada a la popularidad de grupos musicales latinos como la Sonora Matancera o Celia Cruz (Ndoye, 2007)

y africanos como Roca mambo, Oke jazz, African fiesta o African jazz (Zamora, 2007: 132). Por mucho que se avance en precisión y representatividad de datos institucionales y educativos, el estudio de la presencia del español en África Subsahariana no se completará hasta contar con una historia social de la cultura popular hispanohablante en los países subsaharianos del estilo de la esbozada por Francisco Zamora Loboch para los dos Congos (2007), quien recuerda cómo el fin de la época colonial se coreaba con sones en español: "Independencia, cha-cha…".

7.3.4. Plan del español en África Subsahariana

Todo lo hasta aquí expuesto permite concluir que el apoyo institucional al español en África Subsahariana por parte de los tres actores principales (embajadas, AECID e Instituto Cervantes) es inversamente proporcional a la importancia de esta región para la presencia del español en el mundo. Esta crítica a la falta no ya de equilibrio sino de proporción entre el peso demolingüístico ELE y el apoyo institucional ELE no solo afecta a las grandes regiones del mundo, sino que se reproduce fractalmente dentro de África Subsahariana. En términos netos de número de estudiantes de español, si por un lado no parece que tenga demasiado sentido seguir dotando a otras regiones con más Institutos Cervantes mientras todavía solo se cuenta con un Aula para África Subsahariana, por otro lado tampoco tiene mucho sentido que la AECID mantuviese dos lectorados en Windhoek con apenas 300.000 habitantes y menos de un centenar de estudiantes de español (Instituto Cervantes, 2006a: 26), mientras que no podía asegurarse ningún lectorado en Costa de Marfil, donde sí estudian español más de 300.000 estudiantes y donde no ha habido DELE en 2012; o en Benín, el país con mayor número de estudiantes de español, donde sin embargo no se ha destinado nunca un lector ni jamás se han convocado los DELE. Es igualmente lamentable que no pudiera mantenerse el centro cultural español en Abiyán, como también lo es que los 8.000 estudiantes de español en Madagascar no hayan sido suficientes para conservar un lectorado.

Ya se ha enunciado que una parte importante de olvido institucional de la enseñanza del español en África Subsahariana tiene que ver con la ausencia de voluntad política, que únicamente puede combatirse documentando y visibilizando la considerable actividad ELE de la región. Pero otra parte importante tiene directamente que ver con la deficiente arquitectura del apoyo institucional de la enseñanza del español en el extranjero. Repartido entre los cuatro actores mencionados, el apoyo oficial a la enseñanza del español en el extranjero carece de estructura coherente y articulada a la altura de la importancia del tema. Según diversos criterios (por ejemplo dependiendo de las regiones del mundo, o enseñanza reglada *versus* enseñanza informal), la enseñanza del español en un país

puede contar con la presencia de los cuatro actores mencionados[72] o de ninguno. A pesar de los esfuerzos de colaboración entre dichas instituciones, que quedan plasmados por ejemplo en los convenios entre la AECID y el Instituto Cervantes (AECID, 2009: 153) y que se reflejan en el crecimiento —y decrecimiento— paralelo de la red de centros examinadores DELE y de lectorados AECID, hechos como el que actualmente no haya ningún tipo de apoyo a la enseñanza del español en países con miles de estudiantes de español como Benín, Costa de Marfil, Gabón o Madagascar deben ser tomados no como descuidos, sino como puntos ciegos sintomáticos de una deficiente planificación del apoyo institucional a la enseñanza del español en el exterior.

Un requisito básico para —aprovechando la situación forzada por la crisis económica— replantear la distribución de la ayuda oficial ELE en el exterior es la reestructuración o al menos la coordinación efectiva de los actores oficiales mediante una acción planificada y consensuada, también a nivel teórico. Por ejemplo, en relación con la enseñanza del español y su promoción cultural, la distribución de competencias entre la AECID y el Instituto Cervantes no resulta tan claramente delimitada como inicialmente podría parecer: "Cuando en 1991 se crea el Instituto Cervantes, la decisión política es que la nueva institución desarrolle su labor (lingüística y cultural) en países que no tienen el español como lengua oficial y que la AECI mantenga su red cultural en Latinoamérica y coordine la tarea que desarrolla la red de embajadas en todo el mundo" (AECID, 2009: 146).

Más allá de que la distribución territorial actual no sigue la directriz propuesta, puesto que es la AECID quien se encarga de la promoción lingüística y cultural en la región subsahariana, la orientación hacia la cooperación para el desarrollo de la AECID no siempre se articula bien con la perspectiva de la promoción del español del Instituto Cervantes. Las acciones de la AECID se orientan por las prioridades formuladas por el plan director vigente, en este caso el cuarto Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016[73]. La AECID selecciona para destinar la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)[74] una serie de prioridades tanto temáticas como geográficas. Según el tercer Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012[75], se diferenciaban tres categorías de países destinatarios de AOD: países de asociación amplia (relaciones de largo plazo en más de tres sectores) o prioritarios, países de asociación focalizada (cooperación en uno o dos sectores) o con atención especial, y países de asociación para la consolidación de logros de desarrollo o preferentes. En la región subsahariana, Cabo Verde, Etiopía, Mali, Mozambique, Níger y Senegal son países prioritarios. Angola, Guinea Bisáu, Guinea Conakry, Guinea Ecuatorial, República Democrática del Congo y Sudán son países de asociación focalizada. Finalmente, Namibia es el único país de asociación para la consolidación. Por otra parte, el Plan África 2009-2012 (MAEC, 2009), que es un documento más amplio

que el Plan Director 2009-2012, puesto que no se circunscribe únicamente a la cooperación, sino que en el marco de la política exterior incluye intereses más amplios como por ejemplo económicos o de seguridad, especifica las siguientes prioridades geográficas: Cabo Verde, Costa de Marfil, Gambia, Ghana, Guinea Bisáu, Guinea Conakry, Mali, Mauritania, Níger, Nigeria y Senegal en África Occidental; Etiopía, Kenia y Sudán en África del Este; Camerún, Gabón, Guinea Ecuatorial y Santo Tomé y Príncipe en África Central; Angola, Mozambique, Namibia, República Democrática del Congo, Sudáfrica, Tanzania y Zimbabue en el sur de África[76].

Aunque la AECID ha destinado lectorados a países subsaharianos que no figuran en ninguna de las tres categorías del Plan Director 2009-2012, este régimen de prioridades explica por qué Namibia, país priorizado por la AECID, tuvo dos lectorados y todavía mantiene uno hoy en día, mientras que Costa de Marfil o Madagascar —ninguno es país priorizado para la AECID— no obtienen ningún lectorado en las últimas convocatorias. Comprensiblemente, la acción de la AECID debe regirse por los planes directores correspondientes, pero lo cierto es que su estructura no está diseñada para apoyar específicamente la enseñanza del español en el exterior, y en el caso de África Subsahariana la AECID más bien se encarga subsidiariamente de ello, puesto que el Instituto Cervantes solo ha abierto muy recientemente el Aula de Dakar. El problema reside en que la geografía de la enseñanza del español en la región subsahariana no coincide con las prioridades geográficas de la AECID, y es por ello que la última convocatoria de lectorados AECID mantiene un lectorado en Windohek, con apenas un centenar de estudiantes, pero no destina ninguno a Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar ni Senegal, donde hay miles.

Queda así patente que una parte importante del problema del apoyo institucional ELE en la región reside en una planificación institucional deficiente. Independientemente de cómo se haya generado esta situación, lo cierto es que hasta el momento más que un plan coordinado del español en África Subsahariana, las acciones se han llevado a cabo con escasa coordinación, lo cual afecta no solo a las instituciones españolas, sino también a las hispanohablantes. Ciertamente, las diversas acciones para la promoción del español realizadas por diferentes actores en la región como la cooperación cubana, la AECID o algunas universidades venezolanas, mexicanas o españolas, podrían adquirir mucho mayor impacto si estuvieran coordinadas o al menos orientadas por un plan multilateral del español en África Subsahariana. Por ejemplo, un lectorado por sí mismo difícilmente asegura la continuidad de un departamento de español, pero si este se combina con becas de formación de México, o programas de intercambios de investigación con Colombia, su situación se verá reforzada.

La participación multilateral es siempre mucho más complicada de armonizar[77], por ello habría que trabajar más en esa dirección para asegurarla al menos entre los actores institucionales españoles. El éxito de esta estrategia requiere, entre otras cosas, que el Instituto Cervantes asuma elementos de cooperación para el desarrollo para promover el español en la región subsahariana, mientras que por su parte la AECID debería contemplar la posibilidad de segregar el apoyo específico al español de las prioridades geográficas de los planes directores, o bien integrar el criterio demolingüístico en el diseño de la planificación de la cooperación. Convendría también sumar la valiosa acción de universidades que mantienen acuerdos fructíferos y duraderos con universidades africanas, como sucede entre la Universidad de Salamanca y la Escuela Normal Superior de Libreville.

La realidad actual del apoyo oficial a la enseñanza del español en África Subsahariana podría describirse del siguiente modo: el Instituto Cervantes, que es quien tiene el mandato y la especialización, no ha podido hasta el momento hacerse cargo de ello, mientras que por su parte la AECID ha desarrollado sus acciones, básicamente mediante los programas de lectorados y becas más algunos proyectos financiados por la CAP, según sus propios criterios, que no tienen que ver con la enseñanza del español en el mundo sino con la cooperación al desarrollo. En estos ejemplos son perceptibles los dos principales defectos del modelo español de diplomacia pública en el que se inserta la promoción del español, tal como son señalados por Luis Melgar Valero en *Diplomacia pública: la gestión de la imagen-país. El modelo español*: "Esta institucionalización difusa lleva aparejada una mayor capacidad de adaptación y supone un diseño esencialmente más democrático, pero tiene como desventajas el mayor coste económico y la menor eficacia, atribuible sobre todo al mayor defecto del modelo español con enorme diferencia: *la ausencia casi total de planificación y coordinación*"[78] (Melgar, 2010: 114).

Esta afirmación proveniente del contexto diplomático español es perfectamente combinable con la que ya hiciera hace más de 20 años el profesor Vital Tama Bena referida al español en África y que todavía es plenamente actual: "Convencidos de que no faltan buenas intenciones en España para la difusión del español en nuestro continente, la experiencia nos lleva a constatar que falta coordinación en las intervenciones. Hasta ahora, no ha habido un programa coherente en este campo para llegar a unos resultados positivos. Por ello, asistimos más bien en muchos países africanos al retroceso de la enseñanza del español, ya que en otros idiomas, la planificación a largo plazo es de rigor" (Bena, 1993: 254).

Como recomendación consecuente con lo expuesto hay que proponer que, antes que solicitar que se incremente el apoyo institucional al español en países subsaharianos para ir equilibrando el desfase entre lo que ellos aportan al español global y lo que las instituciones hispanohablantes les aportan a ellos, hay que

comenzar por la elaboración de un plan de apoyo al español en África Subsahariana participado por los actores señalados. Ya se ha apuntado que sería además deseable que, puesto que el español es una lengua en copropiedad, especialmente en lo relativo a la enseñanza del español en el extranjero, la reestructuración de la ayuda institucional al español incluyese una planificación internacional y multilateral, incluyendo la participación de países hispanohablantes y sus respectivos organismos, varios con amplia tradición y trayectoria en la región. Así no solo habría que invitar a instituciones de países hispanohablantes a colaborar en dicho plan, sino que deberían formar parte de su diseño, que desde luego debería tener como guía el criterio demolingüístico. Con todo, a pesar de su validez orientativa, los indicadores demolingüísticos por sí solos no bastan para diseñar el mapa de la distribución de apoyo oficial ELE. Hay que añadir al menos otros dos criterios complementarios: distribución geográfica y potencial[79]. De tener únicamente en cuenta la demolingüística, la ayuda oficial ELE en África Subsahariana acabaría concentrándose en África del Oeste y Madagascar. Para equilibrarla habría que tener en cuenta la distribución entre las tres grandes subregiones geográficas que la integran: África del Sur, del Oeste y del Este. Así, la ayuda oficial ELE debería distribuirse teniendo en cuenta estas tres regiones; ello no significa necesariamente que, en el caso de África del Sur, Sudáfrica tenga que ser privilegiada, puesto que tanto Madagascar como Mozambique podrían ser países con mayor potencial para liderar el español en la región. En cuanto a África del Este, Kenia parecer ser el país mejor posicionado en cualquiera de los tres criterios.

8. CONCLUSIÓN

La información contenida en este volumen no viene sino a confirmar la cita inicial del profesor El Hadji Amadou Nodye: efectivamente en África Subsahariana se dan sobradamente las condiciones subjetivas para la enseñanza del español —un millón y medio de estudiantes—, pero faltan por crear, pero sobre todo por estructurar, las objetivas. A tenor de lo visto, puede concluirse que hasta el momento, y en relación con el español, África Subsahariana aporta muchísimo más —cuantitativa pero también teóricamente— de lo que hasta el momento ha recibido de países hispanohablantes. Esta balanza de pagos tiene contraída una enorme deuda, que hay que empezar por reconocer y agradecer, pero sobre la que hay que actuar a continuación. Los datos aportados por este volumen confirman la declaración de César Antonio Molina en 2006 de que hay una demanda palpable de enseñanza de ELE en los países subsaharianos y lo que hace falta es decidirse a invertir pero sobre todo coordinar los esfuerzos necesarios. El presente volumen sobre la enseñanza del

español en países de África Subsahariana no pretende más que sumarse a esos esfuerzos en la esperanza de que la documentación de esta ingente labor de enseñanza del español en la región subsahariana desencadene el apoyo y el reconocimiento que merece.

APÉNDICE I. BIBLIOGRAFÍA SELECTA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA ORDENADA POR PAÍSES

General[80]

Beltrán, L. (1970): "La cultura hispánica en el África Negra", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 82 (244), pp. 90-110.

Bena, V. T. (1993): "Situación de la enseñanza del español en África subsahariana", *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, CEMIP, Madrid, pp. 249-256.

— (1998): "Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 249-261.

Caro Muñoz, M. (2011): "Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo", *XX Encuentro práctico de profesores ELE en Barcelona*, Difusión e International House, Barcelona, pp. 32-37.

Carrera, F. (1985): "El español en el África Negra", *Mundo Negro. Revista misional africana*, 279, pp. 41-44.

Durántez Prados, F. A. (2004): "El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas", *ARI Análisis del Real Instituto Elcano*, 146, pp. 1-5. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari+146-2004 [consultado el 15 de marzo de 2014].

Gil Pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [consultado el 3 de junio de 2014].

González Echegaray, C. (1998): "Antecedentes y perspectivas del español en África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 131-145.

Inòngò-vi-Makòmè (2014): "Cuba y el auge del castellano en África", *Diario de Cuba*, 29 de junio de 2014. Disponible en http://www.diariodecuba.com/cultura/1403996384_9274.html [consultado el 11 de julio de 2014].

Instituto Cervantes (2014): "El español: una lengua viva. Informe de 2014", Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf [consultado el 28 de junio de 2014].

Moreno Fernández, F. (1995): "La enseñanza del español como lengua extranjera", en Marqués de Tamarón (dir.): *El peso de la lengua española en el mundo*, Fundación Duques de Soria, INCIPE, Valladolid, pp. 195-233.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (1998): "Demografía de la lengua española", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*, Instituto Cervantes, Arco Libros, Madrid, pp. 59-86. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm [consultado el 1 de junio de 2014].

— (2008): *Atlas de la lengua española en el mundo*, segunda edición, Ariel, Barcelona; Fundación Telefónica, Madrid.

— (2010): "Cartografía del español en el mundo", en García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (dirs.): *El español, lengua global. La economía*, Instituto Cervantes y Santillana, Madrid, pp. 45-74.

Ngom, M. (2007): "Lengua española y literatura en África. La literatura africana en castellano", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 139-172.

Ndoye, E. H. A. (2007): "La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto", *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*, Instituto Cervantes. Disponible en http://congresosdela-

lengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm [consultado el 22 de mayo de 2014].
Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.) (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid.
Oliveira de Queiroz, A. (2010): "A África de Língua Espanhola: mais do que uma realidades, uma emergência", *Anais da XVIII Semana de Humanidades*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, GT 15. Disponible en http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT15/Amarino%20Queiroz%20Semana%20Humanidades%20UFRN.pdf [consultado el 12 de abril de 2014].
Rodríguez Ponga, R. (1998): "El español es una realidad en África", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 13-16.
Sosso, L. (1990): *Didáctica y metodología del español en los países subsaharianos*, tesis doctoral inéd., Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
Trujillo, J. R. (2003): "Fuentes documentales y bibliografía del español en África subsahariana. Lingüística y lenguas en contacto", *Linguax. Revista de Lenguas Aplicadas*, 1. Disponible en http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_004.pdf [consultado el 14 de mayo de 2014].
VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm [consultado el 3 de marzo de 2014].

Benín

Sossouvi, L. F. (2004): *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*, tesis doctoral inéd., Universidad de Alcalá.
— (2007): "La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benín", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 456-478.
— (2009): "El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria de Benín: implicaciones teóricas", *Estudios Filológicos*, 44, pp. 211-225.
— (2009): "La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 319-344. Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110319A/18882 [consultado el 14 de abril de 2014].

Burkina Faso

López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de abril de 2014].

Burundi

Nshimirimana, A. (2012): *La problemática del español en África Subsahariana: el caso específico de la Universidad de Ngozi*, memoria de grado inéd., Universidad de Ngozi.

Cabo Verde

López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de abril de 2014].

Camerún[81]

Abenga Anaba, Y. (1995): *El empleo de "ser" y "estar" en la enseñanza media, caso del tercer curso del Instituto de Elig Eton de Yaundé*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
Bena, V. T. (1979): *Colección Hispanoafricana*, dos volúmenes, Centre d'Edition pour l'Education et la Recherche (CEPER), Yaundé.
Bena, V. T. y Pujol, N (1988): *Español en África*, dos volúmenes, Larousse, París.
Bessala, S. B. (1994): *Marco conceptual para el desarrollo de métodos de enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún*, tesis doctoral inéd., Universidad Complutense de Madrid.
— (1996): "Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: problemática actual y nuevas perspectivas", en Celis, Á. y Heredia, J. R. (coord.): *Actas del VII Congreso de ASELE*, Universidad de

Castilla-La Mancha, Ciudad Real, pp. 129-134. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0127.pdf [consultado el 11 de septiembre de 2012].
— (2004): "Didáctica de la cultura en el aula de E/LE en Camerún", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 49, pp. 42-44. Disponible en http://www.cuadernoscervantes.com/em_49_camerun.html [consultado el 26 de agosto de 2012].
— (2006): "La didáctica del español en Camerún", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 66, pp. 16-19.
— (2006): "La representación teatral como recurso didáctico lúdico en el aula de E/LE en Camerún", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 61, pp. 56-58.
Ekomba Olle, R. C. (1993): *En torno a la explotación del texto español en la enseñanza media en Camerún*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
Etitane Bilounga, E. (1995): *El empleo del artículo en la enseñanza media; caso de los liceos de Mballa II y Neol Eton de Yaundé*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
Evina, M. (1996): *Los cursillos prácticos de los estudiantes de la Escuela Normal Superior: Caso de la sección de español*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
Foko, A. D. F. (2008): "La enseñanza del español como lengua extranjera en países africanos no hispanófonos: caso de Camerún", en Sanz, S. M. (ed.) (2008): *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo. Actas del XLIII Congreso Internacional de la AEPE*, Asociación Europea de Profesores de Español, Madrid, pp. 109-13. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_20.pdf [consultado el 10 de agosto de 2013].
Foumane Adoumou, M. (1993): *Aproximación crítica y prospectiva al método global de la enseñanza del español en Camerún*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
Godínez González, F., Martínez Hernando, M. y Rodríguez Dopico, C. (2006): "El español en Camerún", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 63-69. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf [consultado el 23 de abril de 2014].
Manga, A. M. (2003): *Enseñanza-Aprendizaje del español como lengua-cultura extranjera. Práctica educativa en las aulas de ELE en Camerún. Formación inicial y continua del profesorado*, tesis doctoral inéd., Universidad Complutense de Madrid.
— (2008): "Lengua segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza /aprendizaje", *Tonos digital*, 16. Disponible en http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190 [consultado el 11 de junio de 2013].
— (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, pp. 19-28. Disponible en http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_MANGA.pdf [consultado el 7 de junio de 2014].
— (2011): "Acción educativa y desarrollo socio-económico en las aulas de lenguas en Camerún", *Syllabus Review*, 2 (3), pp. 326-346. Disponible en http://www.ens.cm/IMG/pdf/SyllabusLettresV2I3_2011_326_346.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2011): "Contacto entre lenguas locales y lenguas extranjeras. Caso de un entorno plurilingüe", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 9, pp. 7-17. Disponible en http://www.ogigia.es/OGIGIA9_files/MANGA.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2012): "El desarrollo de la expresión oral en las aulas de español lengua extranjera", *Syllabus Review*, 3 (1), pp. 153-171. Disponible en http://www.ens.cm/IMG/pdf/Syllabus_Review_3_1_2012__153-_171.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
Manga, A. M. y García Parejo, I. (2007): "Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 232-242.
Mbarga, J. C. (1995): "Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: el caso de la enseñanza media", *Lenguajes y Textos*, 6-7, pp. 243-247. Disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7965/1/LYT_6-7_1995_art_20.pdf [consultado el 1 de junio de 2014].
Mfompewoy Mouliom, A. (1995): *Estudio del acento en el habla de los alumnos de Yaundé; caso de los liceos de la Cité Verte, Tsinga y colegio Meyong Meyeme*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
Nguepi, G. V. (1993): *El entorno sociocultural y su influencia sobre el aprendizaje del idioma español: Caso de unos institutos de Yaundé*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.
— (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. Disponible en http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-20-camerun.htm [consultado el 14 de junio de 2014].
Onana Atouba, P. P. (2005): "Sobre gramática y léxico en los manuales oficiales del español como lengua extranjera en África con especial referencia a Camerún", en Castillo Carballo, M. A. *et al.* (eds.): *Las*

gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 629-631. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0627.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].

Pié Jahn, G. (2010): "La enseñanza del español en África y la literatura hispanoafricana. El caso de la poesía camerunesa de lengua española", en Miampika, L. y Arroyo, P. (coords.): *De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas*, Verbum, Madrid, pp. 282-292.

Signe Mambou, P. (1993): *Los manuales del español en la enseñanza secundaria en Camerún*, tesina inéd., Universidad Yaundé I.

Costa de Marfil[82]

Benítez Rodríguez, S. G. (2012): "La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar", *Suplementos marcoELE*, 14. Disponible en http://marcoele.com/descargas/14/benitez-dakar.pdf [consultado el 22 de agosto de 2012].

Benítez Rodríguez, S. y Koffi, K. H. (2010): "La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", en Díaz, L. (ed.): *Lenguas de especialidad y su enseñanza. Monografías marcoELE*, 11, pp. 252-263. Disponible en http://marcoele.com/descargas/11/13.benitez_konan [consultado el 1 de abril de 2014].

Diallo, K. (2012): "Propuesta didáctica: el refrán vernáculo como recurso didáctico complementario para el aprendizaje del ELE en la enseñanza superior de Costa de Marfil", *Revista Internacional de Teatro y Literatura Alhucema*, 28, pp. 118-138.

Djandue, B. D. (2012): "La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil", *RedELE*, 24, pp. 1-12. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDrombéDJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085 [consultado el 17 de abril de 2014].

— (2012): *Enseñanza-Aprendizaje del ELE en Costa de Marfil: El uso de la lengua meta en el curso inicial*, tesis doctoral, Universidad de Granada. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21769/1/20956526.pdf [consultado el 20 de abril de 2014].

Koffi, K. H. (2009): *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*, memoria del Diploma de Estudios Avanzados, Universidad de Granada. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2626/1/DEA-%20KOFFI%20HERVE.pdf [consultado el 24 de junio de 2014].

— (2012): "Lengua oral y silencio en el aula de español lengua extranjera del África Negra: el ejemplo de Costa de Marfil", *Alhucema*, 27, pp. 104-124. Disponible en https://sites.google.com/site/alhucepdf/descargas-1 [consultado el 11 de abril de 2014].

— (en prensa): "Formación por competencias en el aula de E/LE marfileña: una construcción que empieza por el tejado", *Revista Cauce*, 36.

Koné, S. (2005): *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t28585.pdf [consultado el 14 de junio de 2014].

— (2008): "Aspectos pragmáticos en los aprendices ivorienses de español como lengua extranjera", *Hispanista*, vol. IX, 34. Disponible en http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/264.pdf [consultado el 14 de junio de 2014].

— (2010): "Ontogénesis filosémica o combinaciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas en aprendices marfileños de español", en Baraibar Etxeberria, A. *et al.* (coords.): *Textos sin fronteras: literatura y sociedad*, Ediciones Universidad de Navarra, EUNSA, Pamplona, pp. 191-208.

— (2013): "Según su grado de conciencia perceptiva en fonética, ¿qué sonidos españoles pueden resultar especialmente difíciles para los marfileños de habla baulé que residen en España?", *Hispanista*, vol. XIV, 53. Disponible en http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/424.pdf [consultado el 15 de abril de 2014].

López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de abril de 2014].

Ortega Martín, J. L. y Djandué, B. D. (2014): "El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil", *Porta Linguarum*, 21, pp. 151-162. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/10%20%20Jose%20Luis%20Ortega.pdf [consultado el 7 de febrero de 2014].

Quiñones Calonge, M. J. (1996): "El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil", en Rueda, M. Prado, E. Le Men, J. y Grande, F. J. (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995). "Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II"*, Universidad

de León, Ponferrada, pp. 313-316. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf [consultado el 14 de abril de 2014].

Etiopía

Esteban Navarro, M. R. (2009): *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*, memoria del Diploma de Estudios Avanzados, *Biblioteca RedELE*, 10. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_10Esteban.pdf?documentId=0901e72b80e1ffaf [consultado el 21 de marzo de 2014].

Gabón[83]

Ada Ondo, R. (2005): *Las relaciones entra América Latina y los Estados Unidos a través de los manuales de enseñanza del español en Gabón*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville.

Avomé Mba, G. (2006): "El español en Gabón", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 70-72. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_07.pdf [consultado el 11 de junio de 2014].

— (2007): "La prueba escrita del español en el Bachillerato: hacia un estudio de modelos de enseñanza/aprendizaje del español en Gabón", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 21-23.

Eyeang, E. (1993): "De quelques pratiques de classe dans l'enseignement de l'espagnol au Gabon", *Actes du 3e Colloque international Les pratiques de classe en langues étrangères: discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, Fontenay-St. Cloud, París.

— (1997): *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, tesis doctoral, Universidad Sthendhal-Grenoble III.

— (1997): "Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza secundaria en Gabón", *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 9, pp. 253-267. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3496/3515 [consultado el 10 de abril de 2014].

— (2007): "Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción en clase", en Balmaseda Maestu, E. (coord.): *Actas del XVII Congreso de ASELE*, vol. I, Universidad de La Rioja, Logroño, pp. 509-524. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469929 [consultado el 15 de abril de 2014].

— (2010): "La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos y profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica", *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 16, pp. 215-230. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/7444/8484 [consultado el 10 de abril de 2014].

— (2011): "Textos y aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón", en Santiago Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J. y Seseña, M. (eds.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, vol. I., Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 307-321. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0307.pdf [consultado el 13 de junio de 2014].

— (2012): "La pratique de l'évaluation et l'autoévaluation dans la formation des élèves professeurs d'espagnol au Gabon", *Echos du formateur. Revue en Sciences de l´éducacion*, 0, pp. 5-15. Disponible en http://www.ucad.sn/files/2012/24_02_2012_Echos_du_formateur_2012.pdf#page=5 [consultado el 10 de abril de 2014].

Mengue M´Obame, S. (2013): *Mundo Negro como soporte didáctico para la enseñanza de ELE en Gabón*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville, Libreville.

Mouboulou, N. (2007): *Interculturalidad y enseñanza del español en el segundo ciclo de Gabón. Estudio comparativo de El Párroco de Niefang de J. Mbomio Bacheng y los ojos enterrados de M. A. Asturias*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville, Libreville.

Ndong Belui, A. (2006): *El elemento afroamericano en la enseñanza del español en Gabón: caso del segundo ciclo*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville, Libreville.

Ngou-Mve, N. (2007): "Nuevos paradigmas para la enseñanza del español como lengua de investigación científica", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 173-195.

— (2012): "Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l´espagnol langue etrangere au Gabon et en Afrique Centrale", *Langage et intégration. La Guinée Équatoriales dans la zone CEMAC*, pp. 21-51.

Okome Veka, V. S. (2007): "Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon", *Annales de l'Université Omar Bongo*, 13, pp. 127-137.

Gambia[84]

Alejaldre Biel, L. (2013): "Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/AlejaldreBiel.htm [consultado el 9 de abril de 2014].

López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de abril de 2014].

Ghana[85]

Adra, L. K. (2006): *Spanish Verbs and Exercises*, Woeli, Accra.

Adra, L. K. y Suárez Viere, C. (2010): *Spanish for Africa. Book 1*, Woeli, Accra.

Lamptey, V. A. O. (2005): *Composite Course in Spanish Grammar. Translation and Stylistics*, Unimax MacMillan, Accra.

Guinea Ecuatorial[86]

Lebouama, G. G. (2004): *De la importancia de introducir el tema de la Guinea Ecuatorial en el Currículum de Español del segundo ciclo: aportación teórica y práctica*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville, Libreville.

Lipski, J. M. (2005): "El español en el mundo: Frutos del último siglo de contactos lingüísticos", en Ortiz López, L. A. y Lacorte, M. (eds.): *Contactos y contextos lingüísticos: el español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Vervuert/Iberoamericana, Fráncfort, pp. 29-53. Disponible en http://146.186.15.14/users/j/m/jml34/mundo.pdf [consultado el 13 de junio de 2014].

— (2007): "El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial", en Nistal Rosique, G y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 79-117.

Moucka, C. (2006): *La noticia de prensa como soporte didáctico para una aproximación a Guinea Ecuatorial: un intento de lectura a través del periódico "Jeune Afrique" y algunos textos de internet*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville.

Nguema Ebana, M. T. A. (2007): "Incorporación de la cultura de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/Casa África, Madrid, pp. 275-290.

Morgades Besari, T. (2004): "El español en Guinea Ecuatorial", *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española. "Identidad lingüística y globalización"*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/morgades_t.htm [consultado el 2 de marzo de 2014].

— (2005): "Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consultado el 10 de abril de 2014].

Nistal Rosique, G. (2006): "El caso del español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 73-76. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf [consultado el 21 de abril de 2014].

— (2007): "Estado actual del español y actuaciones para la mejora de la calidad del español en Guinea Ecuatorial", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/Casa África, Madrid, pp. 375-380.

Ruiz Martínez, A. M. (2003): "La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y la interferencia de las lenguas indígenas", en Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 762-769. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0762.pdf [consultado el 11 de abril de 2014].

Riquelme, J. (1989): "Oportunidad del español en África", *África 2000*, año IV, época II, 8, pp. 30-36.

Soler Montes, C. (2007): "El español de Guinea Ecuatorial. Norma, uso y su integración en el currículo de Español/Lengua Extranjera", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/Casa África, Madrid, pp. 450-455.

Kenia[87]

Cámara Escribá, R. (2006): "El español en Kenia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 77-80. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_09.pdf [consultado el 11 de abril de 2014].

Gumiel Fernández, M. T. (2012): *Signos no verbales españoles y swahilis: estudio contrastivo*, memoria de máster inéd., Universidad de Alcalá.

Muasya, J. N. (2007): "El kiswahili y el español en una encrucijada lingüística en Kenya", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 1 (1), pp. 9-24. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/view/41750/9016 [consultado el 10 de marzo de 2014].

— (2007): "Teaching and Learning Spanish in a Kenyan multilingual Society: Strengths and Challenges", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 1 (1), pp. 38-53. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/view/41753/9019 [consultado el 8 de marzo de 2014].

— (2009): *Estudio contrastivo del kiswahili y el español. Expresión de ruego, mandato y deseo*, Lambert Academy Publishing, Colonia.

Oyinkwa, S. K. (2007): *El español como herramienta al servicio de desarrollo económico, social y cultural de un país: el caso del desarrollo del turismo en Kenia*, tesina inéd., Universidad Complutense de Madrid.

Perez Negro, N. (2011): "The importance of oral Spanish teaching to multilingual students: A case study of USIU", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 3 (1), pp. 36-53. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/viewFile/66586/54309 [consultado el 12 de abril de 2014].

— (2012): *Estudio de aplicación de actividades orales a dos estudiantes universitarios de nivel A2 en Nairobi*, memoria de máster inéd., Universidad de Jaén.

Serrano Avilés, J. (2012): "*Kihispania*: Spanish as a Foreign Language in Kenya", en Boampong. J. (ed.): *In and Out of Africa: Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin-American Connections.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, pp. 18-39.

— (2013): *La enseñanza del español en Kenia*, memoria de máster inéd., Universidad de Barcelona.

Madagascar[88]

Pié Jahn, G. y Razafimbelo, I. (2006): "El español en Madagascar", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 93-96. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_14.pdf [consultado el 11 de junio de 2014].

Rakotojoelimaria, A. (2000): "La enseñanza del español como lengua extranjera en Magadascar", *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 26, pp. 11-19.

— (2005): *Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malagache*, tesis doctoral, *Biblioteca RedELE*, 3. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/RAKOTOJOELIMARIA.html [consultado el 10 de abril de 2014].

Randriamasinony, S. (2006): *L' apprentissage de l'espagnol, langue étrangère, par l'apprenant bilingue franco-malgache*, tesis doctoral, Universidad de Perpiñán Via Domitia.

Razafimbelo, I. (2007): "La situación de la enseñanza del español en Madagascar", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 381-400.

Mauritania

Caro Muñoz, M. (2011): "Las creencias de tres alumnos mauritanos de E/LE ante una situación de cambio pedagógico", *Biblioteca RedELE*, 12. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_04Caro.pdf?documentId=0901e72b80e0d187 [consultado el 15 de agosto de 2012].

Errazkin Prieto, A. y Prieto Monteagudo, S. (2006): "El español en Mauritania", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 53-56. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_04.pdf [consultado el 3 de junio de 2014].

Namibia

Jalón, M. D. (2009): "Cómo enfoco la enseñanza del español en un entorno multilingüe y multicultural con discentes namibios", en Barrientos Clavero, A. (coord.): *Actas del XIX Congreso de ASELE*, vol. II, Universidad de Extremadura, Cáceres, pp. 539-552. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0539.pdf [consultado el 1 de abril de 2014].

Jalón, M. D. y Lasso Rey, J. (2006): "El español en Namibia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de

Lectores, Barcelona, pp. 86-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_12.pdf [consultado el 14 de junio de 2014].
Lasso Rey, J. y Jalón, M. D. (2005): "El español en el panorama lingüístico de Naimibia", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 207-254. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/lasso/p01.htm#np1 [consultado del 23 de abril de 2014].
Maree, C. (2002): "Crónica del hispanismo en Namibia", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 8, 8/01, p. 28. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%208%20AIH%2001.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2003): "Crónica del hispanismo en Namibia", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 9, 9/02, p. 64. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%209%20AIH%2002.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2004): "Crónica del hispanismo en Namibia", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 10, 10/03, pp. 96. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1boletin%20n%C2%BA10%20AIH%2003.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].

República Democrática del Congo

Zamora Loboch, F. (2007): "El vuelo del español sobre el Congo", en Miampika, L. W., Maya García de Vinuesa, A. L. y Cañero, J. (eds.): *Migraciones y mutaciones culturales en España: sociedades, artes y literaturas*, Universidad de Alcalá, Madrid, pp. 127-132.

Senegal

Benítez Rodríguez, S. G. (2010): "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", *marcoELE*, *Las lenguas de especialidad y su enseñanza*, 11, pp. 238-251. Disponible en http://marcoele.com/descargas/11/12.benitez.pdf [consultado el 11 de abril de 2014].
— (2012): "La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar", *Suplementos marcoELE*, 14. Disponible en http://marcoele.com/descargas/14/benitez-dakar.pdf [consultado el 22 de abril de 2014].
Cerrolaza Molina, E. (2012): "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Gastón Berger de San Luis", *Miradas de Senegal. Boletín informativo de la Embajada de España*, p. 2.
López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de abril de 2014].
Ndoye, E. H. A. (2005): "La enseñanza del español en Senegal", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 28 de abril de 2014].
— (2008): "La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal", *El Guiniguada*, 17, pp. 125-129. Disponible en http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5748/1/0235347_00017_0010.pdf [consultado el 11 de abril de 2014].

Sudáfrica

Lancho Perea, L. A. (2011): "Enseñanza del español como lengua extranjera en Pretoria: desafíos actuales y perspectivas futuras", memoria de máster, *RedELE*, 12. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_13Lancho.pdf?documentId=0901e72b8101ef36 [consultado el 14 de abril de 2014].
Lapuerta Amigo, P. (1998): "La enseñanza del español en Sudáfrica: problemas soluciones y futuro", en Celis, A. y Heredia, J. R. (coords.): *Actas del VII congreso de ASELE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 487-495. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0485.pdf [consultado el 21 de junio de 2014].
Maree, C. (1995): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 1, 1/94, pp. 18-19. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%201%20AIH%2094.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (1996): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 2, 2/95, pp. 17-18. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%202%20AIH%2095.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (1997): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 3/96, p. 22. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%203%20AIH%2096.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].

— (1998): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 4, 4/97, pp. 28-29. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Boletin%20n%204%20AIH%2097.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (1999): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 5, 5/98, pp. 21-22. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%205%20AIH%2098.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2000): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 6, 6/99, p. 23. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%206%20AIH%2099.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2001): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 7, 7/00, pp. 24-25. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%207%20AIH%2000.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2002): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 8, 8/01, pp. 27-28. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%208%20AIH%2001.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2003): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 9, 9/02, pp. 61-64. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%209%20AIH%2002.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2004): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 10, 10/03, p. 95. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Boletin%20n%10%20AIH%2003.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
— (2005): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 11, 11/04, pp. 69-71. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Bolet%C3%ADn%20n%11%20AIH%2004.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
Maree, C. y Sánchez Martín, C. (2001): "*Quo Vadis*: el español y el hispanismo en Sudáfrica", *Arbor*, CLXVIII, 664, pp. 441-460. Disponible en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/download/856/863 [consultado el 12 de junio de 2014].
Rowe, A. M. (2010): "El español, un idioma en auge en Sudáfrica", Fundación del Español Urgente. Disponible en http://www.fundeu.es/noticias-articulos-el-espanol-un-idioma-en-auge-en-sudafrica-2903.html [consultado el 11 de abril de 2014].
Rowe, A. y Maree, C. (2005): "El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/rowe/p01.htm [consultado el 4 de junio de 2014].
— (2006): "El español en Sudáfrica", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 89-92. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_13.pdf [consultado el 2 de junio de 2014].

Tanzania

Landa Buil, M. (2006): "El español en Tanzania", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 81-83. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_10.pdf [consultado el 3 de julio de 2012].

Uganda

Nabissenke, E. (2013): *Enseñar ELE en África Subsahariana: Uganda. Análisis de la situación y propuesta didáctica*, memoria de máster inéd., Universidad de Granada.

NOTAS

1. Difícilmente se podrá emplear una terminología para referirse a África que resulte inmune a la crítica poscolonial, puesto que el lenguaje está ya de salida cargado ideológicamente. El término África Subsahariana, por su denotación geográfica, parecería en principio más neutro que otras opciones posibles como África blanca/negra; no obstante, hay que apuntar que la supuesta neutralidad del término es disputada por algunos autores que consideran esta denominación interesada o incluso despectiva e ideológica, concretamente cuando se usa el término "subsaharianos" para designar a sus habitantes (Bolekia, 2008: 11 y 102). Otras opciones propuestas, como diferenciar entre africanos

melánidos y no melánidos y sus correspondientes territorios, parecen demasiado perifrásticas o simplemente menos afortunadas. En todo caso, puesto que el ámbito que se pretende designar no es lingüístico ni etnológico sino geográfico, dado su relativo uso frecuente —si bien estereotípico (Ambadiang, 2003: 81)— y dada la relativa neutralidad del término, una vez apuntada la polémica que conlleva, en adelante se optará por el término subsahariano.

2. La división de África Subsahariana en zonas anglófonas, arabófonas, francófonas, lusófonas o hispanohablantes ha sido amplia y válidamente cuestionada con diversos argumentos. En primer lugar, no permite categorizar la realidad de situaciones como la de Tanzania, donde el suajili tiene prioridad sobre el inglés, que es subsidiario; es más, dado que el suajili se habla en al menos 11 países (Burundi, Comoras, Kenia, Malaui, Mozambique, República Democrática del Congo, Ruanda, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue), se ha propuesto denominar un área suajilófona. En segundo lugar, no tiene mucho sentido reconocer regiones lusófonas con algo más de 45 millones de hablantes, o hispanohablantes que no llegan al millón, y no reconocer regiones en las que predominan lenguas africanas también internacionales como por ejemplo el suajili, con alrededor de 110 millones de hablantes estimados (Sigalla, 2010: 117); el hausa, con alrededor de 25 millones; el wolof, con casi cuatro millones; o el bambara, con casi tres, según datos ofrecidos por la decimoséptima edición de la enciclopedia *Ethnologue: Languages of the World*. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 1 de junio de 2014]. Si se usan términos como anglófono o francófono, lingüísticamente poco consistentes en el contexto africano, es porque resulta útil no en términos propiamente lingüísticos, sino para referirnos a las políticas educativas de sus respectivos países, puesto que estas siguen estando relativamente determinadas por las antiguas potencias colonizadoras, y la presencia o ausencia del español en muchos países está en gran parte determinada por la política educativa: en general el español tiende a estar presente en zonas francófonas (Moreno Fernández, 1995: 227), cuyos sistemas educativos se diseñaron teniendo en cuenta el marco educativo francés, el cual contemplaba el estudio del español como lengua extranjera. No obstante, también hay excepciones a esta generalización en la francofonía africana, como en Mauritania, donde el español no forma parte del currículo educativo del país.
3. La acción del programa de lectorados se complementa con el programa de becas AECID, especialmente las del Capítulo I, programas I.A y I.B (AECID, 2009: 149-151).
4. Así lo confirma el embajador de España en Jartum, Ramón Gil Casares, en una carta del 21/07/2011 dirigida al embajador de España en Nairobi, Javier Herrera García-Canturri.
5. La embajadora de España en Harare, Pilar Fuentes Ferragut, expone en una carta del 19/07/2011 también dirigida al embajador en Nairobi, Javier Herrera, que la enseñanza del español en Zimbabue actualmente es residual, a pesar de que desde los años noventa hasta 2003 hubo un lector de español en la Universidad de Zimbabue; la Embajada de España en Harare ha sido centro examinador de los DELE del Instituto Cervantes intermitentemente mientras hubo lector de español y finalmente a partir de mayo de 2010 ofrece los DELE de manera continuada. La embajadora de España en Bamako, Lourdes Meléndez García, informa en una carta dirigida al embajador en Nairobi el 05/05/2012 que el lectorado MAEC-AECID de español en la Universidad de Bamako se cancela en el curso 2011-2012 y no será renovado; a falta de profesorado universitario, la docencia del español en Mali queda reducida a algunos institutos.
6. Según la información disponible en el propio portal del Instituto Cervantes. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm [consultado el 22 de junio de 2014].
7. *El mundo estudia español 2012* es el informe más reciente sobre el programa de institutos y secciones bilingües del MECD, el correspondiente al bienio 2010-2012. Ofrece información de 35 países, dos de ellos africanos (Marruecos y Túnez), pero ninguno subsahariano (MECD, 2012).
8. Gracias fundamentalmente a Guinea Ecuatorial, el español fue declarado en 2003 lengua oficial de la Unión Africana, si bien es cierto que no es una lengua de trabajo de dicho organismo. La distinción entre lengua de trabajo y oficial en organismos multilaterales es menos estable de lo que pudiera parecer, pues el contenido de la distinción varía entre organismos y agencias (Otero, 1995: 262-263). Para una exposición actualizada y pormenorizada de la aplicación de esta distinción sobre el español en la Organización de las Naciones Unidas véase Rupérez y Vítores (2012: 19-21, 87-106). Lamentablemente, el estudio de Rupérez y Vítores *El español en las relaciones internacionales* olvida mencionar que el español es también una lengua oficial, aunque no de trabajo, de la Unión Africana, un organismo al menos formalmente de la misma envergadura que la Unión Europea o la Organización de Estados Americanos. En cuanto a la Unión Africana, más allá de su reconocimiento oficial, la realidad del español parece ser no muy distinta a las otras instituciones internacionales como la Unión Europea o las Naciones Unidas (García, Alonso y Jiménez, 2010: 36). Una entrada de 2001 en el blog de Victoriano Colondrón ofrece más datos y argumentos sobre el proceso de reconocimiento

del español en la Unión Africana. V. D. Colondrón (2001): "El español, lengua oficial africana", *Cuaderno de lengua: crónicas personales del idioma español*, nº 1, 20 de agosto, Majadahonda (Madrid). Disponible en http://cuadernodelengua.com/cuaderno1.htm [consultado el 20 de junio de 2014].

9. Parece que hay alguna anomalía o errata en algunos de los datos ofrecidos por este pionero artículo: en la tabla final en la que figuran los datos sobre la enseñanza del español en África Subsahariana no se ofrece el número de estudiantes de enseñanza media en Camerún en 1991; sin embargo, el número de profesores que figura es [sic] 31085.000; igual sucede con Costa de Marfil, cuyo número de profesores de español en enseñanza media en 1988 es [sic] 34282.000, y también algo parecido sucede con Gabón cuyo número de profesores de enseñanza media en 1988 figura como [sic] 13612.000. Por ello se han expuesto los datos tal como aparecen recogidos en la publicación posterior de 1995 de Francisco Moreno Fernández, que además parecen verosímiles respecto a los datos recabados luego por el anuario 2006-2007 del Instituto Cervantes.
10. "Los datos recogidos en estos informes apenas han podido ser actualizados para este trabajo, debido a la escasez de informaciones nuevas sobre el uso y la enseñanza del español en la región" (Gil y Otero, 2009: 54).
11. Por ejemplo, el II Encuentro Internacional de Hispanistas del Mundo Árabe y del África Subsahariana, a pesar de su título, no contó con ningún ponente procedente de la región subsahariana, según puede comprobarse en el programa del congreso. Disponible en http://casa-de-africa.blogspot.com/2011/05/ii-encuentro-internacional-de.html [consultado el 23 de junio de 2014].
12. El Portal del Hispanismo registra la siguiente distribución de hispanistas en la región: Benín 3, Camerún 14, Costa de Marfil 10, Gabón 3, Gambia 1, Ghana 4, Kenia 1, Madagascar 1, Mauritania 1, Namibia 2, República Centroafricana 2, Senegal 9, Sudáfrica 10, Tanzania 1 y Togo 1. Disponible en http://hispanismo.cervantes.es/hispanistas_busqueda.asp [consultado el 23 de julio de 2013].
13. El Portal del Hispanismo registra la siguiente distribución de departamentos de español en la región: Benín 1, Camerún 4, Costa de Marfil 3, Gabón 1, Ghana 1, Guinea Ecuatorial 1, Kenia 2, Madagascar 1, Mauritania 1, Namibia 2, República Centroafricana 1, República Democrática del Congo 2, Senegal 3, Sudáfrica 6, Tanzania 1, Togo 1 y Zimbabue 1. Disponible en http://hispanismo.cervantes.es/hispanistas_busqueda.asp?t=Departamentos [consultado el 23 de julio de 2013].
14. El Portal del Hispanismo registra la siguiente distribución de asociaciones en la región: Asociación Camerunesa de Hispanistas (AHC), Asociación Ghanesa de Hispanistas (GHA), Asociación de Profesores de Español de Benín, Asociación de Profesores de Español-Kenia (ATS-K) y la APES de Senegal. Disponible en http://hispanismo.cervantes.es/hispanistas_resultado.asp?t=Asociaciones [consultado el 23 de julio de 2013].
15. Según la información proporcionada por el propio portal DELE, disponible en http://diplomas.cervantes.es/informacion/centros_examen_espanol.html [consultado el 24 de julio de 2013]. Varios de los centros examinadores DELE se han quedado sin actividad bien debido a la cancelación de lectorados MAEC-AECID en África Subsahariana en 2012, como sucede con Uganda, bien debido al cierre de embajadas, como se preveía que sucediera en Zimbabue. Ninguno de estos dos figura ya en el listado actualizado de centros examinadores DELE.
16. El *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, número 50, mayo de 2013, pp. 9-10, especifica el siguiente número de socios por países: Gabón 4, Namibia 1, República Democrática del Congo 5, Sudáfrica 1. Curiosamente, la página web de los delegados ASELE en el mundo parece confundir Congo con la República Democrática del Congo. Disponible en http://www.aselered.org/delegados/Congo. El mencionado boletín está disponible en http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/ASELE-50_1.pdf [consultado el 23 de junio de 2014].
17. *Resolución de 13 de diciembre de 2010, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2011/2012*. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, viernes 7 de enero de 2011, sec. III, p. 1.491, especifica los siguientes lectores por países: Burundi 1, Cabo Verde 2, Camerún 4, Costa de Marfil 1, Etiopía 2, Gabón 1, Gambia 1, Kenia 1, Madagascar 1, Malí 1, Mauricio 1, Mozambique 2, Namibia 2, Nigeria 1, Níger 2, Senegal 3, Sudáfrica 4, Tanzania 1, Togo 1, Uganda 1. En el curso 2011-2012 el lectorado de Costa de Marfil tuvo que ser suprimido y luego la AECID canceló todos los lectorados para el curso 2012-2013 en la región salvo el destinado a la sede de la Unión Africana en Adís Abeba.
18. *Resolución de 18 de febrero de 2013, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2013/2014*. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, viernes 23 de marzo de 2013, sec. III, pp. 22.783-22.800.
19. Lamentablemente, los boletines de AIH únicamente aportan información sobre Namibia y Sudáfrica, sin registrar el hispanismo camerunés, gabonés, ghanés, keniano, senegalés o tanzano. En el

apéndice bibliográfico se detallan las referencias correspondientes a Namibia y Sudáfrica. Curiosamente, los índices de los boletines no anuncian las noticias sobre el hispanismo en Namibia, que suele consignarse a continuación del de Sudáfrica. Además, el boletín de 12/05/2006 anuncia en su índice una sección sobre Sudáfrica, pero la página correspondiente, la número 11, aparece en blanco. Los boletines están citados en el apéndice bibliográfico y se encuentran disponibles en la sección de publicaciones de la página web de la Fundación Duques de Soria: http://www.fds.es/es/contenido/?idsec=175 [consultado el 24 de abril de 2014]. Algunos de estos boletines pueden encontrarse también en la sección correspondiente de la página web de la Asociación Internacional de Hispanistas. Disponible en http://asociacioninternacionaldehispanistas.org/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=15 [consultado el 13 de abril de 2014].

20. AEPE (2013): *Boletín*. Año XI, nº 3, julio de 2013. Disponible en http://aepe.eu/boletines/BOLETIN,%20julio-def2.pdf [consultado el 1 de mayo de 2014].
21. Disponible en http://www.fiape.org [consultado el 10 de mayo de 2014].
22. Dos revistas de referencia para los estudios afrohispánicos, especialmente históricos y literarios, son la *Afro-Hispanic Review* (disponible en http://www.afrohispanicreview.com [consultado el 24 de junio de 2014] y *Negritud. Revista de Estudios Afro-Latinoamericanos*.
23. Según D. Carlos Nsue Otong, viceministro de Educación de Guinea Ecuatorial, el I Congreso Internacional de Hispanistas en África se celebró en Bata en 1984, y así lo recoge el prefacio de las *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África* (Nistal y Pié, 2007: 13), confirmado también por el profesor Vital Tama Bena (1998: 251-252), aunque los editores del volumen ofrecen información contradictoria cuando afirman que el I Congreso Internacional de Hispanistas en África se celebró en 1975 (Nistal y Pié, 2007: 510).
24. Más información sobre el coloquio en http://www.repaso.org/repaso00/00004.pdf [consultado el 23 de julio de 2014].
25. University of Missouri, Morgan State University y Vanderbilt University son universidades con intensa investigación de estudios afrohispánicos, liderada por los profesores Michel Ugarte, Mbaré Ngom y William Luis. Para estudios históricos sobre la esclavitud en el golfo de Guinea hay que referirse a los trabajos fundamentales del profesor Ibrahim Sundiata de la Universidad de Brandeis.
26. Más información sobre el congreso en http://www.guinea-ecuatorial.net/inicio.asp?cd=ni6200 [consultado el 20 de julio de 2013].
27. La página web del congreso proporciona algo más de información. Disponible en http://www.hispanoafricarte-literaturas.com/ [consultado el 23 de junio de 2014].
28. Más información sobre el programa del congreso en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/galerias/seminario_hispanistas_arab_africa_09-1.htm [consultado el 23 de junio de 2014].
29. Más información sobre el programa del congreso en http://casa-de-africa.blogspot.com/2011/05/ii-encuentro-internacional-de.html [consultado el 3 de julio de 2014].
30. A. Bariabar Etxeberria, T. Ba, R. Fine y C. Mata (eds.) (2010): *Textos sin fronteras: literatura y sociedad*, Ediciones Universidad de Navarra EUNSA, Pamplona. Más información sobre el programa del congreso en http://www.unav.edu/centro/griso/congresos-celebrados1 [consultado el 23 de julio de 2014].
31. La página web del congreso virtual está disponible en http://www.guelphahsconf.ca/en/index.html [consultado el 17 de agosto de 2013]; y el programa final del congreso está disponible en http://www.guelphahsconf.ca/en/file/Programme.pdf [consultado el 17 de mayo de 2014].
32. Más información sobre el congreso en la página web de la Fundación Mujeres por África, disponible en:http://www.mujeresporafrica.es/hispanistas2014/hola.html [consultado el 20 de mayo de 2014].
33. A pesar de que el estudio del profesor Bena se publicó en 1993, queda fijado en este capítulo como un estudio de 1991 porque ese es el último año del que se incluyen datos. El mismo criterio se aplica con los otros dos estudios de 2006 y 2014, si bien en estos casos sucede que el último año del que se incluyen datos es también el año de publicación.
34. En la medida en que se trata de un territorio que durante décadas ha carecido de gobierno estable, Somalia es más una nación que un estado como tal, que actualmente se encuentra divido en tres unidades políticas relativamente autónomas: Somalia, Somalilandia y Puntlandia. En no pocos países de la región la inestabilidad política ha hecho prácticamente imposible no ya la investigación, sino la misma enseñanza.
35. Los países en los que se documenta la enseñanza del español por primera vez son: Angola, Burundi, Cabo Verde, Etiopía, Gambia, Ghana, Mauricio, Níger, Nigeria, República Democrática del Congo, Ruanda, Togo y Uganda. Entre estos se incluyen Cabo Verde y Gambia, pues aunque el *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* incluye secciones sobre estos dos países, lo hace únicamente para dejar constancia de que no se enseñaba español (López y García, 2006: 61-62). Por su parte, Benín no fue documentado en el estudio de 2006, pero sí fue incluido por Vital Tama Bena en su primer estudio (1993).

36. En la actual página web de la Embajada de España en Abiyán, la única información disponible bajo el apartado "Centro cultural" es la oferta de los DELE, que además ofrece con unos niveles (inicial, intermedio y superior) ya desfasados. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/ABIDJAN/es/Embajada/Paginas/CentrosCulturales.aspx [consultado el 13 de junio de 2014]. El centro cultural de la Embajada de Abiyán pasó en 1991 a ser Instituto Cervantes, y continuó siéndolo hasta 1998, cuando se cerró, volviendo de nuevo a ser absorbido por la Embajada, que mantiene la biblioteca.
37. El Estatuto de Camerún como país francófono podría parecer problemático: aunque según el artículo primero de la Constitución de 1996 el inglés también es lengua oficial en Camerún, el francés sigue siendo de uso mayoritario en el país, que de hecho forma parte de la francofonía desde 1991 (Bolekia, 2008: 73). Recientemente se ha publicado una revisión del francés y la francofonía en África (Calvet, 2010).
38. Debido fundamentalmente a su convulsa historia reciente, sobre todo en el caso de Angola (Oliver y Atmore, 1997: 398), en África lusófona el estudio del español apenas ha arraigado, a pesar de que por afinidad —especialmente a raíz de la amplia influencia cubana— en principio cabría esperar una mayor presencia del español en sus instituciones educativas. De estos países solo contamos con datos de número de estudiantes en Mozambique: 55 (Martínez, 2006: 85). La peculiaridad del caso de Angola puede confirmarse si se toma como indicador la presencia de lectores MAEC-AECID: la cooperación española suele priorizar los países del África lusófona —todos salvo Santo Tomé y Príncipe—, en consecuencia, tanto Mozambique como Cabo Verde cuentan cada uno para el curso académico 2011-2012 con dos plazas de lectorados MAEC-AECID, mientras que en Angola no hay ninguno; tampoco los hay ni en Guinea Bisáu ni en Santo Tomé y Príncipe.
39. Francisco Moreno Fernández prefiere ceñir la recogida institucional de datos ELE al término enseñanza porque vincula la recogida de datos a los centros de enseñanza: "Claro está que existen otras formas de aprender o adquirir lenguas extranjeras o segundas lenguas, ajenas a los centros de enseñanza, pero lo cierto es que resultan muy difíciles de controlar o conocer objetivamente. De ahí que resulte menos arriesgado hablar de 'enseñanza' de lenguas que de 'adquisición' o 'aprendizaje'" (1995: 197).
40. No obstante, fijar el número de estudiantes de un curso de español en muchos países africanos es más complicado de lo que podría parecer: por diversas causas hay en algunos casos un elevado abandono (no todos pagan la matrícula o se presentan a las pruebas finales). Un buen ejemplo de este caso lo proporciona el artículo de Uganda a propósito de los alumnos de español de la Universidad de Makerere: los alumnos oficialmente reconocidos por la administración correspondiente pueden ser bastantes menos que los alumnos reales. Problemas similares al del estatuto de los alumnos de español de Uganda pueden leerse en capítulos recogidos en este volumen como Etiopía o Gambia. En el caso de Guinea Ecuatorial, independientemente de que tengan o no clases de español, se incluyen todos los alumnos del sistema educativo nacional, puesto que la lengua vehicular es el español.
41. Curiosamente, salvo en la proporción, esta situación no es muy distinta a la de Estados Unidos, al menos hacia 2011, donde "la enseñanza de idiomas sigue sin ser obligatoria en prácticamente ningún estado, lo que hace que el acceso a ella sea muy desigual y que se concentre principalmente en escuelas privadas y zonas urbanas" (Ferrari, 2011: 164).
42. Es muy probable que hubiera más estudiantes de español en Sudáfrica que los 500 documentados y ciertamente había más estudiantes de español en Kenia que los 1.175 que figuran en la tabla del anuario 2006-2007 del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006a: 26-27).
43. Para un ejemplo de esta nivelación epistemológica entre datos disponibles y realidad, véase la crítica recogida en este volumen en el capítulo de Kenia.
44. Los datos ofrecidos en el presente volumen en los capítulos de Nigeria o de la República Democrática del Congo corresponden a 2010. El hecho de ofrecer datos de varios años, lejos de ser una desviación de este estudio, es la norma al menos en los dos estudios previos: el publicado en el anuario de 2006-2007 toma la mayoría de datos de 2005, aunque también incluye datos de 2002, 2003, 2004 y 2006 (VV. AA., 2006: 25-27). En cuanto al artículo de Bena (1993), toma datos de 1988 y 1991. Así, el arco temporal del presente estudio, que comprende datos de cinco años entre 2010 y 2014, es el mismo que el del anuario de 2006-2007, mientras que el arco temporal del estudio del profesor Vital Tama Bena es de cuatro años.
45. Según se detalla en el capítulo correspondiente, en 2007 el español dejó de ser asignatura oficial en el sistema educativo de secundaria de Burkina Faso debido a la falta de apoyo para la formación de profesores de español.
46. Esta superposición es meramente indicativa: si a los 19.724.511 estudiantes de español estimados (Instituto Cervantes, 2014) le restamos los 413.537 estudiantes subsaharianos de ELE documentados en 2006 (Instituto Cervantes 2006a) se obtiene unos 19.310.974 a los que se les añade la

cifra actualizada de estudiantes subsaharianos, es decir, 1.472.739, lo cual ofrecería un total de 20.783.713 incluyendo los estudiantes de Guinea Ecuatorial; si no se computan esos 128.895, entonces el total quedaría en 20.654.818. El porcentaje que se ofrece a continuación está basado sobre esta última cifra, es decir, que se limita a estudiantes de ELE.

47. Una última expresión de nuestras definiciones merece comentario, a saber la de "lengua de preferencia". La expresión se ha elegido en preferencia a "primera lengua". En África del Este, donde comparativamente una gran proporción de la población habla (y probablemente ha hablado durante mucho tiempo) al menos dos lenguas con razonable fluidez, el concepto de primera lengua es inapropiado, especialmente cuando se discuten temas como la suajilización y la adopción de la lengua suajili. "Lengua de preferencia" tampoco es completamente satisfactoria, puesto que la investigación indica que muchos africanos multilingües prefieren diferentes lenguas en contextos diferentes (traducción del autor). También en el ámbito de la sociolingüística africana Ekkehard Wolff usa conceptos como lengua de preferencia o dominante en oposición a lenguas latentes o especializadas para describir contextos de alternancia de códigos (Wolff, 2000: 316-317).
48. En ese sentido, se pronuncian los profesores Kembo Sure y Nathan O. Ogechi: "This is another aspect of the language management rut African countries have found themselves in and it is also a challenge to the classical definitions of terms like mother tongue, second language and foreign language" (2009: 3).
49. Los únicos manuales de ELE en los que se han localizado muestras de lenguas de la variedad ecuatoguineana son los de la colección *Horizontes*, publicados en Costa de Marfil y empleados en el ámbito francófono, como por ejemplo en Benín o en Gabón.
50. Más información sobre el proyecto "La ruta del esclavo" en la página web de la UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/the-slave-route/ [consultado el 28 de junio de 2014].
51. Véase el siguiente artículo de Inòngò-vi-Makòmè: "Cuba y el auge del castellano en África", publicado el 29 de junio de 2014 en el *Diario de Cuba*. Disponible en http://www.diariodecuba.com/cultura/1403996384_9274.html [consultado el 11 de julio de 2014].
52. Más información sobre el programa del encuentro disponible en http://www.encuentro-practico.com/talleres-2011.html [consultado el 27 de junio de 2014].
53. Por ejemplo, la gran mayoría de los alrededor de mil guías de safari en Kenia que hablan español no tienen expectativas de viajar a ningún país hispanohablante ni de volar en avión.
54. Es cierto que materiales específicos de enseñanza del español a chinos o rusos trabajan a partir de los diferentes sistemas de escritura.
55. En diferentes capítulos de este volumen se mencionan varias series de materiales didácticos ELE elaborados con relación a contextos subsaharianos. En el capítulo de Guinea Ecuatorial se refiere el método *Buenos días*, elaborado por uno de los autores del capítulo. En cuanto a Camerún, junto con la referencia de la colección *Hispano africana* además de *Español en África*, ambas del profesor Vital Tama Bena, el autor hace un análisis de la serie *Didáctica del español en Camerún*, que es actualmente la que se usa en la enseñanza reglada del país. Por otra parte, hay que destacar parte de la colección *Horizontes*, publicada en Costa de Marfil con apoyo didáctico francés, y que es el manual de referencia en varios países francófonos de África occidental. Finalmente, profesores del Departamento de Español de la Universidad de Accra en Ghana han editado *Spanish for Africa*.
56. Más información sobre el programa de comunicaciones del congreso disponible en http://congreso-eleglobal.com/programa/programa-de-comunicaciones [consultado el 20 de abril de 2014].
57. Más información sobre el programa de comunicaciones del congreso disponible en http://cuenca2014.org [consultado el 20 de junio de 2014].
58. La estructura de los exámenes DELE ha ido variando significativamente en los últimos tres años. Los porcentajes que aquí se ofrecen corresponden a la estructura de los exámenes de 2012 y 2013.
59. Hace dos años se publicó una versión embrionaria de la reflexión que se ofrece a continuación (Serrano, 2012).
60. En su estudio sobre actitudes glotofágicas en África, Jacint Creus ofrece interesantes referencias al caso del español en Guinea (2007); aunque emplea el término "lingüicidio" en vez del de "glotofagia", las reflexiones de Ángel López a propósito del español como lengua global se alinean en esa misma dirección (2011). Por su parte, Ekkehard Wolff refiere ambos términos relacionándolos con acusaciones hechas sobre algunas dinámicas de lenguas francas en África (2000: 324).
61. La propuesta de Calvet es por supuesto mucho más rica y matizada. El autor comienza por negar la existencia de las lenguas, que a su juicio no son más que representaciones conceptuales o abstracciones. Por otra parte, el autor no se ciñe a un único modelo, el gravitacional, sino que emplea otros tres: uno homeostático, otro modelo de representación y uno de transmisión (2006).
62. La propuesta se sirve de un modelo jerárquico basado en un planteamiento del profesor Frederick Kangethe Iraki (2009: 240-242), pero es muy probable que los modelos verticales o jerárquicos no

sean los más apropiados para planificar la complejidad lingüística de estos contextos y que en el futuro se planteen otros modelos distintos.

63. Para una revisión de los diccionarios bilingües lenguas africanas-español véase Essama (2007).
64. Puesto que la AECID pertenece estructuralmente al MAEC, podría considerarse a la AECID como parte de la acción de las embajadas, pero lo cierto es que ambos actores son interna y externamente diferenciables. Por otro lado, el Instituto Cervantes también está amparado bajo el MAEC.
65. La Embajada de España en Guinea Ecuatorial cuenta con un director de programas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/guinea-ecuatorial.html [consultado el 11 de junio de 2014].
66. Según la información proporcionada por el propio portal del Instituto Cervantes, disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm [consultado el 8 de marzo de 2014].
67. Más información sobre la oferta de actividades del Aula Cervantes de Dakar en su página web, disponible en http://dakar.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.shtm [consultado el 3 de julio de 2012].
68. Más información en la página web, disponible en http://ave.cervantes.es [consultado el 14 de noviembre de 2012].
69. El dato de 33 lectorados para el curso 2010-2011 es correcto aunque en la tabla 5 aparezcan 34 lectorados, porque en dicha tabla se computan los lectorados inicialmente convocados, si bien el lectorado de Costa de Marfil se canceló después de la convocatoria. Así, la cifra real de lectorados para ese curso es de 33.
70. El cierre de los lectorados en África en 2012 causó muchas reacciones tanto en el ámbito de ELE como en el mundo de la cooperación para el desarrollo y entre los africanistas. El aspecto más polémico de la decisión consistió en cerrar los lectorados de países claramente destinatarios de ayuda y cooperación para el desarrollo como los africanos, mientras que se mantuvieron lectorados en países como Brasil, China o Estados Unidos, que no son destinatarios de cooperación para el desarrollo. Este favorecimiento de los países desarrollados precisamente en tiempos críticos dejó en evidencia las prioridades de la AECID en relación con el programa de lectorados y la promoción del español: poco o nada tenían ya de cooperación para el desarrollo los destinos mantenidos en el curso 2012-2013. Una buena muestra de esa crítica a la decisión sobre los lectorados de la AECID en África es la entrada de José Naranjo del 17 de julio de 2012 en el blog *África no es un país*, disponible en http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2012/07/paso-atrás-del-español-en-áfrica-.html [consultado el 11 de mayo de 2014].
71. Hay que apuntar que el programa de lectorados MAEC-AECID no pretende mantener indefinidamente a los lectores y que las plazas son solo renovables por un máximo de tres años. Uno de los objetivos del programa de lectorados es favorecer que los lectores puedan terminar integrándose en la plantilla ordinaria de los departamentos de destino.
72. Por ejemplo, Marruecos, que cuenta con cinco sedes del Instituto Cervantes y donde el MECD, por su parte, cuenta con una consejería de educación y cinco asesorías técnicas docentes además de diez centros (MECD, 2012: 400-403), mientras que la última convocatoria (2013-2014) del programa de lectorados MAEC-AECID mantiene dos lectorados: Fez y Agadir.
73. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/descargas/publicaciones/IV_Plan_DirectorCE_2013-2016_Final2.pdf [consultado el 8 de junio de 2013].
74. Más información sobre la AOD en la página web oficial del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Disponible en http://www.maec.es/es/menuppal/cooperacioninternacional/EstadisticasAOD/Paginas/estadisticas_ayudaoficialdesarrollo.aspx [consultado el 1 de marzo de 2013].
75. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2009): Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf [consultado el 12 de marzo de 2013].
76. En cuanto al Plan Director 2009-2012 y el Plan África 2009-2012, se agradecen tanto la información como las precisiones aportadas por Pedro Pablo Viñuales, director de programas de la oficina de la AECID en Níger.
77. Si bien es cierto que el español se promociona como lengua de la comunicación y el diálogo, no es menos cierto que la falta de coordinación entre los países hispanohablantes para la promoción del español supone, de hecho, una contradicción performativa.
78. La cursiva es del autor, Luis Melgar.
79. El concepto de potencial requiere mayor definición; por el momento se apuntan dos rasgos definitorios de dicho potencial: potencial de crecimiento en cuanto al número de estudiantes de español en

el propio país, y lo que podría denominarse como irradiación, es decir, la capacidad de propagación entre los otros países de la región; este concepto tendría además que relacionarse con las áreas de familiaridad lingüística del español en la región subsahariana como la lusófona.

80. La siguiente referencia no se reseña por no haber sido accesible: Olszanski, F. (2006): "El español en África", *Hispanista. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*, vol. VII, 26. Se consigna además otra publicación que no tiene que ver directamente con la enseñanza del español en África Subsahariana sino con el aprendizaje del español por subsaharianos en Canarias: Santana Pérez, J. M. y Placeres Pérez, I. C. (2007): "Canarias, puerta de entrada del español en África subsahariana. Análisis histórico", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, pp. 416-435. Finalmente, aunque el texto no se ha publicado en las actas de dicho congreso, el entonces subdirector académico del Instituto Cervantes, Casto Fernández Domínguez, presentó en el mencionado congreso una ponencia titulada "El español en África y en el mundo. Situación actual" (Nistal y Pié, 2007: 513).
81. Cabe añadir un artículo periodístico: Molina Domínguez, M. y Maruny Curty, L. (2002), "Falta apoyo para el español en Camerún". Disponible en: http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2002/octubre_2002/opinion_301002.htm [consultado el 30 de julio de 2012]; además de la siguiente referencia no contrastada: Duviols, J. P. (1988): *Manual de ELE en los institutos de enseñanza media en Camerún.* Las tesinas inéditas de la universidad Yaundé I están tomadas del Anexo I de un artículo del profesor Vital Tama Bena (1998: 257-261).
82. Cabe añadir un artículo periodístico: Justel, C. (2007): "Costa de Marfil, español segunda lengua", *ABC*, 2 de septiembre de 2007, p. 15; además de las siguientes referencias no contrastadas: Dado Dadie, A. (1993), "30 años de enseñanza del español en Cote D´Ivore (Costa de Marfil)", *África Negra*, pp. 35-38; Kouassi, K. (2000): *Método comunicativo en la enseñanza del español como lengua para extranjeros en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil,* Madrid.
83. Las siguientes referencias no han podido ser contrastadas: Eyeang, E. (1994), "La question des transferts pédagogiques et méthodologiques dans l'utilisation du document iconographique en classe d'espagnol. Le cas du Gabon", *Les Langues modernes*, vol. 88, 4, pp. 3-49; Loubangoye, F. (2006): *Elementos de reflexión para la integración del coloquialismo en E/A de ELE en Gabón* (memoria de CAPES), ENSLA, Libreville. Algunas de las tesinas inéditas de la Escuela Normal Superior de Libreville están tomadas de un artículo del profesor Nicolas Ngou-Mve (2007); otras han sido proporcionadas por la profesora Véronique Solange Okome Veka, a quien se agradece su colaboración.
84. Leyre Alejaldre Biel, profesora de ELE en Gambia, tiene un blog sobre sus actividades, disponible en http://eledeleyre.weebly.com/uploads/1/2/5/1/12516633/heraldo_de_arag_n_09.08.13.pdf [consultado el 11 de abril de 2014]. Y, además, hay varias presentaciones suyas disponibles en Internet, entre las que destaca la siguiente disponible en http://prezi.com/mcwfivihpiou/copy-of-aepe-2372012/ [consultado el 10 de abril de 2014].
85. No se han podido identificar estudios sobre el español en Ghana a pesar de que la sección de español del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Legon tiene una amplia tradición en ELE; muestra de ello son las tres publicaciones didácticas registradas bajo esta sección. La publicación más reciente (Adra y Suarez, 2010) es el primer manual para el aprendizaje del español que incluye referencias al contexto sociocultural del aprendiente subsahariano —ghanés en este caso— que se ha podido identificar. La intención de incluir el contexto sociocultural ghanés queda explícitamente declarada por los autores en el prefacio: "*Spanish for Africa. Book 1* is a humble attempt to introduce Spanish to our students in an African context". En una comunicación del ICALLAS: II International Conference on Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin American Studies, celebrado en agosto de 2011 se presentó el proyecto de un nuevo texto ELE adaptado al contexto ghanés. El nuevo manual se titula *¡Hola, Ghana!* y está siendo preparado por Cecilia Suárez Viera junto con C. Angkosaala y J. Asunka. La referencia de la comunicación no publicada es: Suarez Viera, C., Angkosaala, C. y Asunka, J. (2011): "Propuesta de un libro de idioma español, basado en el medio sociocultural ghanés" (comunicación no publicada), ICALLAS: II International Conference on Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin American Studies.
86. La bibliografía sobre el español en Guinea Ecuatorial es demasiado vasta, baste por ello remitir a los trabajos fundamentales de los profesores Antonio Quilis, Germán Granda y John M. Lipski. Los estudios recogidos en este apartado relacionan de una u otra manera la enseñanza del español en Guinea con aspectos ELE.
87. Cabe también mencionar como documentación complementaria el dvd editado por la Association of Teachers of Spanish-Kenya en 2007: *The Growth of Spanish in Kenya*, Nairobi, 17 minutos, DVD.
88. Las siguientes referencias no han podido ser contrastadas: Rakotonnirainy, Z. N. (1998): *Para una nueva estrategia didáctica del español lengua extranjera en Madagascar*, memoria de máster, Universidad de Antananarivo; Randriamasinony, S. (2003), "Enseigner l´espagnol à Madagascar: comment faire

face aux questions de l´utilité de l´apprentissage d´une langue étrangère et de la représentation d´un univers linguistique et culturel?", *Resumen del coloquio "Jeunes chercheurs en Linguistique appliquée"*, 14 de junio de 2003, Universidad Paris-3.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (2009): "La acción de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en la difusión internacional de la lengua española", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 145-162. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/aecid/p01.htm [consultado el 4 de junio de 2014].

Ambadiang, T. (2003): "Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje de español/L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos", *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes, Carabela*, 53, SGEL, Madrid, pp. 81-104.

Avomé Mba, G. (2006): "El español en Gabón", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 70-72. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_07.pdf [consultado el 11 de junio de 2014].

Bariabar Etxeberria, A.; Ba, T., Fine, R. y Mata, C. (eds.) (2010): *Textos sin fronteras: literatura y sociedad*, Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), Pamplona.

Basterrechea Moreno, J. P. (2013): "Las Aulas Cervantes", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/basterrechea/p01.htm [consultado el 7 de febrero de 2014].

Bena, V. T. (1993): "Situación de la enseñanza del español en África subsahariana", *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, CEMIP, Madrid, pp. 249-256.

— (1998): "Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 249-261.

Bolekia Boleká, J. (2008): *La francofonía. El nuevo rostro del colonialismo en África*, Amarú, Salamanca.

Bombarelli, M. E., Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. J. (2010): "La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera", en García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (dirs.): *El español, lengua global. La economía*, Instituto Cervantes y Santillana, Madrid, pp. 169-204.

Calvet, L. J. (2005): *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

— (2006): *Towards an Ecology of World Language*s, Polity, Cambridge.

— (2010): *Historie du Français en Afrique. Une langue en copropiété?* Ecriture, París.

Cámara Escribá, R. (2006): "El español en Kenia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 77-80. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_09.pdf [consultado el 11 de abril de 2014].

Caro Muñoz, M. (2011): "Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo", *XX Encuentro práctico de profesores ELE en Barcelona*, Difusión e International House, Barcelona, pp. 32-37.

Clegg, J. (2011): "La educación en una segunda lengua como lengua vehicular en contextos nacionales", *Word for Word. The social, economic and political impact of Spanish and English. Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y el inglés*, Santillana, Instituto Cervantes y British Council, Madrid, pp. 119-127.

Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998): *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, Barcelona. Disponible en http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf [consultado el 2 de abril de 2014].

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español en 2002, a cargo del Instituto Cervantes: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado el 1 de marzo de 2014].

Creus, J. (2007): "La actitud lingüística de las potencias colonizadoras en el conjunto de África", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 33-59.

Doppelbauer, M. y Fleischmann, S. (2012): "España en África y África en España. Reflexiones preliminares", *Iberoromania*, 73-74 (1), pp. 1-12.
Errazkin Prieto, A. y Prieto Monteagudo, S. (2006): "El español en Mauritania", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 53-56. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_04.pdf [consultado el 3 de junio de 2014].
Essama Ngala, B. (2007): "La importancia de los diccionarios bilingües español-lenguas africanas dentro del marco de la comunicación interlingüística e intercultural", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/ Casa África, Madrid, pp. 311-322.
Ferrari, M. J. (2011): "El español en los sistemas educativos de los países de habla inglesa", *Word for Word. The social, economic and political impact of Spanish and English. Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y el inglés,* Santillana, Instituto Cervantes y British Council, Madrid, pp. 159-176.
Finnegan, R. (1976): *Oral literature in Africa*, Oxford University Press, Nairobi.
— (2007): *The Oral and Beyond: Doing Things with Words in Africa,* James Currey, Oxford; University of Chicago Press, Chicago; University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
Ganivet, Á. (1988): *La conquista del reino de Maya. Los trabajos del infatigable creador Pío Cid,* Planeta, Barcelona.
García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2010): "El valor económico del español: una síntesis", *El español, lengua global. La economía*, Santillana, Instituto Cervantes, Madrid, pp. 17-44.
Gil Pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [consultado el 3 de junio de 2014].
Godínez González, F., Martínez Hernando, M. y Rodríguez Dopico, C. (2006): "El español en Camerún", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 63-69. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf [consultado el 23 de abril de 2014].
González Echegaray, C. (1998): "Antecedentes y perspectivas del español en África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 131-145.
Guillén, C. (2001): *Entre el saber y el conocer. Moradas del estudio literario,* Universidad de Valladolid y Cátedra Jorge Guillén, Valladolid.
Gutiérrez Cuadrado, J. (2004): "Hispanolimpio", *Boletín. Asociación Internacional de Hispanistas*, 10, 10/03, pp. 17-26. Disponible en http://www.fds.es/docftp/fi1Boletin%20n%10%20AIH%2003.pdf [consultado el 13 de abril de 2014].
Hayes, D. (2011): "La enseñanza del inglés en la Educación Primaria: ¿otro obstáculo para el logro educativo de los más desfavorecidos?", *Word for Word. The social, economic and political impact of Spanish and English. Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y el inglés.* Santillana, Instituto Cervantes y British Council, Madrid, pp. 329-344.
Inòngò-vi-Makòmè (2014): "Cuba y el auge del castellano en África", *Diario de Cuba,* 29 de junio de 2014. Disponible en http://www.diariodecuba.com/cultura/1403996384_9274.html [consultado el 11 de julio de 2014].
Instituto Cervantes (2006a): "El español en cifras", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 25-32. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf [consultado el 20 de junio de 2014].
— (2006b): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consultado el 3 de junio de 2014].
— (2014): "El español: una lengua viva. Informe de 2014", Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf [consultado el 28 de junio de 2014].
Iradier, M. (2000): *África: Un español en el golfo de Guinea.* Madrid, Mondadori.
Iraki, F. K. (2009): "Language and political economy: A historical perspective from Kenya", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, vol. 1, 2, pp. 229-243. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/view/41787/37146 [consultado el 6 de abril de 2014].
Jalón, M. D. y Lasso Rey, J. (2006): "El español en Namibia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de

Lectores, Barcelona, pp. 86-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_12.pdf [consultado el 14 de julio de 2014].
Koffi, K. H. (2009): *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera* (memoria del Diploma de Estudios Avanzados), Universidad de Granada, Granada. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2626/1/DEA-%20KOFFI%20HERVE.pdf [consultado el 24 de junio de 2014].
Landa Buil, M. (2006): "El español en Tanzania", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 81-83. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_10.pdf [consultado el 3 de junio de 2014].
Lasso Rey, J. y Jalón, M. D. (2005): "El español en el panorama lingüístico de Namibia", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 207-254. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/lasso/p01.htm#np1 [consultado del 23 de marzo de 2014].
Lebouama, G. G. (2004): *De la importancia de introducir el tema de la Guinea Ecuatorial en el Currículum de Español del segundo ciclo: aportación teórica y práctica*, tesina inéd., Escuela Normal Superior de Libreville.
Lipski, J. M. (2005): "El español en el mundo: Frutos del último siglo de contactos lingüísticos", en Ortiz López, L. A. y Lacorte, M. (eds.): *Contactos y contextos lingüísticos: el español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Vervuert/Iberoamericana, Fráncfort, pp. 29-53. Disponible en http://146.186.15.14/users/j/m/jml34/mundo.pdf [consultado el 13 de junio de 2014].
— (2007): "El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial", en Nistal Rosique, G y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 79-117.
López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de mayo de 2014].
López García, A. (2011): "Lenguas mayores y menores en la aldea global", *Word for Word. The social, economic and political impact of Spanish and English. Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y el inglés*, Santillana, Instituto Cervantes y British Council, Madrid, pp. 73-78.
Manga, A. M. (2008): "Lengua segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza / aprendizaje", *Tonos digital*, 16. Disponible en http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190 [consultado el 11 de junio de 2014].
Manga, A. M. y García Parejo, I (2007): "Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano" en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 232-242.
Martín Peris, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos claves de ELE*, SGEL, Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [consultado el 13 de junio de 2014].
Martínez Alfaro, R. (2006): "El español en Mozambique", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 84-85. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_11.pdf [consultado el 15 de marzo de 2014].
Mazrui, A. A. y Mazrui, A. (1998): *The Power of Babel. Language & Governance in the African Experience*, James Currey, Oxford.
Melgar Valero, L. T. (2010): *Diplomacia pública: la gestión de la imagen-país. El modelo español*, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid.
Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009): *Plan África 2009-2012*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.casafrica.es/casafrica/Inicio/PlanAfrica2009-2012.pdf [consultado el 14 de febrero de 2014].
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): *El mundo estudia español*, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html [consultado el 3 de julio de 2014].
Molina, C. A. (2006): "El valor de la lengua", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 17-20. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/preliminares_03.pdf [consultado el 11 de febrero de 2014].
Moreno Cabrera, J. C. (2010): *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*, Castalia, Madrid.

Moreno Fernández, F. (1995): "La enseñanza del español como lengua extranjera", en Marqués de Tamarón (dir.): *El peso de la lengua española en el mundo*, Fundación Duques de Soria, INCIPE, Valladolid, pp. 195-233.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (1998): "Demografía de la lengua española", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998.* Madrid, Instituto Cervantes, Arco Libros, pp. 59-86. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm [consultado el 1 de junio de 2014].

— (2008): *Atlas de la lengua española en el mundo*, segunda edición, Ariel, Barcelona; Fundación Telefónica, Madrid.

— (2010): "Cartografía del español en el mundo", en García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (dirs.): *El español, lengua global. La economía*, Instituto Cervantes y Santillana, Madrid, pp. 45-74.

Morgades Besari, T. (2004): "El español en Guinea Ecuatorial", *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española. "Identidad lingüística y globalización".* Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/morgades_t.htm [consultado el 2 de marzo de 2014].

— (2005): "Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 255-262. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consultado el 10 de mayo de 2014].

Ndaruhutse, S. y Plantak, J. (2011): "La educación multilingüe: retos y recomendaciones", *Word for Word. The social, economic and political impact of Spanish and English. Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y el inglés*, Santillana, Instituto Cervantes y British Council, Madrid, pp. 365-372.

Ndoye, E. H. A. (2005): "La enseñanza del español en Senegal", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 28 de abril de 2014].

— (2007): "La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto", *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm [consultado el 22 de mayo de 2014].

Ngom, M. (2007): "Lengua española y literatura en África. La literatura africana en castellano", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 139-172.

Ngou-Mve, N. (2007): "Nuevos paradigmas para la enseñanza del español como lengua de investigación científica", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 173-195.

Nguema Ebana, M. T. A. (2007): "Incorporación de la cultura de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 275-290.

Ngugi, W. T. (1986): *Decolonising the Mind. The Politics of Language in African Literature*, East African Publishers, Nairobi.

Nistal Rosique, G. (2006): "El caso del español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 73-76. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf [consultado el 21 de mayo de 2014].

— (2007): "Estado actual del español y actuaciones para la mejora de la calidad del español en Guinea Ecuatorial", en G. Nistal Rosique y G. Pié Jahn (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 375-380.

Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.) (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid.

Okpewho, I. (1992): *African Oral Literature: Backgrounds, Character and Continuity*, Indiana University Press, Bloomington.

Oliver, R. y Atmore, A. (1997): *África desde 1800*, Alianza, Madrid.

Ong, W. J. (1982): *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México.

Otero Roth, J. (1995): "Nueva mirada al índice de importancia internacional de las lenguas", en Marqués de Tamarón (dir.): *El peso de la lengua española en el mundo*, Fundación Duques de Soria, INCIPE, Valladolid, pp. 235-282.

Oya, C. y Begué, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África subsahariana*, Fundación Carolina y Fundación Entreculturas, Madrid.

Páez, P. (2009): *Historia de Etiopía*, Fundación Legado Andalusí, Granada.

Patten, A. (2009): "Survey Article: The Justification of Minority Language Rights", *The Journal of Political Philosophy*, vol. 17, 1, pp. 102-128.

Pié Jahn, G. y Razafimbelo, I. (2006): "El español en Madagascar" en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 93-96. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_14.pdf [consultado el 11 de junio de 2014].

Quiñones Calonge, M. J. (1996): "El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil", en Rueda, M. Prado, E. Le Men, J. y Grande, F. J. (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León 5-7 de octubre de 1995). "Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II"*, Universidad de León, Ponferrada, pp. 313-316. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf [consultado el 14 de abril de 2014].

Rowe, A. M. y Maree, C. (2005): "El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 183-206. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/rowe/p01.htm [consultado el 4 de junio de 2014].

— (2006): "El español en Sudáfrica", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 89-92. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_13.pdf [consultado el 2 de junio de 2014].

Rubio-Marín, R. (2003): "Language Rights: Exploring the Competing Rationales", en Kymlicka, W. y Patten, A. (eds.): *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford, pp. 52-79.

Rupérez, J. y Fernández Vítores, D. (2012): *El español en las relaciones internacionales*, Ariel, Fundación Telefónica, Barcelona. Disponible en http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/171 [consultado el 13 de mayo de 2014].

Santos Redondo, M. y Montás Betances, M. M. (2010): "Economía de las industrias culturales en español", en García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (dirs.): *El español, lengua global. La economía*, Instituto Cervantes y Santillana, Madrid, pp. 205-265.

Serrano Avilés, J. (2012): "*Kihispania*: Spanish as a Foreign Language in Kenya", en Boampong, J. (ed.): *In and Out of Africa: Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin-American Connections*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 18-39.

Sigalla, H. L. (2010): "Ethnic Diversity in East Africa: The Tanzanian Case and the Role of Kiswahili Language as Unifying Factor", en Njogu, K., Ngeta, K. y Wanjau, M. (eds.): *Ethnic Diversity in Eastern Africa. Opportunities and Challenges*, Twaweza Communications, Nairobi.

Skutnabb-Kangas, T. (2006): "Language policy and linguistic human rights", en Ricento, T. (ed.): *Introduction to language policy: Theory and Method*, Blackwell, Oxford, pp. 273-291.

Soler Montes, C. (2007): "El español de Guinea Ecuatorial. Norma, uso y su integración en el currículo de Español/Lengua Extranjera", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 450-455.

Sure, K. y Ogechi, N. O. (2009): *Linguistic Human Rights and Language Policy in the Kenyan Education System*, Organization for Social Science Research in Eastern and Southern Africa, Adís Abeba.

VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm [consultado el 3 de marzo de 2014].

VV. AA. (2008): *Enciclopedia del español en Estados Unidos. Anuario del Instituto Cervantes 2008*, Santillana e Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_mundo/espanol_estados_unidos.htm [consultado el 21 de abril de 2014].

Vere Allen, J. (2005): *Swhahili Origins. Swhaili Culture & the Shungwaya Phenomenon*, James Currey, Oxford.

Wolff, H. E. (2000): "Language and society", en B. Heine y D. Nurse (eds.): *African Languages. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 298-347.

Ybáñez Bueno, E. (1998): "El español en las organizaciones internacionales", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*, Instituto Cervantes, Arco Libros, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/ybanez/p01.htm [consultado el 11 de abril de 2014].

Zamora Loboch, F. (2007): "El vuelo del español sobre el Congo", en Miampika, L. W., Maya García de Vinuesa, A. L. y Cañero, J. (eds.): *Migraciones y mutaciones culturales en España: sociedades, artes y literaturas*. Universidad de Alcalá, Madrid, pp. 127-132.

CAPÍTULO 2

SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN ANGOLA

CARLOS MONCADA VALDEZ

La República de Angola vive un ambiente lingüístico diverso. Existen seis lenguas nacionales reconocidas oficialmente, aunque la realidad lingüística apunta la existencia de otras más, habladas por minorías, además del portugués, lengua oficial, en la que se desarrolla todo el proceso de enseñanza. El español, aunque no forma parte de ningún programa de estudios públicos o privados en ninguno de los niveles educativos, es la lengua extranjera más difundida como resultado, principalmente, de la profunda relación entre Cuba y Angola desde los años setenta. A pesar de que el español no se enseña como asignatura en ninguna institución educativa, se documentan 19 estudiantes de español que aprenden mediante clases particulares.

1. ANGOLA Y SU REALIDAD LINGÜÍSTICA

El panorama lingüístico de Angola presenta un escenario variado, compuesto por seis lenguas nacionales reconocidas oficialmente con estatus legal: umbundu, kimbundu, kikongo, tchokwe, kwanyama y nganguela. Tal y como ocurre en cualquier país africano, las lenguas habladas en Angola se corresponden con las de los diferentes pueblos —grupos étnicos— que se establecieron en su espacio geográfico, que en Angola son mayoritariamente de origen bantú.

El principal grupo étnico bantú es el de los ovimbundo, que constituyen poco más de un tercio de la población angolana, calculada aproximadamente en 15.700.000 habitantes en 2012. Los ovimbundo se concentran principalmente en la zona centro y sur del país, denominada Planalto Central, y su lengua es el umbundu, la lengua nacional más hablada. Las migraciones pendulares, consecuencia de los años de conflicto bélico, provocaron el éxodo hacia las zonas urbanas de muchos ovimbundos, lo que contribuyó a la ampliación de la distribución geográfica del umbundu, hecho este que también es aplicable a las otras lenguas nacionales.

En términos de cantidad numérica, la segunda lengua en importancia es el kimbundu, hablada por el grupo étnico de los ambundu; estos representan aproximadamente la cuarta parte de la población angolana, y se sitúan principalmente en la zona centro y norte, en las provincias de Luanda, Malanje y Kwanza-Sul. El kimbundu es una lengua de importancia relevante por ser la que tradicionalmente se habla en la capital del país y en el antiguo Reino de los N'gola. Es posiblemente la lengua nacional angolana que más vocablos ha aportado a la lengua portuguesa; por su parte, el kimbundu es la lengua nacional que más palabras portuguesas ha incorporado a su léxico.

La lengua nacional kikongo ocupa el tercer lugar por número de hablantes. El kikongo es la lengua del grupo étnico de los bakongo y del antiguo Reino del Congo; sus hablantes representan algo más del 10% de la población angolana, ubicados principalmente en las provincias del norte: Uíge, Zaire y Kwanza-Norte. Al igual que sucede con el umbundu y el kimbundu, muchos de los que tienen el kikongo como lengua materna se han establecido en la capital, Luanda, y en otras provincias, al regresar a Angola después de la independencia en 1975 y con el establecimiento de la paz definitiva en 2002, ampliando su área de distribución tradicional.

Las lenguas tchokwe, kwanyama y nganguela no tienen una presencia numérica tan significativa e influyente como las tres anteriores. La lengua tchokwe está ubicada principalmente en la zona oriental de Angola, pasando por las provincias de Lunda-Norte, Moxico y parte de Bié. La lengua kwanyama está ampliamente distribuida en Cunene, la provincia más al sur de Angola y fronteriza con Namibia, y es la lengua materna del grupo étnico de los ovambo. La lengua nganguela se habla esencialmente en la provincia de Menongue, y es la lengua materna de varios grupos étnicos emparentados lingüísticamente.

Existe también en el sur de Angola el grupo étnico khoisan, una población residual y numéricamente pobre que no es de origen bantú, y que habla su lengua específica. Por último, existen en las capitales de provincia, y principalmente en Luanda, grupos de cierta relevancia de angolanos regresados del Congo que aprendieron el francés y el lingala y los utilizan frecuentemente como medio de comunicación.

2. EL ESPAÑOL EN ANGOLA

Para referir la situación del idioma español en Angola, es necesario mencionar brevemente los antecedentes históricos del nacimiento de esta nación, lo que permitirá comprender el contexto actual de la lengua de Cervantes en este país y evaluar las posibilidades de un futuro mejor para esta.

Angola surge como nación independiente y libre el 11 de noviembre de 1975, fecha en que el doctor António Agostinho Neto lo proclama ante el mundo en el hoy Largo da Independência, en Luanda. Este hecho histórico marcó la salida en masa de muchos cuadros angolanos y portugueses, que emigraron o regresaron principalmente a Portugal, lo que dejó a la nueva nación prácticamente sin personal cualificado para asumir el control de las actividades del país en algunos sectores. Este movimiento migratorio se convirtió en el principal factor que contribuyó a crear las condiciones para la entrada del español en Angola.

El 11 de diciembre de 1976, solo 13 meses después de la declaración de independencia, el doctor Fidel Castro Ruz y el primer ministro de Angola, Lopo Fortunato Ferreira do Nascimento, firman un acuerdo de cooperación entre Cuba y Angola en las áreas de educación, salud pública, transporte, construcción y agricultura.

Este acuerdo de cooperación en sectores sociales tan sensibles y amplios significó la entrada masiva de personal cualificado cubano para trabajar en todas esas áreas. No es difícil imaginar que la preparación en pocos meses en el aprendizaje y dominio del portugués de la gran cantidad del personal que Angola necesitaba para suplir el déficit provocado por la emigración implicaba una tarea casi imposible en términos prácticos. No obstante, los técnicos cubanos fueron formados en los fundamentos básicos idiomáticos y lingüísticos que les permitieran una comunicación primaria con sus interlocutores angolanos.

Como resultado del mencionado convenio, aproximadamente unos 100.000 colaboradores civiles cubanos trabajaron en Angola ininterrumpidamente durante más de 15 años, siendo la educación y la salud los sectores de mayor incidencia y de mayor contacto entre la población autóctona y los profesionales cubanos. Esto provocó una influencia notable y tangible desde el punto de vista del conocimiento del idioma español en el pueblo angolano, principalmente entre los más jóvenes, que tuvieron de forma mayoritaria profesores de habla española. En muchas ocasiones, al impartir sus clases y explicar los contenidos de sus asignaturas, los docentes no encontraban la palabra exacta o correcta en la lengua de Camões e introducían el vocablo en español, sembrando las bases para la influencia de la lengua en la población angolana.

De igual modo, la presencia de tropas cubanas supuso también una gran influencia para la situación del español en Angola. Los más de 350.000 militares cubanos distribuidos por todo el territorio de la República de Angola dejaron una huella notable, no solo entre los militares angolanos, sino también entre la población civil, con la cual interactuaban de diferentes formas. El día 19 de noviembre de 2012, el Canal 1 de la televisión pública de Angola emitió un cortometraje titulado *Cartas desde Angola*, donde le hacen una entrevista a un exrecluta cubano que cumplió su misión en una zona donde en 1975 todavía no se hablaba portugués, y allí él aprendió la lengua nacional kimbundu y algunos de los pobladores aprendieron algo de español.

Poco tiempo después de la firma del acuerdo de cooperación de 1976, millares de niños, jóvenes y adolescentes angolanos viajaron como becados para estudiar en Cuba, principalmente en la Isla de la Juventud, en las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo (ESBEC). Aunque todas estas instituciones escolares contaban con personal docente angolano, principalmente para la enseñaza del Portugués y de Historia, la mayoría del personal docente era cubano, con limitados conocimientos de la lengua materna de sus alumnos, lo que implicó una fuerte influencia de la lengua española sobre estos estudiantes, muchos de los cuales permanecieron durante 15 años en territorio cubano, hasta completar una carrera como técnico medio o concluir estudios superiores; estos jóvenes regresaron a su patria con un dominio perfecto del español con las características fonéticas del que se habla en el archipiélago cubano.

Otros elementos de significativa importancia en la situación del español en Angola son la presencia desde hace 35 años de la representación diplomática de España, la influencia que a lo largo de los últimos 25 ha ejercido en este país la cooperación española y, en menor escala, los Padres Misioneros Católicos, que durante más de medio siglo se encuentran presentes en suelo angolano; si bien es cierto que en este caso la influencia ha sido más sobre ellos, no se puede soslayar la hipótesis de que alguna huella han dejado estas misiones religiosas.

La influencia de España, sin duda, ha significado un complemento positivo para la situación de nuestro idioma en Angola, permitiendo el surgimiento tímido —e insuficiente aún— de un léxico más refinado, más culto y más próximo —fonéticamente hablando— al español peninsular. Entre los profesionales angolanos hay un grupo que se formó en centros de estudios superiores en España como parte del plan de becas otorgadas por el Gobierno español, y que aprendió allí nuestra lengua; otro grupo también considerable, después de una formación iniciada en Cuba, perfeccionó y complementó su formación superior en España, adaptándose rápidamente a la pronunciación y articulación fonológica española.

Muchas palabras españolas idénticas en ortografía y significado a otras portuguesas no se utilizaban, o eran poco conocidas en el país, quizás por

desconocimiento o por las limitaciones de acceso a la educación y a la cultura antes de 1975. Hoy se comprueba que algunos de estos vocablos han sido incorporados al léxico cotidiano de parte de la población, principalmente entre las personas de mayor nivel cultural. No obstante, hay que reconocer que los angolanos cultos ya antes de 1975 podían mantener, y aún mantienen, un diálogo fluido con una comunicación competente con personas también cultas de expresión española.

Hoy puede constatarse el auge y desarrollo espontáneo del español en Angola como resultado de toda la amalgama de hechos concretos expuestos en los primeros párrafos, que condujeron y provocaron sucesos tales como la inmigración en Angola de personas cuya lengua materna es el español, personas que fijaron su residencia en este país, contrajeron matrimonio y tuvieron hijos que hoy son bilingües. Ya existe la generación de los nietos de esos emigrantes, que también se comunica en español, pero ya no tanto como sus padres bilingües.

No en todos los casos fue fácil ni expedito. En restringidos senos familiares estos emigrantes de expresión hispánica eran rechazados, criticados y objeto de burla cuando empleaban algún vocablo del español en su comunicación. En cierta manera esto influyó en que sus descendientes no crecieran en un ambiente bilingüe y, aunque realmente fueron muy pocos y excepcionales casos, forman parte de la realidad del español en esta parte de África al sur del Sáhara.

La situación del idioma español en Angola se ve enriquecida por los vínculos diplomáticos, económicos, comerciales, culturales o turísticos entre Angola y muchos países de la América de expresión española, entre los que podemos mencionar a México, Paraguay, Uruguay, Cuba, Argentina, Perú, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Venezuela, Chile y Guatemala.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ANGOLA

La investigación realizada en diferentes centros oficiales de enseñanza —escuelas, colegios, institutos superiores y universidades— permitió constatar que, en el año 2011, no existió en Angola enseñanza oficial del español. No obstante, se pudo verificar que durante ese mismo año tres profesores latinoamericanos de habla hispana impartieron clases de español a 19 personas de manera informal y no reglada en sus residencias particulares. Estos alumnos son principalmente empresarios o comerciantes procedentes de diferentes países europeos y asiáticos, así como profesionales angolanos que van a realizar estudios de especialización, maestrías y doctorados en Cuba, o familiares de diplomáticos que van como acompañantes a misiones diplomáticas para Latinoamérica.

Se ha localizado un único centro docente de enseñanza superior en cuyos cursos aparece el idioma español; se trata del Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude (ISPAJ), situado en Luanda, que en las carreras de licenciatura en lenguas incluye inglés, francés, alemán, español, portugués y chino.

4. CONCLUSIÓN

Cuando se mira hacia atrás y se observa cómo los diferentes países de habla hispana han incidido en Angola, resulta evidente el tiempo que se ha perdido para favorecer la difusión de nuestra lengua en esta zona al sur del Sáhara. Las condiciones actuales del español en la República de Angola son bastante favorables para su extensión y arraigo, pero, incomprensiblemente, está muy lejos del aprovechamiento práctico de estas posibilidades, en especial en el ámbito de la enseñanza reglada.

Teniendo en cuenta los elementos que favorecen al español, no debe demorarse el momento en que los padres de este idioma, aquellos que pulen y lustran nuestra rica y querida lengua, sepan dar o estén en mejores condiciones de lograr un mayor provecho de las potencialidades de este país, que son únicas para la expansión de la lengua hispánica y para el establecimiento en esta tierra de un centro del Instituto Cervantes.

Se puede afirmar, por una parte, que nuestra lengua mantiene un espacio considerable en este país. Sin embargo, y en honor a la verdad, esto ha sido aprovechado de manera muy somera, lo que equivale a decir que el trabajo para fortalecer y ampliar estas realidades ha sido casi nulo; la mayor responsabilidad ante esta situación corresponde a los intelectuales de habla hispana que de una u otra forma han incidido en la República de Angola, entre los cuales se cuenta el autor. Actualmente existen muchos cursos, principalmente privados, para enseñar y aprender diferentes lenguas: inglés, francés, portugués, italiano… Hay ya incluso chinos enseñando su idioma. En los centros de enseñanza general, ya sean públicos o privados, hay programas oficiales para aprender inglés o francés. En las librerías se ofrecen cursos de idiomas con diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje, pero ninguno es de español. Lo mismo ocurre con los diccionarios: podemos encontrar diccionarios bilingües de los más variados idiomas respecto al portugués, mas difícilmente se hallará uno del español.

Quizás un día, más próximo que lejano, las autoridades competentes construyan una realidad más positiva y provechosa para que se mejore y se logre cambiar de forma definitiva, para el bien de todas las generaciones, la situación del español en la República de Angola.

BIBLIOGRAFÍA

Fernandes, J. y Zavoni, N. (2002): *Angola: Povos e Línguas*, Nzila, Luanda.

Guennec, L. G. y Valente, J. F. (2010): *Dicionário português-umbundu*, Escolar Editora D. L., Lobito.

Henderson, L. W. (1990): *A igreja em Angola*, Além-Mar, Lisboa.

Lukombo, J. B. (1997): "Comunidades e instituições comunitárias em Angola na perspectiva do pós-guerra: o caso das populações de origem Bakongo regressados da ex-República do Zaire e fixadas no tecido periurbano luandense", *Ngola*, *Revista de Estudos Sociais*, vol. 1 (1), Associação dos Antropólogos e Sociólogos de Angola, Luanda, pp. 251-278.

Marques, I. (1985): *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*, INALD, Luanda.

Redinha, J. (1974): *Distribuição Étnica de Angola*, Centro de Informação e Turismo de Angola, Luanda.

Viegas, F. (1999): *Angola e as religiões: uma visão social*, Litotipo Lda, Luanda.

Warmenhoven, J. (1994): *Vocabulário da Língua do Kimbundu de Angola*, Missie Informatie Dienst, Germert.

Watkins, K. (dir.) (2010): *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Combater as alterações climáticas: Solidaridade humana num mundo dividido*, Edições Almedina, Coimbra.

CAPÍTULO 3

LA LENGUA CASTELLANA EN BENÍN: TENDENCIAS ACTUALES DESPUÉS DE SEIS DÉCADAS

LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI

Desde hace más de seis décadas se estudia la lengua castellana en Benín y, pese a la escasez de medios, la competencia de otras lenguas extranjeras, la ausencia de apoyo institucional y económico de España y de los otros países de habla hispana, el alumnado va aumentando exponencialmente. En 2013-2014, la población estudiantil de español, tanto en los niveles obligatorios como en los no obligatorios, asciende a 412.515 aprendientes. El presente capítulo expone la situación que la lengua cervantina presenta hoy en día en la enseñanza secundaria y universitaria, además de las características de su docencia como lengua extranjera en el país. Para ello, se presenta el contexto sociolingüístico en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje del español, así como su realidad actual, y se destacan los tipos de instituciones educativas donde se enseña, se describe el profesorado y el alumnado, se menciona la metodología de docencia adoptada, los materiales didácticos disponibles, así como los factores que facilitan o dificultan su promoción, y se termina con algunas sugerencias de mejora.

1. INTRODUCCIÓN

El dinamismo de la vida actual, sus múltiples complejidades, así como la globalización de la economía nos exigen cada día más el conocimiento de lenguas extranjeras (LE). La enseñanza de estas últimas se presenta en casi todos los países como

una prioridad, y Benín no es la excepción, ya que también se enseñan LE como inglés, español, alemán, etc. La tradición de enseñar español en el país se remonta a los años cincuenta (Sossouvi, 2007: 464), específicamente durante los años de la colonización francesa. Los primeros profesores de español, enviados por la Francia colonial, estaban bien capacitados para enseñar a sus alumnos: universitarios, diplomados en Filología Hispánica por lo menos, y, además, según cuentan, muchos de ellos eran de origen español. No obstante, tras la independencia en 1960, se ha visto reducido el número de docentes dedicados al español, ya que la metrópoli limitó sus prioridades a las ciencias y a la enseñanza del francés. Muy pronto algunos estudiantes benineses se marcharon a Dakar (Senegal) y luego a Francia para completar su formación y licenciarse o doctorarse en Filología Hispánica. Los primeros en regresar lo hicieron a partir de 1968, tomando así el relevo de los profesores de la cooperación francesa. Desde entonces, muchos aspectos han cambiado y evolucionado. El presente capítulo busca analizar la situación actual del aprendizaje y la enseñanza del español en el sistema educativo del país, partiendo de datos muy recientes. De esta forma, este capítulo servirá para obtener una idea de la importante dimensión que la lengua cervantina está teniendo en el escenario beninés.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS. EL ENTORNO LINGÜÍSTICO

El objetivo de este apartado es mostrar el entorno lingüístico en que tiene lugar la enseñanza de ELE en Benín. Se hablan más de 73 lenguas en el país y las más habladas son: el fon o fongbe, que es la lengua nacional más hablada (24% de la población beninesa), seguido por el yoruba (8%), el bariba o baatonu (7,9%), el aja o ajagbe (6,2%), el gun o gungbe (5,5%) y el aizo o aïzogbe (3,9%). El multilingüismo es una realidad muy concreta, muy presente en Benín. La gran mayoría de la población tiene una práctica diaria de varias lenguas, de estatus muy diferente, que se pueden clasificar en cuatro categorías: la lengua oficial, las lenguas nacionales, las lenguas extranjeras estudiadas en clase y las lenguas de inmigración. Pero antes de hablar de estas lenguas presentes en el país, se explica brevemente la política lingüística de Benín tanto durante el periodo colonial como después de la independencia.

2.1. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DURANTE LA COLONIZACIÓN

La política administrativa, educativa y lingüística llevada a cabo por la Francia colonial en Benín, y en general en África Occidental, era diferente a la de otras potencias colonizadoras europeas como, por ejemplo, Bélgica e Inglaterra. Así, la

política de diferenciación de esta última llevó consigo el fomento de las lenguas e incluso de las culturas de los pueblos colonizados. Por su parte, la política asimilacionista de Francia se basaba en la exclusión, la represión de las lenguas y culturas locales y, por tanto, en la aculturación de los colonizados. El estatuto y las funciones que ostenta hoy en día el francés en Benín no dejan de ser un legado de esa política de dominación.

Una de las dimensiones más importantes de la colonización francesa tiene que ver, por tanto, con la asimilación de los colonizados, benineses en este caso. Dahomey[1] (Benín) era considerado como un territorio francés de África o como parte de la Francia de ultramar. La política colonial francesa se basaba en la idea de la superioridad de la lengua y la cultura francesa respecto de las lenguas locales, que "no tenían escritura" y, además, eran incapaces de transmitir la cultura moderna, la ciencia. Las clases se daban exclusivamente en lengua francesa con el fin de difundir la variedad hablada y, en segundo término, la variedad escrita (Makouta-Mboukou, 1973: 37), y estaba prohibido recurrir a las lenguas locales so pena de sanciones graves que consistían a veces en castigos corporales[2].

En este contexto donde el francés se convierte en la única lengua de enseñanza, la adquisición de los conocimientos modernos y el futuro tanto escolar como profesional del alumno dependen en gran medida de su aptitud para dominar y utilizar el francés. El conocimiento del francés aparece, desde este punto de vista, como una condición necesaria para el ascenso social. Por el contrario, el aprendizaje de las lenguas locales está exento de cualquier motivación económica y, correlativamente, su conocimiento no entraña ningún tipo de ventaja desde el punto de vista del prestigio social.

En Benín, la enseñanza del francés se inició hacia 1861. Si bien el francés coexistió con otras lenguas europeas, tales como el holandés, el portugués y el inglés, las vicisitudes de la historia lo convirtieron rápidamente en la lengua oficial del país. El modelo seguido en ese tipo de enseñanza era un facsímil o un duplicado del sistema francés: los benineses tenían que hablar y comportarse como el nativo francés.

Otra característica de la política colonial de Francia tiene que ver con la naturaleza selectiva de la enseñanza. La Francia colonial no se preocupó por una educación de masas, sino por la formación de una pequeña elite de funcionarios[3], auxiliares y subalternos, que ayudaban a los franceses a dominar y explotar al resto de la población beninesa, y que intentaban identificarse con los colonizadores franceses. De ahí que la población los considerara *akowe* (cuello blanco), término con que se designa a un beninés que tiene un modo de vida diferente al que es característico del colectivo social al que pertenece y piensa de manera

diferente a sus miembros. Es un grupo social privilegiado que goza de muchas ventajas sociales. Otra expresión para designar a los que saben leer y escribir en francés es *Me hun nukun* (los que han abierto los ojos), un vocablo fon que muestra la inferioridad natural del analfabeto en francés en relación con el instruido en este idioma. El objetivo de la escuela colonial estaba claro. El aparato ideológico escolar en las colonias afirmaba la superioridad de la civilización europea y, correlativamente, favorecía la deshumanización de los africanos, y de los benineses en particular, que acababan considerándose como especímenes salvajes.

2.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL BENÍN INDEPENDIENTE

La independencia de Benín, en agosto de 1960, no trajo consigo un cambio notable en las prácticas lingüísticas. Los dirigentes locales que sustituyeron a los colonizadores franceses continuaron la política lingüística heredada de estos últimos. En este caso, la razón aducida más a menudo vinculaba el elevado número de las lenguas locales con la imposibilidad de favorecer la elección de alguna de ellas para sustituir al francés, elección que, por lo demás, podía tener graves repercusiones sociopolíticas, debido a las rivalidades políticas de las etnias que las usaban como lengua propia. Otra explicación podría ser el argumento de menor coste, ya que después de la independencia, los materiales didácticos, administrativos y jurídicos ya estaban disponibles en francés.

La introducción de las lenguas nacionales en el sistema escolar beninés se produjo con la reforma del sistema educativo de 1975. En este contexto, se considera lengua nacional toda habla de una comunidad sociolingüística que forma parte de Benín, como es el caso del fon, el yoruba, el dendi, el aja, el gen y el baatonu, entre otras lenguas. De acuerdo con dicha reforma, los principios fundamentales de la educación consisten en vincular la escuela con la vida activa, promover una enseñanza básica de calidad adaptada a las necesidades y las realidades de Benín, y promover una enseñanza abierta al universo pero que, sin embargo, descoloniza las conciencias y rehabilita los valores culturales benineses. De este modo, en contraposición con el modelo de enseñanza ligado a la dominación y la explotación extranjera, se impone otro asociado a la idea de independencia nacional y que, por tanto, rompe con la tendencia a sofocar los valores nacionales. En este sentido, los esfuerzos más notables se han centrado en la creación de un Departamento de Lingüística y Tradiciones Orales, en la Universidad Nacional de Benín (hoy Universidad de Abomey-Calavi-UAC), en el que se pretende formar a lingüistas que puedan estudiar las lenguas nacionales; un Centro Nacional de Lingüística Aplicada (CENALA), donde se

trabaja en la transcripción y la descripción sistemática de las lenguas nacionales, así como en la redacción de gramáticas y la recogida del corpus oral; y una Dirección de Alfabetización y de Prensa Rural (DAPR)[4].

Así, se introdujeron las lenguas nacionales en las escuelas sin que se dejara de aprender el francés, que es la lengua de comunicación internacional e interétnica. Con todo, si a partir de 1980 se enseñaban las lenguas nacionales en la educación tanto preescolar[5] como primaria y secundaria, muy pronto esa experiencia quedaría limitada solo al nivel preescolar, debido a la resistencia de muchas familias y de algunos inspectores de la enseñanza primaria, que no veían la utilidad de aprender las lenguas nacionales, mientras que el francés seguía siendo un medio de promoción profesional y social. Además, para algunos intelectuales aquella educación en lenguas nacionales era como una "educación rebajada" (Djihouessi, 2009: 114).

En los años noventa, los trabajos de la Comisión Nacional de la Reforma de la Enseñanza y de la Educación recomiendan la rehabilitación y la ilustración de la cultura introduciendo las lenguas locales en la enseñanza y tratándolas, por añadidura, como un poderoso factor de unidad nacional. Pero estas recomendaciones se quedaron en papel mojado sin llevar a nada concreto desde hace más de dos décadas, ya que el francés sigue siendo la lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado, así como la lengua dominante de relación interétnica. En efecto, la Comisión recomienda la conservación del francés como lengua de trabajo hasta que una lengua nacional sea definitivamente elegida en su lugar. Este hecho explica que la alfabetización funcional no dé los resultados esperados. Además, existe una notable discontinuidad entre la formación infantil y la formación primaria, donde la lengua materna no se emplea oficialmente.

Aunque desde junio de 2006 el Gobierno de Thomas Boni Yayi ha optado por el bilingüismo oficial (lenguas nacionales/lengua francesa), una observación atenta de la vitalidad lingüística del país muestra que, desde la independencia hasta hoy en día, la política lingüística está más confusa todavía, incluso es casi imperceptible, sobre todo en lo que atañe a la incorporación de las lenguas locales en los planes de estudio nacionales, en los centros de educación formal.

Sin embargo, cabe mencionar que, desde 2008, el alumno de *terminale* (2º de bachillerato) puede examinarse de las materias comunes (francés, filosofía, matemáticas, lengua extranjera, etc.), pero también de las lenguas nacionales, tales como fon, dendi, baatonu, aja, ditamari, etc., como pruebas opcionales de bachillerato, es decir, como una de las materias de modalidad a escoger por el candidato. Esta decisión de introducir una prueba opcional para

los alumnos que conozcan y estudien las lenguas nacionales fue tomada el 12 de julio de 1992.

2.3. EL ENTORNO LINGÜÍSTICO

2.3.1. La lengua oficial

La presencia de la lengua francesa en el África occidental y particularmente en Benín se remonta al siglo XV; sin embargo, su legislación oficial data de 1843. Esta es la primera lengua más importante e interesante de aprender por los benineses además de sus lenguas nacionales. Desde el periodo colonial, pasando por la independencia del país en 1960 y hasta hoy, la lengua francesa sigue siendo el idioma oficial del país, la lengua del poder, del Estado: la que se usa en la escuela; la que se exige en cualquier trámite administrativo, en los tribunales, los negocios oficiales, los sectores legislativo y comercial; la más frecuente en las emisoras tanto públicas como privadas de radio y televisión, en los medios de comunicación.

El francés también desempeña un papel de lengua vehicular, de lengua franca, es decir, responde a una necesidad social de comprensión y comunicación interna entre más de una veintena de grupos étnicos del país. Este prestigio de la lengua francesa como lengua oficial y lengua de la comunicación interétnica hace casi imprescindible su adquisición, sobre todo en las zonas urbanas. Así, a diferencia de Camerún, que tiene dos lenguas oficiales (el francés y el inglés), Bélgica, que consta de tres lenguas oficiales (el neerlandés, el francés y el alemán), y Singapur, que tiene cuatro (el inglés, el chino mandarín, el malayo y el tamil), la política lingüística de Benín, en realidad, se fundamenta aún en el monolingüismo de Estado.

La mayor parte de las clases teóricas, técnicas y profesionales se dan en francés, en los parvularios y en la enseñanza primaria, en los institutos de secundaria, los liceos, los complejos politécnicos y las universidades; y, una vez integrados en la vida activa, los profesionales utilizan el francés en su sector de actividad, como lengua de relación. Pero al llegar a casa la mayoría utiliza tanto el francés como las lenguas nacionales para comunicarse con sus familiares o amigos.

En el terreno político, la Constitución del 11 de diciembre de 1990 hace del francés la lengua oficial. Con este título, se consolida la lengua de trabajo y se vuelve de hecho un instrumento de promoción social y de integración nacional; asegura también el acceso al conocimiento y a la cultura universal. Actualmente, el francés es la lengua que hace más fácil la apertura de Benín hacia el resto del mundo. En el terreno económico, el francés es la lengua más utilizada por los benineses en las transacciones y los intercambios tanto nacionales como internacionales. La práctica

con soltura de esta lengua es un factor de realización de los objetivos de desarrollo duradero nacionales, regionales e internacionales. Es una lengua ineludible y es la primera lengua del continente africano (Mortelette, 2012).

La observación indica que esta lengua está siendo primera lengua (L1) o, al menos, lengua aprendida antes de la escolarización, la lengua de la intimidad (usada en familia) o de la convivialidad (usada entre amigos) para muchos benineses, sobre todo en las zonas urbanas. El hecho de que pueda ser aprendida en la edad preescolar implica que el abanico de sus funciones se ha extendido hasta el uso familiar y el de ocio, lo que invita a reconsiderar o a redefinir el estatuto de las lenguas heredadas de la colonización en África. Más de tres siglos de presencia en África, y en particular en Benín[6], sugieren que se considere el francés también como una lengua africana, o al menos como una de las primeras lenguas (L1) de los benineses o africanos. Además, según las proyecciones de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), los africanos podrían representar el 85% de los francófonos en el mundo en 2050. En 2010, el 46,3% de los francófonos eran africanos, más numerosos que los europeos (el 44%). Por otra parte, aunque muchos estudios hablen del "francés de África" o de fenómenos relacionados con las lenguas en contacto, de interferencia, de mezcla de códigos, de hibridación, etc., para todas las actividades socialmente prestigiosas se utiliza la norma internacional del francés, o el francés estándar.

2.3.2. Las lenguas nacionales

Al igual que varios países del África Subsahariana, según el Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique beninés (INSAE, 2004), en el territorio de Benín se hablan unas 60 lenguas nacionales, más de 70 según los expertos del Ministerio de Cultura y Alfabetización, sin contar algunas lenguas nacionales del norte del país, como el bulba en Tanguiéta o el tchinka en Malanville, que van desapareciendo; y 73 lenguas, según Capo (2009). Por eso, Da Cruz (2009: 78-79) cree que aún se desconoce el número exacto de lenguas que se hablan en el país, teniendo en cuenta que la mayoría de los inventarios disponibles hasta hoy en día no concuerdan, además de que la denominación de algunas lenguas solo son términos que designan variantes dialectales y existe la confusión entre las denominaciones de algunas lenguas y sus locutores. Ninguna de las lenguas nacionales es oficial; solo transmiten valores nacionales, de orden cultural. Sin embargo, van ocupando un puesto cada vez más importante en el país. El desarrollo de las lenguas nacionales empezó en los años setenta, con la llegada de Mathieu Kerékou I al poder, y especialmente en los últimos años con la democracia y la descentralización política. Los poderes locales y los partidos políticos, por motivos electoralistas y teniendo en cuenta la tasa de analfabetismo del país, se expresan preferentemente en

lenguas nacionales, aunque la lengua francesa esté siempre presente en su repertorio. Asimismo, las ONG han contribuido a la promoción reciente de las lenguas nacionales. Las lenguas nacionales se hablan predominantemente en los espacios tradicionales, tales como los mercadillos o las zonas rurales. Sin embargo, la observación de otros sitios menos tradicionales (supermercados, bancos, etc.) demuestra el poder del francés como lengua preferida, aunque la elección de la lengua puede ser renegociada por los interlocutores.

En resumidas cuentas, las lenguas que coexisten en Benín se reparten las distintas funciones de la vida social. La lengua francesa desempeña los papeles más prestigiosos y las otras, sobre todo las lenguas locales, juegan roles que lo son menos. Estas últimas desempeñan papeles de buena convivencia, de identificación del grupo (no siempre) y son aprendidas como primeras lenguas por los grupos correspondientes. El contacto de las lenguas nacionales o autóctonas con el francés da lugar a códigos híbridos, como el franfon, que resulta de la inserción de vocablos fon en un discurso formulado en francés. Se observan también la traducción literal de las lenguas nacionales al francés (incluso al inglés o al español), así como la incorporación de nuevos ítems léxicos de varias fuentes, debido, sobre todo, a los jóvenes, escolarizados o no. Por ejemplo el krakagbe, el argot de los delincuentes, resulta de la combinación de las lenguas nacionales con el francés y algunas lenguas europeas como el inglés y el español. Igualmente, en el gran mercado de Dantokpa, Cotonú, se observa entre los vendedores y los clientes (anglófonos) el empleo del *franglais* o del *frenglish*. Se habla del *franglais* cuando en un discurso formulado en francés se utilizan palabras inglesas, mientras que el *frenglish* se refiere a la utilización de palabras francesas en un discurso formulado en inglés. Escasos son los alumnos que hablan una de las lenguas nacionales sin introducir de vez en cuando ciertas expresiones francesas. Todo eso muestra el dinamismo y la creatividad del comportamiento lingüístico de los jóvenes benineses, y que la mezcla de lenguas ya forma parte de su cultura lingüística.

Otro fenómeno que resulta pertinente mencionar aquí es la existencia de las lenguas esotéricas o secretas, como las lenguas de Fa, de los conventos de vodún o de las sociedades secretas como Oro, Egún o Kulito, Zangbeto, etc., que están reservadas únicamente a los iniciados. Atchadé (2012) ha podido identificar doce lenguas de conventos o con una vocación religiosa y cinco lenguas secretas, pero, teniendo en cuenta las realidades del país, es alta la posibilidad de que existan más.

2.3.3. Las lenguas del aula

El sistema educativo beninés presenta un parecido elevado con el de Francia. Esto queda patente en que la lengua francesa representa el medio de enseñanza fundamental o preferente desde los colegios de educación infantil y primaria hasta la

universidad. Dicho de otro modo, las disciplinas lingüísticas y no lingüísticas se enseñan en francés. En el mismo primer día de comienzo de clases, se espera de los colegiales del primer año de la escuela primaria[7] que escriban su nombre y la fecha en francés, lo que implica que se espera un conocimiento previo del francés antes de empezar la escuela.

La lengua francesa en la escuela beninesa está triplemente presente: como lengua de comunicación entre la mayoría de los actores (aprendientes, enseñantes, administración, padres), como lengua de enseñanza (casi todos los contenidos están en francés, esto es, los manuales, los documentos de toda naturaleza, etc.) y como lengua de aprendizaje (casi todas las explicaciones, las definiciones, los deberes o las evaluaciones se hacen en francés). Sin embargo, esta lengua no es siempre el único vector de los aprendizajes e interacciones didácticas orales y escritas, y las interacciones extradidácticas en el interior del entorno escolar pueden llegar a ignorar completamente la lengua francesa. En efecto, los elementos de mezcla de códigos, de alternancia de códigos, entre las numerosas lenguas de Benín son constantes.

También se enseñan otras LE en los institutos, tales como el inglés, el español, el alemán, el chino (en algunos institutos) y el latín. Cada alumno debe ser capaz de comunicarse en, al menos, dos lenguas extranjeras al final de la enseñanza secundaria. La lengua inglesa es ampliamente estudiada como LE. La práctica de esta lengua extranjera comienza a partir de la escuela primaria y se hace de modo cada vez más precoz. Actualmente, el inglés es la lengua más estudiada en la escuela primaria. Al ingresar en el instituto de secundaria, entre los 11 y los 12 años de edad, los alumnos prosiguen el aprendizaje del inglés, y solo se introduce una segunda lengua extranjera (el español o el alemán) a partir del tercer año (curso conocido como *4ème*). Según las investigaciones realizadas en el país para este capítulo, el español goza de la mayor popularidad entre los alumnos. Los alumnos que desean examinarse de las materias de ciencias en el examen de BEPC[8], o dependiendo de los estudios que quieran cursar, pueden interrumpir este curso en el cuarto año (*3ème*). A partir del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, más concretamente en *2nde*, el inglés sigue siendo obligatorio, mientras que solo los alumnos que eligen emprender la carrera de Letras, Humanidades y Ciencias Sociales siguen con el aprendizaje del español o del alemán. De momento, no existen centros de enseñanza secundaria que impartan clases de español o alemán a partir del curso *6ème*. Solo algunos institutos de Cotonú han incluido, desde hace dos años, a título experimental, la enseñanza de ELE a partir de *5ème*, el segundo curso de enseñanza secundaria. Algunas escuelas privadas ofrecen enseñanza bilingüe en francés e inglés, cuyo principal objetivo es la obtención de dos diplomas de fin de carrera, es decir, el diploma beninés y su equivalencia para con los países anglosajones. La paridad entre la enseñanza en francés y la enseñanza en

inglés es la norma, la mitad del currículo se enseña en francés y la otra, en inglés: se usan ambas lenguas como medio de instrucción.

En la universidad, en el Departamento de Filología Hispánica, todas las asignaturas se imparten en español, excepto en el primer y segundo grado, donde se enseñan otras LE como el inglés, el portugués, el chino y el latín.

En resumidas cuentas, el inglés tiene una situación envidiable dentro de la enseñanza de las LE en las aulas en Benín. Sin embargo, el español también cuenta con números elevados de estudiantes, lo que permite pensar en una situación de éxito. Se imparten también otras lenguas de especial interés por razones culturales, sociales y económicas como son el árabe, el chino o el japonés. No obstante, es importante recordar que el panorama sociolingüístico beninés resulta algo más complejo cuando se tiene en cuenta la presencia de la población de origen inmigrante, quien suele hablar una primera lengua completamente diferente de la oficial y de las nacionales.

2.3.4. Las lenguas alóctonas traídas por inmigrantes

Las lenguas de los inmigrantes son un componente importante del multilingüismo en Benín, por su número y por la diversidad lingüística que representan. Igual que las lenguas nacionales, las lenguas alóctonas conforman una clase de mosaico espacio-lingüístico, ya que en una misma ciudad, un mismo barrio, varios grupos lingüísticos distintos, a veces muy lejanos, coexisten. Así es como en ciudades como Cotonú, Abomey-Calavi, Porto-Novo, Parakú, Bohicon, etc., se puede oír hablar varias lenguas no beninesas.

Desde los años noventa hasta hoy, los inmigrantes vienen de todos los horizontes del planeta, de países a menudo muy lejanos y las lenguas que hablan ya forman parte del paisaje lingüístico de la nación. Resulta pues apropiado preguntarse: ¿cuántas lenguas traídas por la inmigración se hablan en Benín? A diferencia de lo que sucede con otras lenguas, no existe un censo lingüístico que permita contar cuántas personas inmigrantes utilizan otros idiomas como lengua principal de comunicación, lo que hace imposible cualquier afirmación precisa. Existen estadísticas sobre las nacionalidades principales, pero este dato, la mayoría de las veces, no informa automáticamente sobre el repertorio lingüístico. Por estos motivos resulta difícil identificar la L1 de estos inmigrantes a partir de su origen. Naturalmente, en el territorio beninés se puede oír hablar lenguas africanas como el wolof, el bambara, el diola, el ibo, el kirundi, el árabe, el malinke, el afrikáans, el bamileke, etc., pero también lenguas europeas como el español, el inglés, el alemán, el esloveno, el ruso, el húngaro, el italiano, el neerlandés, el portugués, el sueco, el danés, el finlandés, etc.; lenguas asiáticas como el árabe libanés,

el chino, el japonés, el coreano, el hindi, el turco, el vietnamita, etc.; y lenguas americanas como el criollo haitiano o el guajiro. No hay cifras oficiales ni estudios científicos disponibles acerca del número exacto de usuarios de estas lenguas. Por ahora, excepto el español, el alemán, el portugués, el árabe y el chino, que se enseñan en las aulas en un contexto formal, ninguna de las demás se enseñan en el país, sino que solo se oye hablarlas en las calles, en espacios domésticos y familiares, etc. Estas lenguas alóctonas constituyen una gran contribución al multilingüismo de Benín, pero su situación es aún frágil y depende mucho de la voluntad de los locutores el conservar su lengua.

En definitiva, los aprendientes benineses disponen de varias categorías de códigos lingüísticos, que son: la lengua oficial (el francés), las lenguas nacionales, las lenguas extranjeras, las mezclas de lenguas, sin olvidar las jergas y las lenguas secretas o esotéricas.

3. REALIDADES ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BENÍN

3.1. ¿DÓNDE SE ENSEÑA ESPAÑOL?

En los últimos años se ha producido un incremento del número de centros que imparten la lengua cervantina. Se enseña tanto a nivel preuniversitario como superior y es materia educativa oficial desde el tercer año de educación secundaria (*4ème*) hasta la universidad. Sin embargo, aún no se enseña en las escuelas primarias.

En lo que se refiere a la enseñanza secundaria, se imparte esta lengua a partir del curso conocido como *4ème* en casi todos los institutos de educación secundaria, los liceos y en las escuelas privadas del país. Estos son los centros más numerosos en la enseñanza del español y, de hecho, año tras año, son cada vez más las escuelas públicas y privadas que ofrecen a sus aprendientes esta asignatura. Hace falta mencionar que, desde hace dos años, algunos institutos de secundaria han empezado a impartir clases de español a partir de *5ème*, a título experimental.

En lo relativo a la enseñanza superior, se imparten clases de castellano en dos de las universidades públicas, en concreto en la UAC y en la Universidad de Parakú, en las escuelas universitarias como la Escuela Nacional de Administración y de Magistratura (ENAM), en la sección de español de la Escuela Normal Superior (ENS)[9] de Porto-Novo y en las Escuelas de Hostelería, de Turismo, de Traducción y de Comercio. Cabe señalar que, desde el curso académico 2013-2014, se enseña español en el Centro de Formación del Personal Directivo de Educación Nacional (CFPEEN) de Porto-Novo, un centro que se dedica a la formación de inspectores de

educación secundaria durante dos cursos académicos. El único Departamento de Filología Hispánica del país está en la UAC, mientras que la escuela de Magisterio y el CFPEEN de Porto-Novo tienen una sección de español. Los demás centros solo ofrecen de 25 a 30 horas semestrales de español a sus aprendientes, ya que no es su especialidad.

Por otra parte, cabe mencionar la enseñanza extraescolar, es decir, las clases particulares que algunos profesores o estudiantes universitarios imparten a domicilio para los candidatos que deseen presentarse a los distintos exámenes de la educación secundaria y para hombres de negocios. Asimismo, durante las vacaciones de verano, se organiza, en las ciudades principales, un curso de verano de un mes de duración, en el que el español forma parte de las materias. De la misma manera algunos institutos organizan clases de refuerzo para sus alumnos. En su conjunto, las instituciones extraescolares suman unos 5.000 aprendientes, distribuidos entre cursos para adolescentes y adultos.

3.2. EL CUERPO DOCENTE

El cuerpo docente es esencial en cualquier proceso formativo. Actualmente, en Benín se exigen titulaciones distintas a los docentes en función del nivel educativo que desean impartir. La formación inicial del profesorado de ELE se realiza en todos los casos en la Universidad de Abomey-Calavi, en la ENS o en el CFPEEN, pudiéndose luego completar en otro tipo de centro en el extranjero (España, Francia, Cuba, Costa Rica, etc.). El propósito de este apartado es describir al profesorado de ELE de los niveles de educación secundaria y universitaria de Benín.

3.2.1. En la enseñanza secundaria

Para ser profesor de ELE en la enseñanza secundaria, es necesario haber obtenido la titulación de *licence* (diplomatura o grado), maestría o máster. Estas enseñanzas de primer y segundo ciclo se realizan en el Departamento de Filología Hispánica de la UAC y tienen una duración de tres a cinco años. Como estos títulos no habilitan para la enseñanza, los aprendientes tienen que completar esta formación universitaria con una preparación didáctica específica, que se realiza posteriormente en la ENS, donde se obtiene un diploma de aptitud para la docencia en la enseñanza secundaria (BAPES) o un certificado de aptitud para la docencia en la enseñanza secundaria (CAPES)[10].

Existe otra categoría de profesor que, tras aprobar el título de bachiller (*bac*) y superar la prueba de acceso a la ENS, recibe una formación profesional de tres a cinco cursos académicos, es decir, de seis a diez semestres, para obtener el BAPES

y el CAPES. Los diplomados o los que tienen el BAPES solo pueden impartir clases en el primer ciclo de educación secundaria, mientras que los que tienen maestría, máster o el CAPES imparten docencia en ambos ciclos. La mayoría de los profesores trabajan para el sector público, al que se accede de forma competitiva. El ingreso en el cuerpo de funcionarios suele hacerse en la etapa joven, sobre la base de la calificación académica y de un examen de ingreso al cuerpo, es decir, obtienen su plaza por concurso-oposición o por estudio de expediente.

En el presente curso académico, 2013-2014, más de 400 profesores imparten docencia de español en la enseñanza secundaria[11]. Este grupo está integrado por varios tipos de profesores de español. Los profesores graduados por el Departamento de Español de la UAC son mayoritarios y están en posesión del título de *licence* (grado) o maestría o máster. Los profesores graduados por la ENS han recibido, además de los conocimientos fundamentales de español (formación lingüística, civilizaciones española e hispanoamericana, literatura, traducción, etc.), una formación profesional, como son las prácticas de enseñanza en institutos a lo largo de un año académico entero. Otro tipo son los recién contratados en la función pública, que imparten clases durante el año lectivo, pero reciben, durante las vacaciones, una formación profesional para obtener el BAPES o el CAPES, con vistas a mejorar sus prestaciones dentro de los centros de enseñanza secundaria.

También existen profesores de español que completaron su carrera en Cuba, Francia, España, Senegal y, recientemente en Argelia, Togo o Costa de Marfil. Hace falta mencionar que algunos profesores universitarios imparten también clases de español como profesores a tiempo parcial. En la actualidad, los profesores de la enseñanza secundaria piden más formación continua con el fin de estar más preparados para los cambios constantes que afectan a la sociedad y la educación, así como para elevar su nivel de cualificación y especialización. Por ello, desde el curso académico 2013-2014, el CFPEEN ha empezado a formar a dos inspectores de educación secundaria, cuyas actividades fundamentales consistirán en valorar a los enseñantes de secundaria, velar por el buen funcionamiento de la enseñanza de ELE en los centros de enseñanza secundaria, participar en la formación inicial y continua de los profesores, etc. Para acceder a este cuerpo es preciso tener el certificado CAPES, acreditar una antigüedad de diez años como funcionario de carrera, una experiencia docente de igual duración y aprobar las pruebas del concurso-oposición. La formación dura cuatro semestres.

3.2.2. El profesorado universitario

El personal docente e investigador universitario representa un selecto colectivo de profesores que se puede clasificar en dos grupos: profesores doctores y profesores doctorandos que tienen, como mínimo, ocho años de experiencia profesional.

El primer grupo está conformado por nueve profesores (solo cinco funcionarios a tiempo completo) que completaron su doctorado en España, Cuba, Francia y Costa Rica. Los cinco profesores del segundo grupo sacaron su máster en España, mientras que otros son antiguos alumnos de la ENS que están cursando un programa de doctorado en la actualidad. Este equipo docente imparte clases en la principal universidad pública, la UAC, y en la ENS de Porto-Novo, mientras que algunos también dan clases en las universidades privadas. La segunda universidad pública del país, la Universidad de Parakú, al igual que los otros centros universitarios, todavía no cuenta con un departamento de español. No obstante, se imparten clases de español a los estudiantes del primer y segundo curso del grado de los departamentos de inglés.

En resumen, puede decirse que todos los profesores universitarios de español disponen de títulos de educación superior y que, aunque la lengua española no sea su L1, la mayoría de estos docentes está especializada en la enseñanza de ELE.

TABLA 1

PERSONAL DOCENTE DE ELE EN 2013-2014

NIVELES DE ENSEÑANZA	NÚMERO DE DOCENTES
Educación secundaria	400
Enseñanza universitaria (pública)	18
Enseñanza extraescolar	No se sabe
Total	418

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

3.3. LOS APRENDIENTES

El público prioritario está constituido por los alumnos de secundaria y los estudiantes universitarios tanto del sector público como privado. Los primeros son los más numerosos y están presentes en los 12 departamentos[12] del país. Habitualmente tienen entre 13 y 21 años de edad y se distribuyen en diversos grupos. El grupo más numeroso corresponde a las clases de *quatrième*, *troisième* y *seconde*, y su edad varía entre los 13 y los 17 años. Un grupo que se llama *les grands commençants* (los principiantes mayores), de entre 16 y 18 años, empieza el español al inicio del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, generalmente en el marco de establecimientos estatales, debido a la escasez de profesores de español. Forman parte de este grupo también algunos alumnos de ciertas ramas de la enseñanza técnica y profesional. Se trata de los estudiantes que están preparando un *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS)[13] de Turismo, Hostelería, Acción Comercial, Marketing, etc., cuya edad varía

entre los 19 y los 25 años. Los alumnos de *première* y de *terminale*, de edades entre los 17 y los 21, tienen un nivel intermedio tras tres y cuatro cursos lectivos respectivamente o un nivel equivalente al B1 y B2 del *MCER*. Este primer grupo consta aproximadamente de 400.000 aprendientes durante el curso académico 2013-2014, según datos del censo proporcionado por el responsable nacional de la enseñanza de ELE en la educación secundaria y el conjunto de los consejeros de orientación pedagógica del país.

El último grupo, más restringido, es el de los estudiantes universitarios de los centros públicos, privados o religiosos. Los estudiantes matriculados en el Departamento de Filología Hispánica de la UAC y en la ENS de Porto-Novo son los más numerosos. De 20 estudiantes en 1986 y 126 en 2005, en el curso académico 2013-2014 han sido más de 1.439 los nuevos estudiantes que se han matriculado en el primer grado de la UAC. Habitualmente tienen entre 19 y 30 años o incluso más. En 2013-2014 unos 2.410 estudiantes siguen regularmente los cursos de español en el Departamento de Filología Hispánica. En la sección de español de la ENS se alcanza un total de 103 entre alumnos y profesores. Los estudiantes de los departamentos de Inglés que han escogido el español como segunda lengua extranjera rondan los 4.000, pero solo tienen de 25 a 30 horas semestrales de clase de español. De modo global, el número total de estudiantes de los centros privados de enseñanza superior puede alcanzar los 1.000.

TABLA 2

NÚMERO DE APRENDIENTES DE ESPAÑOL EN BENÍN EN 2013-2014

CENTROS DE FORMACIÓN	ALUMNADO
Educación secundaria	400.000
Departamento de Filología Hispánica de la UAC	2.410
Departamentos de Inglés de las universidades públicas	4.000
Escuela de Magisterio de Porto-Novo	103
CFPEEN	2
Centros privados de enseñanza superior	1.000
Estudiantes extraescolares	5.000
Total	412.515

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Si el número de los aprendientes sigue creciendo, resulta natural preguntarse por qué los educandos benineses deciden estudiar el idioma español.

3.4. MOTIVACIONES: ¿POR QUÉ EL ESPAÑOL?

Aunque la difusión del español en Benín por parte de España sea mínima, el interés por el aprendizaje de la lengua cervantina es grande e incluso, desde hace cuatro años, se puede constatar un incremento exponencial. Pero ¿por qué existe tanto interés por aprender esta lengua?, ¿qué opinan los aprendientes del español? Las respuestas se encuentran en una investigación que el autor de este capítulo ha realizado a lo largo del año 2012, que presenta una extensa gama de reacciones. A continuación se explican brevemente los resultados de este estudio sobre la motivación de los aprendientes benineses, no sin antes presentar la metodología empleada.

En este estudio empírico se recogieron datos de grupos de alumnos de secundaria y estudiantes universitarios con diferentes edades de inicio en los estudios. El primer grupo procedía de seis centros escolares de barrios céntricos de las localidades de Cotonú y Abomey-Calavi con composición social y sociocultural homogénea. Estaba formado por 378 alumnos de 3º y 7º curso de educación secundaria. Tenían una edad comprendida entre los 14 y los 20 años en el momento de la realización del cuestionario. El segundo grupo constaba de 278 estudiantes universitarios del primer curso del grado en Filología Hispánica de la UAC, con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años en el momento de la realización del cuestionario. Habían iniciado las clases de español en 3º de educación secundaria y otros a partir de 5º curso, es decir, *seconde*.

En horas de clase se administró a los sujetos una serie de preguntas en español y en francés, de las cuales se analizarán en este trabajo dos: una pregunta sobre la actitud y otra sobre las razones por las cuales los estudiantes escogen estudiar la lengua cervantina. Para este fin, se pidió a los participantes que contestaran por escrito a las preguntas del cuestionario, y las respuestas obtenidas permiten medir de manera eficaz las actitudes y la motivación de los estudiantes hacia la lengua meta y sus hablantes. De esta forma, las razones aducidas con mayor frecuencia para dar cuenta de su interés por la lengua española tienen que ver con los siguientes factores:

- La facilidad de aprendizaje. Los alumnos creen que el español se parece al francés y es menos difícil y más accesible que otras LE como el alemán, por ejemplo. Por consiguiente, pueden sacar buenas notas y aprobar los exámenes.
- Los estudios. Algunos alumnos tienen la idea de continuar sus estudios en España o en Estados Unidos.
- El trabajo. Creen también que hoy en día el francés y el inglés solos ya no son suficientes para sus perspectivas laborales. Así, el aprendizaje del español les permitirá conseguir un buen trabajo en el contexto internacional o tener éxito en los negocios y las relaciones comerciales con el mundo hispánico.

- Su belleza. Para algunos alumnos la lengua española suena bien, además de ser suave y armoniosa.
- El fútbol. Otro motivo es la afición a los equipos de fútbol de España, como son el Real Madrid, el Barça o el Atlético de Madrid, y jugadores de fútbol como David Villa, Fernando Torres, Iker Casillas, Javi Rodríguez o el argentino Lionel Messi.
- La internacionalidad y la cultura. El peso de la lengua española en la sociedad actual (lengua oficial en 21 países de Europa, África y América, segunda lengua de Estados Unidos y lengua internacional en expansión) resulta atractivo para muchos alumnos. A estos, de hecho, les suele gustar también la música hispánica y, en particular, las canciones de Julio Iglesias, Gloria Estefan, Jennifer López, Enrique Iglesias, David Bisbal, etc. Se sienten atraídos también por las series latinoamericanas.
- La amabilidad de los profesores.

La actitud hacia los hispanohablantes es positiva, ya que se piensa que son amables y su estilo de vida es similar al de los benineses. Solo cuatro alumnos de la muestra subrayan la reserva que les generan los "españoles", de los que pintan un retrato estereotipado, esencialmente negativo, al aludir a la "crueldad de los españoles" durante la conquista de Hispanoamérica y a la pereza.

Además de los factores afectivos, otras variables relevantes que influyen, esta vez en la elección de la LE, tienen que ver con la influencia de los padres, que tienden a animar a sus hijos a aprender el español. Otro dato muy importante es que algunos participantes han escogido la lengua española por tener apellidos españoles[14].

En resumen, la mayor parte de los sujetos aprenden español por la comodidad del aprendizaje, su relevancia en el ámbito internacional, así como por motivos profesionales y de promoción social. Esas preferencias pueden deberse al contexto escolar donde se desarrolla el aprendizaje y a las preocupaciones profesionales de los aprendices. Los alumnos muestran una actitud positiva tanto hacia el español como hacia los hispanohablantes y la cultura hispánica, que puede ser un factor beneficioso para el aprendizaje del español en Benín.

3.5. LOS MATERIALES

En una publicación previa se han comentado los principales materiales (Sossouvi, 2007: 172-175) que se usaban para la enseñanza del español desde los años ochenta hasta 2001. En el presente apartado se mencionarán solo los materiales que se utilizan en la actualidad.

Los libros de texto que se usan hoy en día datan de 2001-2002: la serie *Horizontes*, una coedición de la editorial francesa Edicef y de la marfileña Nouvelles Éditions Ivoiriennes (NEI). Está constituida por cinco manuales, uno para cada curso desde *quatrième* hasta *terminale*, que se pueden utilizar como manuales para el estudio o como obra de consulta. Lamentablemente esta serie, que surgió para sustituir la edición *Caminos del idioma* y para paliar las insuficiencias de esta última, tampoco carece de lagunas. Este manual resulta anticuado y falto de actualización de contenidos, y da una representación o percepción poco precisa de la realidad española actual. En esta obra se percibe la inclinación que busca hacer de la enseñanza de la lengua cervantina algo afín con la lengua de Molière. Además, no cuenta con el apoyo de material audiovisual en CD ni en DVD, por lo que carece de atención a las prácticas orales y la interacción, aspectos que pueden facilitar la adquisición de la lengua española por parte del aprendiente beninés. En este sentido, el manual tampoco desarrolla muy bien los elementos sociolingüísticos, pragmáticos y culturales. No proporciona al docente las herramientas necesarias para que este brinde al aprendiente oportunidades para convertirse en un agente activo de su aprendizaje y participe en la resolución de problemas cognitivos semejantes, esto es, ciertas actividades no permiten al aprendiente negociar e interpretar el significado de los mensajes que recibe o produce, ya que algunos ejercicios son mecánicos y poco reales. Por otra parte, esta serie sigue el método gramatical y comunicativo, mientras que desde hace dos años el Ministerio de Educación Nacional decretó el empleo del enfoque por competencias. Tampoco esta serie ha sido adaptada a la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y a las nuevas normas de la *Ortografía de la lengua española* (2010). Esta edición tampoco ofrece equilibrio entre el uso de la lengua oral y el de la lengua escrita, y aporta a los aprendientes muy pocas herramientas para el autoaprendizaje y la autoevaluación. Los libros de esta colección no son visualmente muy atractivos para los alumnos por su diseño e ilustraciones. Sin embargo, se debe reconocer que estos manuales de texto incorporan algunos textos africanos en español y hacen referencias a algunos contextos socioculturales africanos. Cabe señalar que en Benín no son los únicos, ya que en los años ochenta los libros de texto editados por el Instituto Nacional para la Formación y la Investigación en Educación (INFRE), a saber, *Nuestra tierra* (I y II), *Mundo moderno* (I y II) y *Hacia un nuevo mundo* (*terminale*), ya incorporan muchos textos benineses y africanos en español, descuidando las realidades de los países de habla hispánica, y aparecen como colecciones de textos ordenados alrededor de ciertos temas, como la escuela, la familia, etc. Estos libros fueron sustituidos por los de la serie *Caminos del idioma*, cuyos textos no incluyen ninguna realidad africana.

En lo que respecta a los materiales usados en la enseñanza superior, la mayoría de estos está editada en los países de habla hispana, sobre todo en España.

Todos los profesores que han cursado el doctorado en un país hispano suelen volver a Benín con una pequeña riqueza libresca para impartir su docencia. Pero, con el paso de los años, estos tienen que encargar nuevos libros a París, en las librerías especializadas en filología hispánica (que suelen ser muy caros), además de pedir la ayuda de algún amigo español, de algún compatriota que sigue residiendo en España, o encargar los libros por Internet, ya que Benín sigue siendo un desierto cultural en materiales de enseñanza de ELE. Los estudiantes universitarios se contentan con sus apuntes, las fotocopias recomendadas por el docente o con investigar en Internet.

En cuanto a los materiales de apoyo y consulta, se usan diccionarios bilingües francés-español, español-francés. El alumnado, así como ciertos docentes, no posee ningún diccionario monolingüe. Los manuales de gramática española más habituales son los mismos que ya hemos enumerado antes (Sossouvi, 2007: 475). Todos están editados en Francia y no han sido actualizados con las novedades y cambios normativos más destacados aparecidos en las últimas obras académicas; véase, por ejemplo, la *Ortografía de la lengua española* (2010), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) o la obra de Gómez Torrego (2011a, 2011b).

3.6. EL ENFOQUE ADOPTADO

En la actualidad el sistema educativo beninés incluye en la enseñanza el enfoque por competencias. El Ministerio de Educación Nacional propuso la conformación de un sistema educativo nacional en donde se toma como eje el enfoque por competencias. Sin embargo, las investigaciones sobre el terreno revelan que no es una alternativa real, solo es un disfraz de cambio. Por ejemplo, la serie *Horizontes* no está diseñada para el enfoque por competencias, sino desde metodologías relacionadas con el enfoque comunicativo.

4. ACERCAMIENTO A ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS

La enseñanza de ELE enfrenta en Benín un conjunto de problemas de compleja solución.

4.1. EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Los profesores reciben a aprendientes con nivel tan heterogéneo que tienden a empezar por el inicio independientemente de los niveles que presenten. De hecho, el nivel que algunos alumnos deberían alcanzar en el cuarto año (*3ème*) a veces no

se corresponde con su nivel real. Al terminar la clase de *terminale* (2º de bachillerato), teóricamente, los alumnos, los que entrarán en la universidad, deberían tener más o menos un nivel intermedio (B1 del *MCER*). Pero este nivel no se verifica. Los profesores del segundo ciclo de educación secundaria a veces se ven obligados a repasar las nociones del primer ciclo. Por otra parte, no se hace hincapié en la comunicación oral, al igual que no se evalúa a los alumnos en comprensión y expresión orales.

La práctica pedagógica se centra en la adquisición formal de la lengua y poco en su práctica. La importancia dada a la gramática no ayuda a la expresión espontánea de los aprendientes. Muchos confunden el conocimiento de la gramática y la capacidad de hablar (o comprender) la lengua cervantina. Después de tres o cinco años de español en los centros de educación secundaria, durante cuatro horas a la semana, el nivel suele ser bastante dispar, ya que hay desde aprendientes bien preparados hasta algunos que solo tienen un nivel mediocre. El vocabulario del alumno medio suele ser muy limitado y las mezclas de códigos son frecuentes (Sossouvi, 2004, 2009a, 2009b). Su conocimiento de la lengua diaria utilizada por los hispanoparlantes en contextos sociales es mediocre. Por consiguiente, se observan muchas fórmulas inapropiadas utilizadas por los aprendientes benineses en español. Debido a su limitada exposición a la lengua meta, a veces tienen dificultad incluso para entender. Así, los alumnos egresan de la educación general con variadas deficiencias idiomáticas.

Como se ha visto, el material didáctico para la enseñanza del español es casi inexistente en Benín. Es difícil encontrar libros en español en las librerías[15]. Los pocos que hay son libros de gramática española escritos por autores franceses o diccionarios bilingües español-francés, además de la serie *Horizontes*. Tampoco hay presencia de prensa española. El análisis de las obras de español que se utilizan en la educación secundaria hasta hoy en día no responde muy bien ni a las necesidades de los alumnos ni a las de los profesores.

El rechazo tácito de las LE, como el español, es omnipresente en los medios de comunicación, ya que se doblan todas las películas, los dibujos animados y las series de habla española al francés, lo que es un obstáculo para lograr una verdadera inmersión lingüística. Más allá de la música, el joven beninés no está expuesto al español auténtico. La importancia dada a las notas en el sistema educativo beninés frena y no favorece el desarrollo de prácticas orales y audiovisuales en el aula. Por otra parte, la contratación del personal docente está reservada únicamente a beninenses, sobre todo en el sector público.

Los establecimientos escolares no cuentan, en la mayoría de los casos, con laboratorios de idiomas, ni aula multimedia, que puedan permitir una práctica audiovisual constante; tampoco suele ser posible una inmersión lingüística en un

país hispanohablante para el alumno. El resultado es que el español suele enseñarse prácticamente como una lengua muerta o extinta, y la escasez de verdaderos profesores de español agrava las lagunas e insuficiencias enumeradas más arriba. En efecto, hay muchos casos de profesores improvisados en ciertos centros de educación secundaria. Frente a la escasez de profesores que han recibido una "formación convencional", es decir, una formación universitaria completada por cierta formación pedagógica, los centros de enseñanza secundaria acuden a "profesores improvisados".

La mayoría de los profesores de español de Benín nunca han pisado ningún país de habla española, por los costes y los largos trámites de visados necesarios. La adquisición de los manuales escolares corre a cargo de las familias, lo que acarrea a veces dificultades para los alumnos de medios desfavorecidos, quienes suelen estudiar el idioma sin poseer nunca un manual o libro específico. La enseñanza del español en este nivel no tiene todavía un marco teórico científico para que los profesores sepan organizar, elegir y desarrollar los conocimientos idiomáticos que fortalecen la competencia comunicativa en el aula. La razón es que los profesores, debido a la formación que se imparte en la universidad, no conocen nada sobre las diferentes escuelas lingüísticas que deberían apoyar su intervención o acción en el aula. Algunos de los institutos no cuentan con docentes cualificados en número suficiente, o no tienen ningún profesor de español; por eso, a veces los alumnos empiezan a aprender el español en el segundo ciclo, es decir, a partir de *seconde* (los principiantes mayores). En otros casos, ciertos profesores recientemente egresados de la facultad, sin formación pedagógica específica, pasan su tiempo explicando reglas de gramática a los alumnos, lo que resulta muy aburrido para ellos.

Las aulas repletas de aprendientes (superan, a veces, los 120 alumnos) son una verdadera barrera para el adecuado aprendizaje, ya que causan incomodidades, falta de atención, etc. Al ser editados en el extranjero, los principales libros del programa no tienen en cuenta las características psicológicas de los alumnos locales y son ajenos en la mayoría de los casos al contexto beninés, lo que puede provocar un grado significativo de falta de motivación en los aprendices.

Los profesores no tienen la libertad profesional para desarrollar ellos mismos sus programas de enseñanza conforme a las necesidades de los discentes y de la sociedad, ya que existe un programa oficial que deben seguir y acabar en los plazos prescritos por el Ministerio de Educación Secundaria. Su objetivo principal es enseñar suficientes contenidos lingüísticos a sus alumnos para que aprueben las evaluaciones escritas y los distintos exámenes, y ello repercute mucho en la forma de enseñar. Las cuatro horas semanales de español no bastan para acabar los programas al final del curso. Excepto en algunos centros de enseñanza secundaria privados, rara vez se organizan prácticas lingüísticas, cursos de reciclaje, etc., para

los profesores de español. Resulta significativo añadir a todos estos factores el absentismo de ciertos alumnos. Además, las huelgas repetidas de los funcionarios para reivindicar aumentos de sueldo provocan, sobre todo en el sector público, *des années blanches* (cursos en blanco), es decir, cursos escolares no validados por el Estado beninés y el Consejo Africano y Malgache para la Enseñanza Superior (CAMES).

4.2. EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior también tiene casi los mismos problemas que las escuelas de educación secundaria. Muchos profesores de universidad y escuelas superiores, al no contar con alumnos con las destrezas operativas adecuadas (nivel intermedio B1), se ven obligados a desarrollarlas ellos mismos. Muchos enseñan así incluso contenidos del nivel inicial (A2). No hay una verdadera armonización en el aprendizaje de lenguas entre la educación secundaria y la enseñanza superior. Muchos estudiantes se ven obligados a interrumpir el estudio del español cuando esta lengua no se propone en ciertas carreras, como es el caso de aquellos que se matriculan en Sociología, Derecho, etc. Los programas son demasiado teóricos y se basan fundamentalmente en la transmisión de conocimientos (literatura, traducción, gramática), sin preparar bien a los alumnos para la inserción profesional.

Además de la escasez de material didáctico apropiado, el Departamento de Filología Hispánica de la UAC carece de aulas para impartir clases y tampoco los profesores tienen despachos. La falta de mobiliario, de pupitres, causa incomodidad, desorden, bajo rendimiento en las clases. Además, el mobiliario está pobremente diseñado y usualmente no se ajusta a las necesidades reales de los estudiantes universitarios. Este departamento padece de aislamiento y escasez en docentes y bibliotecas. La cooperación con las universidades de España y de Hispanoamérica se quedó en estado de proyecto por falta de medios financieros para poder facilitar el contacto con las universidades extranjeras y el encuentro entre profesores. No existe ningún programa interuniversitario para promocionar la movilidad de los estudiantes, permitiéndoles profundizar algunos meses de su formación en una universidad de un país hispano. Tampoco existen proyectos para la formación continua o posdoctoral de los profesores. La biblioteca universitaria carece de documentos en español y, por este motivo, no hay documentos necesarios para redactar las memorias o trabajos de fin de carrera en los estudios de grado y máster. Por tanto, los estudiantes se ven obligados a investigar en los centros culturales de países anglófonos o de Francia, o a consultar los libros prestados por los profesores. Aunque los estudiantes escogen su tema y lo van redactando, no llegan a defenderlo a tiempo porque sus directores tienen muchas memorias que dirigir y la

supervisión ya no es remunerada. Por otra parte, hay muy pocas oportunidades para que los aprendientes practiquen español.

No existen becas de formación para que los profesores viajen a España o Hispanoamérica para hacer cursos de reciclaje, ni siquiera para estancias cortas, etc. De la misma manera, las becas españolas dirigidas a Benín son muy escasas y la casi inexistencia de cooperación con los países de habla española representa otro factor que dificulta la evolución del idioma español.

4.3. DÉFICITS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En Benín, la gran mayoría de los profesores de secundaria nunca han pasado un trimestre de formación en el extranjero, en un país de habla española. Por contra, en la universidad, todos los profesores doctores han sido formados en el extranjero, casi todos en países hispanohablantes, sobre todo España. En cualquier caso, la formación pedagógica de los docentes de secundaria es insuficiente. En efecto, en la ENS se focaliza más en la psicopedagogía, psicología de los niños y adolescentes, olvidándose de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, la competencia intercultural y pragmática, etc. La mayoría de los profesores se quejan de no haber recibido suficiente preparación didáctica para ejercer su oficio. Merece la pena mencionar que la gran mayoría de los docentes desconocen todavía el *MCER* y siguen evaluando conocimientos sin lograr pasar a la evaluación de competencias. Mientras que hoy en día la lengua ya no es solo un instrumento de comunicación, sino también un instrumento de acción social. Los profesores titulares de grado o de maestría no tienen una preparación en materia didáctica de ELE, desconocen los distintos enfoques para la elaboración de sus programas de enseñanza y no tienen en cuenta las necesidades de los aprendices.

Al fin y al cabo, la falta de materiales didácticos adecuados, la no actualización regular de los programas anuales y de los libros, el coste de estos, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores cualificados y también la enorme variedad de lenguas locales constituyen grandes factores que dificultan el aprendizaje del español en las escuelas del país, aunque sigue creciendo el número de alumnos y los esfuerzos para promocionarlo.

5. INICIATIVAS PARA LA PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL

Durante esta investigación se ha notado que existen estructuras colectivas e individuales que intentan luchar por la promoción del español en Benín. Pero el verdadero problema reside en que las acciones no encuentran los apoyos necesarios, no

son dinámicas o suficientes, o peor aún, se enfrentan con la lentitud administrativa beninesa y el cambio frecuente de las autoridades diplomáticas españolas establecidas en Nigeria.

Existen varias asociaciones, tales como la Asociación Beninesa de Hispanistas (ABEHIS), la Asociación de Profesores de Español de Benín (APEB), ICA/Benín, etc., que están haciendo numerosos esfuerzos para promover el español. Estas asociaciones, en colaboración con los estudiantes del Departamento de Español de la UAC, de la Escuela de Magisterio de Porto-Novo y los alumnos de secundaria, con ayuda de los profesores, reúnen dinero para organizar actividades culturales como la representación de alguna obra de teatro de autores españoles, jornadas de reflexión sobre el porvenir del español en el país, excursiones, conciertos y poesía, veladas culturales, jornadas recreativas en la playa, ferias, etc., a fin de conocerse y dialogar en español. Cada 12 de octubre, Día de la Hispanidad, así como cada 8 de diciembre, Día de la Constitución española, el Departamento de Español organiza conferencias y debates sobre la cultura hispánica.

Aunque no hay todavía programas en español, en los distintos canales de televisión y radio ponen o difunden a lo largo del día canciones en español muy apreciadas por los telespectadores y los oyentes. Asimismo, ciertos cantantes benineses de fama internacional cantan en español, con un ritmo afrocubano. Por último, en este ámbito, es digna de mención la publicación de algunos periódicos en español como *Espa-Más*, *El mensajero*, etc., fruto de la iniciativa de los estudiantes del Departamento de Español, con la ayuda de los profesores, para promocionar el español y dar la oportunidad a los estudiantes de hacer reportajes y escribir artículos en la lengua cervantina.

A su vez, diversos empresarios que han vivido en algún país hispánico o han estudiado español han puesto nombres a sus empresas del tipo: La Gran Canaria, La Salsa, El Dorado, La Bodega, El Prado, La Bodeguita del Medio, El Colorado, Costa Rica, Maestría, Su camino, San Miguel, etc.

Por otra parte, cabe mencionar que muchos benineses llevan apellidos de procedencia hispana, tales como Castella, Gómez, Mora, Bandera, Rodríguez, Gata, Pérez, Guerra, Bello, Davo, etc. Todos son conscientes de que sus antepasados "eran españoles". Por consiguiente, el aprendizaje del español es una obligación moral hacia sus antepasados, una herencia a la que tienen que corresponder. También algunos nombres de pueblos son de resonancia española: Tio[16], Tuya, Manta, Nata, Tampobre, Banda, etc.

Además, a pesar de las relaciones comerciales poco desarrolladas aparentemente entre España y Benín, importantes productos españoles se venden en los mercados benineses: productos alimenticios, cosméticos y farmacéuticos, abonos e insecticidas, materiales de construcción, coches, tractores, etc.

Muchas congregaciones religiosas están encabezadas por españoles que utilizan las ayudas del Estado español para llevar a cabo su misión, por ejemplo la congregación de los Padres del Centro Don Bosco de Cotonú, la de los Hermanos de La Salle del Instituto de Educación Secundaria Steinmetz de Bohicon, la de las Religiosas de Asunción de Abomey, la de las Religiosas de Zangnannado, la de los Padres de la parroquia Saint François Xavier de Porto Novo, etc. Todos estos religiosos españoles establecidos en Benín obtienen financiación española para la realización de microproyectos de desarrollo como la formación de la mujer, la educación, la salud, la construcción de pozos, etc.

6. CONCLUSIÓN

La finalidad de este capítulo ha sido la de presentar la situación actual de la lengua española en Benín. De lo anteriormente expuesto, puede deducirse que la enseñanza y el aprendizaje de ELE se desarrollan en un contexto multilingüe social e individual donde varias lenguas han de convivir, pero siempre con estatus diferentes. El francés ocupa las funciones oficiales y de educación, e incluso como primera lengua. Solo por debajo del inglés, que ostenta una situación privilegiada, la lengua española, en la actualidad, sigue gozando de un éxito envidiable. Su alumnado va aumentando exponencialmente en todos los niveles de la enseñanza; los estudiantes están motivados para aprender la lengua española y tienen una actitud positiva hacia ella, al igual que sobre sus hablantes nativos y su cultura. Esta lengua sigue su expansión a través no solo de la enseñanza, sino también de emisoras de radio y televisiones, asociaciones, etc.

En términos generales, las observaciones aducidas a lo largo de estas páginas ponen de manifiesto que, a pesar de la popularidad de la lengua cervantina, los esfuerzos de los actores de su enseñanza, adquisición y promoción, se enfrentan a algunos desafíos que necesitan remedios urgentes.

Son imprescindibles las ayudas, los esfuerzos y una concertación de todos los actores de la enseñanza del ELE en África, incluso de los países de habla española, para resolver los principales problemas que minan la enseñanza y el aprendizaje del ELE en Benín. Parte de la solución sería enfatizar el uso de tecnología moderna, incorporando cursos por Internet y *software* interactivos, o incluso videoconferencias en las escuelas para favorecer el contacto con nativos durante el proceso de aprendizaje; por otra parte, convendría facilitar la incorporación del *MCER* contextualizado a la práctica docente. Al mismo tiempo, se debe enseñar un español orientado al mundo del trabajo; además, los currículos deben tener en cuenta las necesidades y las culturas lingüísticas (Ambadiang y García Parejo, 2006: 87) del

aprendiente, así como el español coloquial y la gramática de la lengua oral. Se deben tener también en cuenta todas las destrezas lingüísticas, a saber, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, sin descuidar la interacción oral.

NOTAS

1. Resulta importante recordar que Senegal y Dahomey (Benín) eran las dos vitrinas de la Francia colonialista.
2. Uno de los recursos más efectivos para excluir las lenguas africanas del contexto educativo era el famoso sistema del *signal* (señal), vigente en las escuelas hasta la década de los setenta. Consistía en un collar grotesco de madera u otro material que se colgaba del cuello de aquellos alumnos que recurrían a alguna lengua africana en clase o en el recinto de la escuela. Este sistema llegó a usarse con la misma función en ciertos hogares de intelectuales, en los que la utilización de las lenguas locales estaba prohibida.
3. Mediante este sistema se formaba a empleados de bajo nivel para la Administración, el correo y las telecomunicaciones, a maestros de escuela primaria, mecanógrafos, etc.
4. En el mismo sentido, se organizaron varios seminarios sobre el problema de la terminología y, además, uno específicamente centrado en la revisión de los manuales didácticos que se usaban para la alfabetización de las masas populares.
5. Y de manera específica en los llamados Centres d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant (CESE) o Centros de Estímulo Precoz del Niño.
6. El primer establecimiento francés fue construido en Ouidah (Benín) en 1671 (Akissi y Gadet, 2012: 21).
7. El Cours d'Initiation (CI) o clase de iniciación equivale más o menos a 1º de primaria.
8. Abreviatura de Brevet d'Études du Premier Cycle, diploma que se concede tras los cuatro primeros años de estudios secundarios. Es equiparable al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO).
9. Equiparable a una escuela de Magisterio.
10. El BAPES equivale a un grado profesional mientras que el CAPES es equiparable a un máster profesional.
11. Para la obtención de estos datos, se ha llevado a cabo un censo nacional de docentes y aprendientes de español con la ayuda de Basile Médenou, el responsable nacional de la enseñanza de ELE en la educación secundaria, y los consejeros de orientación pedagógica de los 12 departamentos del país. A todos ellos quiere expresar el autor su más sincera gratitud.
12. Son entidades políticas semejantes a las comunidades autónomas en España.
13. BTS son las siglas del diploma de técnico superior.
14. Uno de los encuestados respondió literalmente: "Soy descendiente de españoles".
15. Se pueden encontrar libros de segunda mano, pero la gran mayoría son anticuados.
16. En lengua baatonu, *tío* designa a la hermana o prima de su madre o padre (tía).

BIBLIOGRAFÍA

Akissi Boutin, B. y Gadet, F. (2012): "Comment ce que montrent les français d'Afrique s'inscrit / ne s'inscrit pas dans les dynamiques des français dans une perspective panfrancophone", *Le Français en Afrique*, 27, pp. 19-34.

Ambadiang, T. y García Parejo, I. (2006): "La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, pp. 61-92.

Atchadé, J. (2012): *Langues secrètes au Bénin: approches sociolinguistiques*, tesis doctoral inéd., Universidad de Abomey-Calavi.

Capo, H. (2009): "Typologie et classification des langues béninoises: un point", en Yaovi Tchitchi, T. (dir.): *Langues et politiques de langues au Bénin*, Cotonú, Ablodè, pp. 57-74.

Da Cruz, M. (2009): "Les langues transfrontalières du Bénin", en Yaovi Tchitchi, T. (dir.): *Langues et politiques de langues au Bénin*, Cotonú, Ablodè, pp. 75-88.
Djihouéssi, B. C. (2009): "La problématique du médium d'enseignement en contexte scolaire multilingue: quelle solution pour une éducation de qualité au Bénin", en Yaovi Tchitchi, T. (dir.): *Langues et politiques de langues au Bénin*, Cotonú, Ablodè, pp. 105-138.
Gómez Torrego, L. (2011a): *Gramática didáctica del español*, SM, Madrid.
— (2011b): *Las normas académicas: últimos cambios*, SM, Madrid.
INSAE (2004): *Troisième Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH3). Synthèses des indicateurs sociodémographiques* [CD-ROM], Cotonou, Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique.
Makouta-Mboukou, J. P. (1973): *Le Français en Afrique Noire*, Bordas, París.
Mortelette, J. P. (2012): "Le français: un atout en Afrique", *Le français à l'université*, 17 (3). Disponible en http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1375&file=1 [consultado el 17 de enero de 2013].
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Ortografía de la lengua española*, Espasa libros, S. L. U., Madrid.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa libros, S. L. U., Madrid.
Sossouvi, L. F. (2004): *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Universidad de Alcalá de Henares.
— (2007): "La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benín", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (dirs.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp. 456-478.
— (2009a): "El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria de Benín: implicaciones teóricas", *Estudios Filológicos*, 44, Universidad Austral de Chile, pp. 211-225.
— (2009b): "La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 319-344.

CAPÍTULO 4

PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN BURKINA FASO

MIRIAM MAUGIS

Partiendo de una breve descripción de las características geográficas e históricas que definen al país, este capítulo ofrece datos para comprender el panorama de diversidad lingüística en el que se enmarca la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo nacional, tanto en lo público como en lo privado. Además de una descripción de las características del sistema educativo nacional y de su evolución, este trabajo presenta los factores y elementos que explican cómo la enseñanza y el aprendizaje del español en Burkina Faso representan un área de especialización con grandes limitaciones docentes, carencias materiales y falta de apoyos institucionales. También se explica el proceso por el cual el español dejó, a partir de 2007, de ser asignatura oficial en el currículo educativo de la enseñanza secundaria. Finalmente, el estudio documenta el número de alumnos que estudiaron español en los últimos años en los principales centros educativos del país, que en el curso 2012-2013 ascendió a 365.

1. BURKINA FASO: BREVE INTRODUCCIÓN GEOGRÁFICA E HISTÓRICA

1.1. SITUACIÓN GEOGRÁFICA

Burkina Faso es un pequeño país cuya superficie alcanza los 274.000 km². Enclavado en el corazón de África del Oeste, limita al noroeste con Malí, al este con

Níger y al sur con Costa de Marfil, Ghana, Togo y Benín. El acceso al golfo de Guinea se sitúa a más de 500 km[1].

1.2. HISTORIA

Antiguamente conocido como República del Alto Volta, el país fue nuevamente bautizado por el presidente Thomas Sankara el 4 de agosto de 1984. Desde entonces se lo conoce como Burkina Faso, "la patria de los hombres íntegros, valientes y dignos de respeto"[2].

Para comprender la complejidad lingüística del país es necesario hacer un salto en el tiempo. De esta manera, resulta importante resaltar que la presencia francesa se remonta a finales del siglo XIX, cuando la potencia europea comenzó por conquistar y convertir en protectorado el reino Mossi. Este hecho permitió que Francia avanzara en la colonización de la zona, poblada por diferentes etnias, hasta que, en 1898, la casi totalidad del actual territorio nacional se podía considerar sometida al orden galo, aunque el control no fuera completo. En septiembre de 1919 se produjo la creación de la colonia de Alto Volta, cuyo primer gobernador fue François Charles Alexis Édouard Hesling. Pero no fue hasta el 4 de septiembre de 1947 cuando el país obtuvo su delimitación territorial actual.

El 5 de agosto de 1960 se proclamó la liberación colonial del Alto Volta[3], pero las décadas siguientes vieron sucederse cinco golpes de Estado. El alzamiento militar de 1983 fue liderado principalmente por los capitanes Thomas Sankara y Blaise Compaoré y, durante lo que se conoce como el periodo revolucionario, el poder fue ejercido por el Consejo Nacional de la Revolución (CNR). Fue en 1984 cuando la bandera y el himno nacional fueron cambiados por los que conocemos actualmente, al igual que se adoptó la nueva denominación del país: Burkina Faso[4]. Para ello no se tuvo en cuenta el idioma colonizador, sino dos de las lenguas más habladas en el territorio burkinés[5]: *"Le 4 août 1984, la Haute-Volta change de nom et devient Burkina Faso qui signifie en langues nationales mooré et dioula 'patrie des hommes intègres'"*[6].

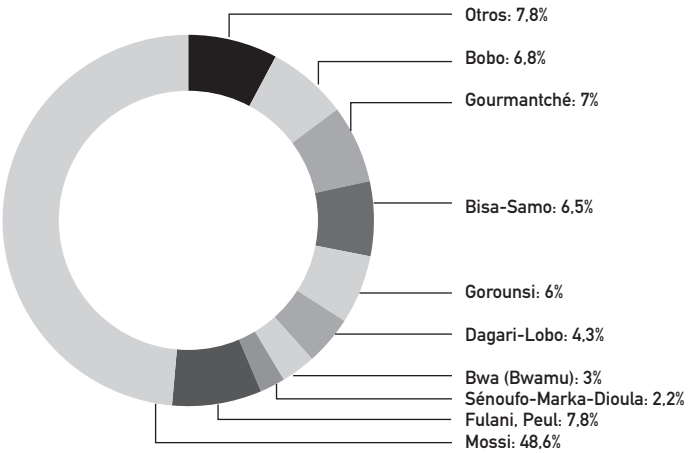
En mooré[7] el término *burkina* significa "íntegro" y en diula la palabra *faso* se traduce como "patria". Sin embargo, después de numerosos intentos de encontrar una explicación más clara y detallada del origen del nombre Burkina Faso, la mejor puede atribuirse a la profesora Awa Sawadogo[8], quien sostiene que la traducción del término *burkina* es mucho más compleja. Según ella, *burkina*, traducido literalmente, equivale a "hombre de la tierra mossé [territorio del reino Mossi], hombre libre que goza de todos sus derechos y que nunca conoció la esclavitud". En otras palabras, *burkina* se concibe como el antónimo del adjetivo "esclavo".

2. PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Según datos aportados por la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación Regional burkinés, este país es uno de los más poblados de África Occidental: actualmente se estima que la población es de unos diez millones de habitantes, repartidos entre los siguientes grupos étnicos:

GRÁFICO 1

DISTRIBUCIÓN ÉTNICA DE BURKINA FASO



FUENTE: DATOS DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN REGIONAL DE BURKINA FASO, DISPONIBLE EN HTTP://WWW.MAE.GOV.BF/POPULATION%20ETHNIE.HTML [CONSULTADO EL 8 DE ABRIL DE 2014].

La riqueza lingüística del país se refleja en la presencia de las 69 lenguas diferentes (Lewis *et al.*, 2013) documentadas. Ante tanta diversidad, la Constitución de Burkina Faso, adoptada por referéndum el 2 de junio de 1991[9], en su título II, artículo 35, establece que el idioma oficial del país es el francés y que el Estado se reserva las modalidades de promoción y oficialización de alguna de las numerosas lenguas nacionales[10]. La práctica establece igualmente el empleo de las tres lenguas más difundidas en el territorio: el mooré de la etnia mossé o mossi, el diula o jula hablado principalmente por la etnia bobo y el fulfuldé relativo a la etnia peulh[11].

3. LA EDUCACIÓN

3.1. EL SISTEMA EDUCATIVO BURKINÉS

La Constitución de 1991 estableció en el título I, sobre derechos y deberes fundamentales, capítulo IV, concerniente a los derechos y deberes sociales y culturales y, con más precisión, en su artículo 27, que todo ciudadano debe tener acceso a la instrucción, que la enseñanza es laica y que se reconoce la enseñanza privada[12] (Presidencia, 2005).

La Ley de Orientación Educativa nº 013/96/ADP, aprobada por el Parlamento el 9 de mayo de 1996, estipula que la educación de base debe ser considerada como una prioridad nacional. Esta establece además el acceso a la educación sin distinción de sexo, raza, condición social o religión a partir de los 6 años hasta los 16 cumplidos[13]. Por otra parte, la nueva ley del 30 de julio de 2007 fija la gratuidad de la enseñanza pública[14]. Por último, cabe mencionar que el sistema educativo burkinés no contempla la formación para los niños de entre 3 y 5 años, es decir, no existen posibilidades de ofrecer lo que en los países de la Unión Europea, como Francia o España, se conoce como educación infantil preescolar.

Según los programas de enseñanza primaria establecidos en 1990, esta se divide en tres periodos de dos años cada uno: CP1 y CP2, CE1 y CE2, CM1 y CM2[15]. En ninguno de estos aparece mención alguna hacia el aprendizaje de otro idioma que no sea el francés en los centros públicos. Una vez terminada esta etapa, el alumno debe obtener el Certificado de Estudios Primarios (CEP), con el que accederá a las dos siguientes etapas educativas, calcadas del sistema francés: colegio o *collège* y liceo o *lycée*.

El primero se cursa en cuatro años y al final de este se obtiene el BEPC[16] o equivalente del *Brevet* francés. A diferencia del sistema francés, que evalúa particularmente el conocimiento de la lengua francesa, las matemáticas, la historia y la geografía, además de la historia del arte, el diploma burkinés prevé la evaluación de todas las asignaturas cursadas, en las que se incluye además el inglés como primera lengua (L1) desde el primer año de colegio.

El último segmento de educación antes de acceder a los estudios avanzados se compone de tres años, tras los que se puede llegar a la obtención del diploma llamado *baccalauréat* o bachillerato de la enseñanza secundaria, con tres orientaciones posibles.

En cuanto a aquellos alumnos que desean orientarse hacia la formación profesional, en Burkina Faso existen dos vías u opciones para los que hayan obtenido su BEPC: el bachillerato técnico de tres años, con diversas orientaciones: el certificado de técnico en mantenimiento industrial, electrónica, mecánica automotriz,

construcciones metálicas o carpintería; y el certificado de estudios profesionales en contabilidad, secretariado o informática, en el que el aprendizaje del inglés es obligatorio.

TABLA 1

EQUIVALENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE FRANCIA, ESPAÑA Y BURKINA FASO QUE TIENEN COMO META FINAL LA OBTENCIÓN DEL BACHILLERATO

EDAD	FRANCIA	ESPAÑA	BURKINA FASO
18			Terminale (Lycée)
17-18	Terminale (Lycée)	2º de Bachillerato	1ère (Lycée)
16-17	1ère (Lycée)	1º de Bachillerato	2de (Lycée)
15-16	2de (Lycée)	4º de ESO	3ème (Collège)
14	3ème (Collège)	3º de ESO	4ème (Collège)
13	4ème (Collège)	2º de ESO	5ème (Collège)
12	5ème (Collège)	1º de ESO	6ème (Collège)
11	6ème (Collège)	6º de Educación Primara	Cours Moyen 2
10	Cours Moyen 2	5º de Educación Primaria	Cours Moyen 1
9	Cours Moyen 1	4º de Educación Primaria	Cours Élémentaire 2
8	Cours Élémentaire 2	3º de Educación Primaria	Cours Élémentaire 1
7	Cours Élémentaire 1	2º de Educación Primaria	Cours Préparatoire 2
6	Cours Préparatoire	1º de Educación Primaria	Cours Préparatoire 1
5	Grande section	Educación infantil	En vías de desarrollo, los parvularios pertenecen a iniciativas privadas.
4	Moyenne Section	Educación infantil	
3	Petite Section	Educación infantil	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA COMBINANDO LOS DATOS DEL SISTEMA EDUCATIVO BURKINÉS CON LOS DEL ESPAÑOL Y EL FRANCÉS, SEGÚN ESTÁN RECOGIDOS EN LA PÁGINA WEB AGUALLANOS. DISPONIBLE EN HTTP://WEBTICE.AC-GUYANE.FR/ESPAGNOL/SPIP.PHP?ARTICLE50 [CONSULTADO EL 9 DE ABRIL DE 2014].

3.2. POLÍTICA LINGÜÍSTICA

En lo que concierne al curso 2010-2011, fueron 2.254.986 los alumnos inscritos en la enseñanza primaria del país. No obstante, en años anteriores se registró que, del elevado número de escolares, menos de tres de cada diez estudiantes tenía acceso al *collège* y solo uno de cada diez podía acceder al *lycée*. De esta manera, consciente de la precariedad del sistema educativo, a partir de 2012 el Gobierno burkinés establece en su Programa de Desarrollo Estratégico de la Educación de Base (PDSEB)[17], una serie de medidas destinadas a mejorarlo. Entre ellas destaca aumentar progresivamente el número de idiomas hablados en el territorio como herramientas en la

adquisición y la construcción del saber, destinadas a ser valoradas en el sector de la enseñanza primaria y en los proyectos de alfabetización.

En efecto, el PDSEB establece que aprender en una lengua materna antes de pasar al francés posee numerosas ventajas. Por esta razón, el bilingüismo previsto por la Ley de Orientación Educativa de 2007 se vio reforzado a través de una serie de medidas:

- Elaboración y puesta en marcha de una política lingüística en la educación de base potenciando las diversas lenguas burkinesas que los niños utilizan en casa, en un periodo establecido entre 2012 y 2025. Esta debe prever la formación adecuada de los educadores, además de la adaptación de los currículos y del material pedagógico necesario.
- Sensibilización de la población acerca del valor de las diferentes lenguas del país en la educación y el desarrollo.

4. LA PRESENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO BURKINÉS

4.1. LOS IDIOMAS EVALUADOS POR EL SISTEMA EDUCATIVO

En el apartado precedente se vio que el sistema educativo de Burkina Faso se estructura sobre la base de tres diplomas o certificados que pueden obtenerse a lo largo de la escolarización, cuya etapa final corresponde con el bachillerato: el CEP antes de obtener el ingreso a la clase de sexto (conocida como *6ème* en lengua francesa), el BEPC antes de obtener el ingreso a la clase de segundo (conocida como *2de*) y el *baccalauréat* o bachillerato de la enseñanza secundaria al finalizar el liceo. De estos, solo los dos últimos contemplan la enseñanza y evaluación de la L1 inglés y de una L2 que, antes de la reforma de 2007, podía incluir alemán, árabe, italiano, latín, ruso y español[18]. La presencia de la L1 y de la L2 en el examen de BEPC es tenida en cuenta y evaluada solamente si el examinado comienza su estudio en cuarto curso (*4ème*) y si la carga horaria semanal de tres horas es respetada.

Debe subrayarse que para obtener el título o certificado de Bachillerato existen tres ramas o series (según una traducción literal del término empleado en el país) y solo una de ellas debe ser la elegida por los alumnos en su penúltimo año del ciclo secundario. Las ramas existentes son:

- Serie A → Filosofía y Letras { Serie A3 / Serie A4 / Serie A5

- Serie C → Matemáticas y Ciencias Físicas
- Serie D → Matemáticas y Ciencias Naturales

El inglés es obligatorio en cualquiera de estas ramas y puede ser evaluado ya sea de forma escrita en las series C y D, o bien de forma escrita y oral en la serie A[19]. A su vez, la presencia de una L2 en el examen final de la educación secundaria solo se encuentra en dos de las subdivisiones de la serie A, concretamente en las series A_4 y A_5.

No obstante, con la reforma del año 2007, muchos de los idiomas mencionados anteriormente como L2, en concreto, el italiano, el latín, el ruso y el español, desaparecieron del sistema educativo burkinés. Tras haber evaluado diferentes boletines del curso *terminale* (último año de enseñanza secundaria, con el que se llega a obtener el título de bachillerato), enviados a los diferentes centros de evaluación del país, se constató que, más allá del inglés, solo el alemán quedó como idioma impartido en las asignaturas específicas de L2[20].

4.2. DESAPARICIÓN DEL ESPAÑOL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE SECUNDARIA

Tras la inspección de la situación de la enseñanza del árabe y del español en el sistema educativo burkinés[21], los factores que explican la eliminación de estos idiomas como L2 en el sistema de educación pública pueden resumirse en la escasez de profesores con formación específica y en la inexistencia de materiales pedagógicos adecuados y adaptados a las necesidades de esta formación. En lo que corresponde a la lengua española, destacan los siguientes aspectos:

- Falta casi absoluta de recursos humanos para la enseñanza del español en el territorio nacional. Por un lado, el sector público burkinés cuenta solamente con dos profesores de español, que impartían clases en el Liceo Philippe Zinda Kaboré[22]. Dos profesores de educación física, formados en España, se cuentan también entre los docentes con formación específica y que, actualmente, siguen impartiendo cursos de español en el sector privado (uno en la localidad de Dori y el otro en Uagadugú).
- Recursos pedagógicos muy limitados e inexistencia de programas de enseñanza específicos: la inspección observó que no existía ningún programa oficial en lo que concierne a la enseñanza del español en todo el país. De hecho, cada profesor solía elaborar el suyo propio en función del libro o manual utilizado, siendo, en algunas ocasiones, una mera copia de los programas cubanos de los años noventa[23].

La comisión dirigida por la señora Noëlie Yonli para inspeccionar la mencionada situación de la enseñanza del árabe y del español tenía dos objetivos claros: por una parte, establecer las circunstancias de la supresión de estos dos idiomas de la enseñanza pública, y, por otra, evaluar el eventual regreso de ambos.

Para lograr el regreso del español al sistema educativo, la comisión centró su atención en buscar ayuda tanto en la cooperación cubana como en la española, de cuyas relaciones se pretendía obtener formación especializada en forma de convenios interuniversitarios. De hecho, la comisión reconocía la existencia de un convenio entre la Universidad de Sevilla y el Ministerio de Enseñanza Secundaria, y otro entre las universidades de Sevilla y de Uagadugú, que se esperaba que facilitasen el proceso. La idea inicial era la de ofrecer formación específica en España a aquellos candidatos con un nivel de español suficiente para completar los estudios, a los que se les vincularía, una vez de regreso a Burkina Faso, con un centro de formación de profesores de español.

Por su parte, la Universidad de Uagadugú establece igualmente la existencia de otros tres convenios con España, recogidos en la siguiente tabla:

TABLA 2

CONVENIOS DE LA UNIVERSIDAD DE UAGADUGÚ CON INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

UNIVERSIDAD CON LA QUE SE ESTABLECE RELACIÓN	ACUERDO O CONVENIO	FECHA Y TIEMPO DE DURACIÓN	OBJETIVOS Y CONTENIDOS	COMENTARIOS
Universidad Autónoma de Madrid	Convenio de cooperación internacional	Octubre 2007 5 años	Intercambio de estudiantes universitarios, personal administrativo y técnico.	Posibilidad de renovar el acuerdo de formación, investigación y encuentros con objetivos científicos.
Universidad Federal Fluminense	Acuerdo de cooperación	Abril 2010 5 años	Desarrollo de programas de intercambio y de cooperación en los dominios de intereses comunes a las dos universidades.	
Universidad de Cádiz	Acuerdo de colaboración	Junio 2006 1 año	Colaboración formal de ambas partes.	

FUENTE: UNIVERSIDAD DE UAGADUGÚ, SEGÚN INFORMACIÓN DE LA LISTA DE ACUERDOS Y CONVENIOS DE LA UNIVERSIDAD DE UAGADUGÚ, DISPONIBLE EN LA WEB DEL CENTRO: HTTP://WWW.UNIV-OUAGA.BF/SPIP.PHP [CONSULTADO EL 20 DE MARZO DE 2014].

A pesar de estas intenciones, actualmente ningún centro público de Burkina Faso ha conseguido todavía materializar los consejos de dicha comisión, que esperaba ver aplicadas las medidas a partir del año 2011.

4.3. INSTITUCIONES PRIVADAS EN LAS QUE SE IMPARTE ESPAÑOL

Aunque ya se ha visto que el español desapareció de la enseñanza pública burkinesa en 2007, existen otros centros educativos en los que sí se brinda la posibilidad de aprenderlo. Al ser tan poco numerosos, resulta fácil listarlos aquí:

- Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú.
- École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso.
- Groupe Scolaire Les Lauréats.

Los dos primeros dependen de la Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero (AEFE), institución que representa el ente encargado de la red escolar francesa en el exterior, junto con la Misión Laica Francesa. A pesar de recibir importantes subvenciones del Estado francés a través de su Ministerio de Asuntos Exteriores, los centros funcionan como organismos privados, por lo que el acceso a sus programas educativos queda restringido a los alumnos que sí tienen posibilidad de abonar sus cuotas de inscripción y permanencia.

La École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso y el Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú están dirigidos por sus respectivas APE[24], asociaciones sin ánimo de lucro regidas por el derecho burkinés pero cuyos programas educativos y objetivos pedagógicos corresponden exactamente a las reglas aplicadas por el Ministerio de Educación de Francia. Por ello, cualquier alumno que haya sido escolarizado en estos centros puede ser admitido directamente en Francia o en cualquier otro centro homologado por la Agencia.

En ambas instituciones, en lo que corresponde a la enseñanza de lenguas extranjeras, se aplica el *MCER*, para el que se utiliza el mismo tipo de materiales que en Francia:

- Los manuales se compran por estos centros directamente en Francia y se dan en préstamo anual a cada alumno. En el caso del Lycée Français Saint-Exupéry, los alumnos trabajan particularmente con el libro de enseñanza de español *Cuenta conmigo*, mientras que para el último curso (*terminale*) utilizan varios manuales y artículos de la prensa hispanohablante para obtener una mayor riqueza cultural y lingüística.
- Canciones, extractos de películas, extractos de documentales, informativos televisivos o de cadenas radiofónicas se ponen al servicio de los alumnos. Este tipo de material es visto a través de proyectores de vídeo ubicados en las diferentes aulas.
- Acceso a los libros y a los ordenadores del Centro de Documentación y de Información (CDI) de los centros.

La École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso y el Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú cuentan con una y tres profesoras de español respectivamente[25]. Por otra parte, el Groupe Scolaire Les Lauréats aplica igualmente los programas franceses pero carece de la homologación de la AEFE. Por esta razón, sus alumnos son sometidos a una serie de pruebas destinadas a establecer el nivel de cada uno antes de ser aceptados por la École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso o el Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú.

5. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL IMAGINARIO COLECTIVO

5.1. SEÑALES DE LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL TERRITORIO BURKINÉS

La presencia de referentes culturales vinculados con la lengua española en el país es muy escasa y se limita a la idea de conocer los nombres de algunos de los mejores jugadores de fútbol, como Messi o Maradona. De hecho, es bastante común ver a un burkinés llevando la camiseta de la selección argentina de fútbol, la del Real Madrid o la del FC Barcelona.

Por otra parte, las telenovelas mexicanas también se encuentran presentes, pero siempre traducidas al francés: *Marimar* o *María la del Barrio* son algunos de los títulos más conocidos. Las canciones de Julio Iglesias también son conocidas y representan el ejemplo más importante de la música en español reconocida por las generaciones adultas de la capital[26].

5.2. EMBAJADAS HISPANOHABLANTES

Si bien es cierto que Burkina Faso cuenta en su capital con la Embajada de Cuba y el Viceconsulado Honorario de España, estas instituciones no destacan en lo que respecta a la organización de actividades culturales y de promoción lingüística. En la actualidad, la actividad con Cuba no goza de gran dinamismo, como puede comprobarse al visitar la página web, en la que la información no parece haber sido actualizada desde hace varios años[27].

Por su parte, el Viceconsulado Honorario de España, que se halla bajo la demarcación consular de la Embajada de España en Abiyán (Costa de Marfil), no posee ninguna página en Internet y el único lazo visible de España con Burkina Faso en los últimos años fue el anuncio de la financiación de la renovación del Museo de la Música de la capital, proyecto que evolucionó de forma discontinua desde su primera planificación en 2009[28].

5.3. MOTIVOS PARA APRENDER EL ESPAÑOL Y TESTIMONIOS

La École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso y el Groupe Scolaire Les Lauréats solamente ofertan la enseñanza del español. El caso del Lycée Français Saint-Exupéry de la capital es algo diferente, ya que los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre el español o el alemán como L2 a partir del curso cuarto o *4ème*. Al llegar al último año, es posible reemplazar el inglés, L1, por el español o el alemán. También existen casos excepcionales en los que el alumno decide aprender otro idioma que no sea ni el alemán ni el español, pero en ningún caso puede eliminar el inglés.

Los testimonios de alumnos que han escogido el español en el Lycée Français Saint-Exupéry ponen de manifiesto razones diversas para aprender la lengua de Cervantes, motivos que van desde la idea de seguir los pasos de un hermano mayor que ya había escogido el idioma, pasando por la complejidad del alemán, hasta llegar a la belleza musical del español. A continuación se facilitan algunos comentarios escritos por los alumnos de dicho centro[29]:

Para mí, el español es una magnífica lengua, es por eso que le he escogido como segunda lengua viva. Prefiero el español al alemán ya que desde mi infancia escucho canciones en español como las de Julio Iglesias con mis padres. Creía que era una lengua para hablar de amor y de los sentimientos. Es una de las razones que me empujó a apreciar esta lengua.

Además, mi hermana eligió el español cuando fue al colegio, tenía buenas notas y quería este idioma. En casa le gustaba traducir la letra de las canciones de las telenovelas que yo miraba. Entonces, me parece ser una lengua suave y meloso [sic].

Me había dicho que a mi gustaría el español. ¡Y es el caso! Me gusta hablar el español [sic] y escuchar canciones. También he viajado en países anglófonos y francófonos y me gustaría ir en un país hispánico [sic] para practicar esa bella lengua que aprendo desde [hace] 3 años. Y no sé; quizás iré estudiar o vivir en España [sic].

Bénédicte Yameogo, 16 años

Bachillerato 1 de la serie con orientación científica (1S)

He escogido el español por varias razones: en primer lugar creo que el acento de este idioma y su pronunciación son muy agradables a escuchar [sic]. El español es un idioma elegante y atrae a la gente. Además, al contrario del alemán, el español es muy romántico y fácil de aprender. Por otra parte, sabía que si escogiera el español, estudiaría la cultura española y el modo de vida de los españoles me interesa mucho.

Por último, para mí el español no es una opción sino una pasión como el inglés que me gusta también[30].

Sira Sow, 16 años

Bachillerato 1 de la rama o serie económica y social (1ES)

6. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL PAÍS

6.1. LAS CIFRAS DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE BURKINA FASO

Como ha sido detallado con anterioridad, el español desapareció oficialmente del sistema educativo del país con la reforma de 2007. Consciente de que su eliminación podría perjudicar a aquellos alumnos que lo habían escogido como L2, el Gobierno estableció una prórroga hasta el año 2010. Las tablas 3, 4 y 5 y el gráfico 2 brindan datos sobre el número de alumnos burkineses que se presentaron al examen del *baccalauréat* en los últimos años, además del número de alumnos que se presentaron al examen de español en las series de los ciclos educativos A4 y A5[31].

TABLA 3

NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS PARA EL BACHILLERATO

SESIÓN O CICLO ESCOLAR	INSCRITOS	AUSENTES	PRESENTES	ADMITIDOS	PORCENTAJE DE ADMITIDOS DE LOS PRESENTES (%)
2007	36.742	2.170	34.572	14.359	41,53
2008	36.029	2.228	33.801	10.856	32,12
2009	40.086	2.353	37.733	13.583	36,00
2010	42.790	2.183	40.607	15.690	38,64

FUENTE: OFICINA DEL BACHILLERATO DE UAGADUGÚ.

TABLA 4

ALUMNOS QUE SE PRESENTARON CON EL ESPAÑOL COMO L2 EN EL EXAMEN DEL BACHILLERATO

SESIÓN O CICLO ESCOLAR	L2	AUSENTES	PRESENTES	ADMITIDOS	PORCENTAJE DE ADMITIDOS DE LOS PRESENTES (%)
2007	108	1	107	72	67,29
2008	1.484	203	1.281	450	35,13
2009	1.680	227	1.453	642	44,18
2010	77	-	77	51	66,23

FUENTE: OFICINA DEL BACHILLERATO DE UAGADUGÚ.

La desaparición oficial del español a partir del curso 2007-2008 hizo que en los dos años posteriores se viera un aumento considerable en el número de candidatos que se presentaron al examen final de bachillerato con el idioma español. En

efecto, conscientes de las escasas convocatorias disponibles en años sucesivos, los alumnos que habían fracasado en cursos anteriores se vieron obligados a presentarse masivamente en los cursos de 2008 y 2009, a fin de obtener el diploma antes de que la prórroga finalizara en el año 2010.

TABLA 5

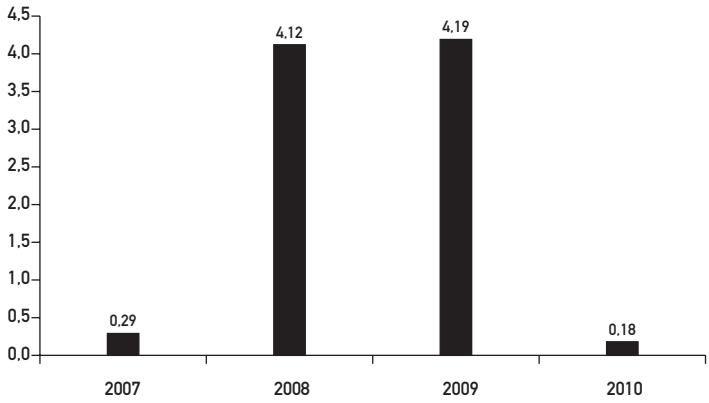
COMPARACIÓN ENTRE LOS CANDIDATOS DE TODO EL SISTEMA EDUCATIVO SECUNDARIO Y LOS CANDIDATOS ESPECÍFICOS DE ESPAÑOL

AÑO	NÚMERO DE CANDIDATOS DE SECUNDARIA	NÚMERO DE CANDIDATOS DE ESPAÑOL	PORCENTAJE DE CANDIDATOS DE ESPAÑOL (%)
2007	36.742	108	0,29
2008	36.029	1.484	4,12
2009	40.086	1.680	4,19
2010	42.790	77	0,18

FUENTE: OFICINA DEL BACHILLERATO DE UAGADUGÚ.

GRÁFICO 2

PORCENTAJE DE ALUMNOS HISPANOHABLANTES QUE SE PRESENTARON AL EXAMEN FINAL DE BACHILLERATO



FUENTE: OFICINA DEL BACHILLERATO DE UAGADUGÚ.

6.2. LAS CIFRAS DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA PRIVADO FRANCÉS EN BURKINA FASO

A continuación se facilitan datos del número de alumnos de español registrados en los últimos años en los tres centros de enseñanza francesa del país.

6.2.1. Lycée Français: cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013

TABLA 6

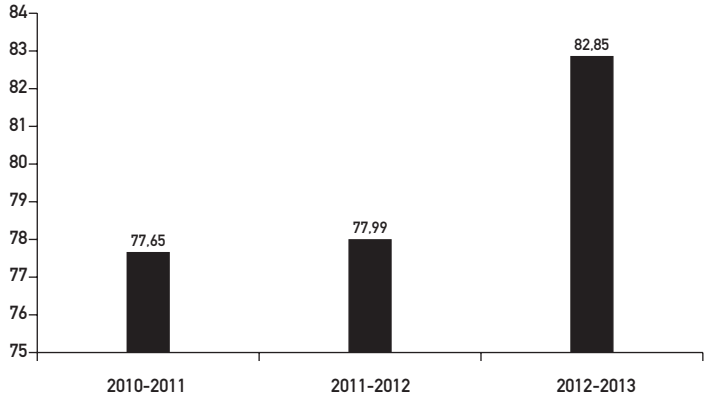
COMPARATIVA DE ALUMNOS DE ESPAÑOL Y ALUMNOS DE L2 EN EL LYCÉE FRANÇAIS SAINT-EXUPÉRY

CURSO ACADÉMICO	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Total de alumnos que aprenden una L2	349	359	344
Estudiantes de español	271	280	285

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 3

PORCENTAJES DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL LYCÉE FRANÇAIS SAINT-EXUPÉRY



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

6.2.2. École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso: cursos 2011-2012 y 2012-2013

El español comienza en la clase de *4ème*. Dado que el centro André Malraux no dispensa el último ciclo, es decir, el del liceo, sus alumnos generalmente se trasladan hasta la ciudad de Uagadugú para incorporarse al Saint-Exupéry. De esta manera continúan con la preparación del español L2, siempre teniendo en cuenta el *MCER*.

TABLA 7

NÚMERO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL
EN LA ÉCOLE FRANÇAISE ANDRÉ MALRAUX

CLASE	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2011-2012	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2012-2013
3ème	6	20
4ème	10	8
Total	16	28

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

6.2.3. Groupe Scolaire Les Lauréats: cursos 2011-2012 y 2012-2013

TABLA 8

NÚMERO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL
EN EL GROUPE SCOLAIRE LES LAURÉATS

CLASE	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2011-2012	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2012-2013
Terminale	3	
1ère		9
2de	9	8
3ème	11	15
4ème	16	20
Total	39	52

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

6.2.4. Datos totales del número de alumnos de español en la educación secundaria de Burkina Faso

TABLA 9

NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DE ESPAÑOL EN BURKINA FASO DESDE 2010 A 2013

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2010-2011	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2011-2012	NÚMERO DE ALUMNOS EN 2012-2013
Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú	271	280	285
École Française André Malraux de Bobo Diulaso	Desconocido	16	28
Groupe Scolaire Les Lauréats	Desconocido	39	52
Establecimientos públicos de Burkina Faso	0	0	0
Total	271	335	365

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

7. FORMACIÓN DOCENTE Y EXÁMENES DELE

En Burkina Faso no existe ningún colectivo de profesores especializados y dedicados a la formación de docentes de español. En los centros en los que se ofertaba este idioma como lengua extranjera, se contaba en total con seis personas con titulaciones diferentes:

- Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú: se cuenta con tres profesoras. La coordinadora es la señora Latapie, profesora certificada por el Ministerio de Educación francés. Las otras dos docentes dependen directamente del establecimiento y fueron contratadas por la APE. La señora Bougma-Pico es española y posee una Licenciatura en Comunicación por la Universidad CEU-San Pablo de Valencia. La tercera es la autora de este estudio, de origen argentino y con titulación de profesora de francés por el Ministerio de Educación argentino, y también con una Licenciatura y Maestría en Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Extranjeras Especialidad Español, obtenidas en la Universidad Francesa de Antillas-Guyana.
- École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso: este centro cuenta solo con una docente de origen belga, quien trabaja junto con la coordinadora del Lycée Saint-Exupéry.
- Groupe Scolaire Les Lauréats: dos son las personas destinadas a la enseñanza del español en esta escuela. Por un lado, la ya citada señora Bougma-Pico, quien se ocupa de los alumnos desde el curso *3ème* hasta el *1ère*[32]. Por otro lado, el señor Ouedraogo, especializado esencialmente en el sector turístico, imparte clases a los alumnos que comienzan el aprendizaje del español en la clase de *4ème* de este centro.

Por último, el Lycée Français intentó en 2010 trabajar con una lectora. Para ello, la coordinadora del centro para la materia se puso en contacto con una española residente en la capital, quien desempeñó su función solo durante un año, pues estimó que el salario fijado por la APE era insuficiente. En esa línea directiva, el equipo pedagógico del Saint-Exupéry abordó, por vez primera, el tema de la implantación de los DELE, sin obtener, sin embargo, ninguna respuesta favorable por parte del entonces provisor del centro. Aun así, el equipo docente del Lycée Français sigue abierto a toda proposición que pueda permitirle fomentar la celebración de los DELE en Uagadugú, además de enriquecerse y desarrollar el interés de los alumnos por aprender el idioma español.

8. CONCLUSIÓN

Dada la escasa presencia de la lengua española en Burkina Faso, sumada a la ausencia total de formación especializada destinada a los jóvenes que deseen convertirse en profesores de este idioma, resulta lógico que no exista ni formación universitaria alguna ni mucho menos una asociación de profesores de español. Al mismo tiempo, la ausencia de actividades culturales para la promoción de la lengua y la cultura españolas, al igual que la falta casi absoluta de apoyos institucionales, tampoco ayudan a crear interés hacia esta lengua en el país.

Asimismo, aunque existan algunos convenios y pequeños proyectos de cooperación entre Burkina Faso y diferentes países hispanohablantes, la desaparición del español dentro del sistema escolar nacional burkinés es ya un hecho real desde el año académico 2007-2008. Esto hace que en la actualidad la lengua de Cervantes no obtenga atención por parte de los jóvenes burkineses, más allá de aquellos que se forman en los únicos tres centros que siguen los planes educativos franceses en el país: el Groupe Scolaire Les Lauréats, el Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú y la École Française André Malraux de Bobo-Dioulasso. En estos centros el español es enseñado como segunda lengua extranjera y, a pesar de la escasez de materiales didácticos específicos y de otras posibilidades complementarias de reforzar estos estudios en el país, los datos de los alumnos inscritos en las clases de español en los últimos años resultan esperanzadores, al notarse un crecimiento leve entre el número de inscritos en los cursos 2010-2011 y en 2011-2012.

Tras la supresión del español en los planes de enseñanza públicos, el eventual proyecto de formación de profesores para enseñarlo como lengua extranjera se barajó como la solución más práctica para reincorporar este idioma en los planes de estudio como L2. Además de subsanar la falta de material didáctico para promover su adecuada enseñanza, se subrayan aquí los siguientes aspectos a modo de conclusiones y consejos para la reincorporación del español en la educación burkinesa:

- Formación adecuada de, al menos, cuatro personas en España u otros países hispanohablantes, cuya tarea sería transformarse en profesores formadores de futuros profesores del idioma en el país.
- Existencia de alumnos que tengan una base mínima para ser formados como profesores y que estén dispuestos a afrontar como mínimo tres años de estudios de especialización didáctica.
- Disponer de un centro equipado para dispensar dicha formación, para el que nuevamente se requeriría ayuda económica de España.
- Por último, contar con la voluntad de la cooperación española de contribuir, material y económicamente, a la puesta en marcha de un proyecto de

formación adecuado, estipulado en cuatro años, con el fin de que el español pueda ser nuevamente introducido en el sistema educativo burkinés de forma profesional y definitiva.

NOTAS

1. Según la web de la Oficina Nacional de Turismo de Burkina Faso: http://www.ontb.bf [consultado el 6 de junio de 2012].
2. Traducción de la autora, de la información obtenida de la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación Regional de Burkina Faso: *"Patrie des personnes intègres, courageuses et dignes de respect"*. Disponible en http://www.mae.gov.bf/historique%20bf.html [consultado el 8 de abril de 2014].
3. Según la cronología ofrecida en la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación Regional de Burkina Faso: http://www.mae.gov.bf/historique%20bf.html [consultado el 8 de abril de 2014].
4. Según la web de la Oficina Nacional de Turismo de Burkina Faso: http://www.ontb.bf [consultado el 6 de junio de 2012].
5. Según del *Diccionario panhispánico de dudas*, la información correspondiente a la voz "Burkina Faso" es: "Nombre actual del país antes llamado *Alto Volta*. Su gentilicio es *burkinés*. […] No se admiten como gentilicios ni *burkinabé*, calco rechazable del francés, ni *burkinabés*, formado a partir del anterior. Se desaconseja el gentilicio *voltense*, por corresponder a la antigua denominación". Disponible en http://lema.rae.es/dpd/?key=burkina+faso [consultado el 8 de abril de 2014].
6. Traducción de la autora: "El 4 de agosto de 1984 cambia de nombre y se convierte en Burkina Faso, que significa en las lenguas nacionales mooré y dioula 'la patria de los hombres íntegros'", procedente de la página web de la Oficina Nacional de Turismo de Burkina Faso: http://www.ontb.bf [consultado el 6 de junio de 2012].
7. El mooré es el idioma de la etnia mossé, conocida en francés como mossi.
8. Profesora consultada por la autora.
9. La Constitución de 1991 fue adoptada durante la presidencia de Blaise Compaoré, en el poder desde la muerte del capitán Thomas Sankara en 1987.
10. Traducción de la autora a partir del texto original de la Constitución de Burkina Faso: "Titre II - De l'État et de la souveraineté nationale" (Ley nº 002/97/ADP, de 27 de enero de 1997). "Article 35: La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales" (Presidencia, 2005).
11. Página web del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación Regional de Burkina Faso: http://www.mae.gov.bf/population%20ethnie.html [consultado el 8 de abril de 2014].
12. Traducción de la autora sobre la base del texto original.
13. Información traducida por la autora y relativa a la reforma del sistema educativo burkinés, aplicada a partir del año escolar 2008-2009, cuyo texto original es: *"L'éducation est une priorité nationale. Tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion. L'obligation scolaire couvre la période d'âge de 6 à 16 ans. Aucun enfant ne doit être exclu du système éducatif avant ses 16 ans révolus […]"* (artículo 2 de la Ley nº 013/96/ADP), Ministerio de Educación Secundaria, Superior y de Investigación Científica. Disponible en http://www.messrs.gov.bf/index.php/reforme-education [consultado el 8 de abril de 2014].
14. Cambio realizado por el Ministerio de la Enseñanza Básica y de la Alfabetización de Burkina Faso y presentado en el *Informe de mayo de 2008*: "Le Continuum d'éducation de Base Multilingue du Burkina Faso: Une Réponse aux Exigences de l'Éducation de Qualité. Évaluation Prospective du Programme de Consolidation de l'Éducation Bilingue et Plan d'Action Stratégique Opérationnel 2008-2010". Disponible en http://www.meba.gov.bf/index.php/le-ministere/programme-denseignement [consultado el 8 de abril de 2014].
15. Estas siglas corresponden a las iniciales de los nombres en francés con las que se denomina a los respectivos cursos de dicho sistema de estructuración de la enseñanza primaria burkinesa (se añade a continuación la traducción de la autora de cada bloque de cursos): Cours Préparatoire 1, Cours Préparatoire 2 (curso preparatorio 1 y 2), Cours Élémentaire 1, Cours Élémentaire 2 (curso elemental 1 y 2), Cours Moyen 1, Cours Moyen 2 (curso medio 1 y 2).
16. El *Brevet d'études du premier cycle du second degré* corresponde al certificado de estudios del primer ciclo de educación secundaria o a la titulación de Graduado en ESO, según el sistema español actual.
17. La denominada educación de base engloba la educación preescolar, la educación obligatoria entre los 6 y los 16 años, así como también la educación no formal, es decir, la alfabetización y cursos de formación

impartidos fuera de la educación obligatoria. Información obtenida de la página web del Ministerio de la Educación Nacional y de la Alfabetización de Burkina Faso. Disponible en http://www.meba.gov.bf [consultado el 8 de abril de 2014].

18. B. Yonli (1983): *Comunicado nº 105/MENAC/ICESD*, Uagadugú, 1 de diciembre, pp. 1-2. Archivos consultados solamente disponibles en las Oficinas de la Gestión de Personal de Educación de Uagadugú.
19. La presencia del inglés escrito aparece igualmente en el bachillerato tecnológico como una de las asignaturas obligatorias. *Recueil de textes organiques du Baccalauréat. Office du Baccalauréat de Uagadugú. Réforme de la formule du Baccalauréat depuis 2007.* Páginas 1 a 6 del capítulo *"Définition des épreuwes des séries et options du Baccalauréat"*. Archivos consultados en la sede del Bachillerato.
20. Datos recopilados por la autora y disponibles en tablas específicas de las tres series de Bachillerato (A3, A4 y A5), con detalles concretos sobre las asignaturas y el número de créditos y horas para cada asignatura del curso *terminale*.
21. Evaluación realizada por la señora Noëlie Yonli, inspectora de alemán de la educación secundaria, según datos obtenidos por la autora y por fuentes epistolares con el ministro de Enseñanza Secundaria y Superior del país, el señor Moussa Ouattara.
22. Una de estas personas es la señora Alina Lingani. Nacida en Cuba, comenzó a impartir clases de español cuando en 1991 expiró el acuerdo entre Burkina Faso y la cooperación cubana. Durante dos años se le confió la preparación de la última etapa de formación de los alumnos inscritos en dichos cursos.
23. Gracias a la comunicación mantenida con la señora Alina Lingani, se pudo ampliar la información sobre este punto: entre 1992 y 1994, mientras la señora Lingani concluía la formación iniciada por la cooperación cubana, el programa que utilizaba era una síntesis entre el de Cuba y el del sistema francés. En cuanto a los manuales de los que disponían sus alumnos, no existía homogeneidad alguna. Los libros se compraban en algunas de las numerosas librerías que comercializaban manuales y ediciones que ya no se utilizan en Europa y que, en la mayoría de los casos, llegan al país a través de las numerosas donaciones de particulares. Las fotocopias se reservaban exclusivamente para los exámenes. La tiza y el pizarrón eran los únicos recursos materiales a los que ella tenía acceso para impartir sus clases.
24. Association de Parents d'Élèves o Asociación de Padres de Alumnos.
25. La autora pudo obtener y comprobar estos datos específicos pues ella misma es, a fecha de la escritura de este capítulo, una de las profesoras del centro Saint-Exupéry.
26. A título anecdótico, en la actualidad las canciones de Julio Iglesias se siguen difundiendo como música ambiental en uno de los tres supermercados de la capital, según numerosos padres de los alumnos de los centros privados mencionados.
27. A modo de ejemplo, en el espacio dedicado a las grandes personalidades políticas del país, este espacio virtual cita todavía como mediador al señor Jean Baptiste Kafando, fallecido el 12 de marzo de 2005 en el hospital Val de Grâce de París. En el espacio dedicado a la cooperación con Burkina Faso se presentan abundantes datos sobre el trabajo ejercido por profesionales cubanos de la salud y lo menciona en unas pocas líneas, sin datos específicos actualizados. Página web de la Embajada de Cuba en Burkina Faso, disponible en http://www.embacuba.bf/indexEspanol.html [consultado el 9 de abril de 2014].
28. Más información en la siguiente entrada: "La visite de la coopération espagnole" (2009), en el blog *Rénovation du Musée de la Musique de Ouagadugu*, disponible en http://ouaga-museedelamusique.blogspot.com.es/2009/03/la-visite-de-la-cooperation-espagnole.html [consultado el 9 de abril de 2014].
29. Los comentarios son transcripciones obtenidas por la autora de este estudio, quien es una de las docentes de español en el Lycée Français Saint-Exupéry de Uagadugú.
30. Las faltas de ortografía, a excepción de una de ellas entre corchetes, no han sido corregidas intencionadamente, a fin de ofrecer una muestra del nivel de español alcanzado por los alumnos del centro.
31. Cifras proporcionadas cordialmente bajo demanda de la autora por la señora Françoise Ouedraogo, encargada de las estadísticas de la Oficina del Bachillerato de Uagadugú.
32. Anteriormente se incluía también el último curso de *terminale* entre los niveles impartidos por esta docente, pero en el año de realización de este estudio (2012-2013) no había alumnos registrados en este curso final en el centro escolar Les Lauréats.

BIBLIOGRAFÍA

Constitución de Burkina Faso (2005). Disponible en http://presidence.bf/constitution.php?sid=22 [consultado el 9 de abril de 2014].

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 12 de abril de 2014].

CAPÍTULO 5

EL ESPAÑOL EN BURUNDI

DÁMASO ESTÉVEZ CALERO Y AMIDOU NSHIMIRIMANA

El español en Burundi goza de una aceptable salud, a pesar de que solo se enseña a nivel universitario o en centros educativos privados o internacionales, y del escaso apoyo institucional. Los estudiantes de español en Burundi en 2011 fueron 297, repartidos en seis centros educativos diferentes. La mayoría de estudiantes de español se concentra en la Universidad de Ngozi, la tercera ciudad del país en número de habitantes.

1. LAS LENGUAS Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN BURUNDI

Burundi es un país que cuenta con una población de 8.310.500 habitantes. Su superficie es de 27.900 km^2 (297 habitantes/km^2). Las lenguas oficiales son el kirundi[1] y el francés. Una gran parte de la población del país habla suajili[2], a pesar de no ser una lengua oficial.

Con respecto a la política educativa, el programa curricular burundés está diseñado según el modelo francés. Además, encontramos los casos de centros privados como L'École Belge y L'École Française de Buyumbura, donde se enseña en francés.

La estructura del sistema educativo formal burundés es similar a la de otros países de la región. El sistema se compone de cuatro niveles de enseñanza:

preescolar, primaria, secundaria y superior. El nivel preescolar tiene una duración de dos o tres años. La enseñanza primaria consta de seis años. La enseñanza secundaria, por su parte, se divide en tres secciones: en primer lugar, la enseñanza secundaria general, que se compone de dos ciclos, el primero, con una duración de cuatro años y que corresponde a los cursos de 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de secundaria, y el segundo ciclo, con una duración de tres años y que corresponde a los cursos de 4º de secundaria y 1º y 2º de bachillerato. En segundo lugar, hay que mencionar la enseñanza técnica y profesional, con una duración teórica de cinco años, pero que no está muy desarrollada. En tercer lugar, está la denominada enseñanza pedagógica, que corresponde a dos ciclos sin continuidad: el primero, de una duración de dos años, y el segundo, de una duración de cuatro años. Finalmente, en la cúspide del sistema, se encuentra la enseñanza superior, que incluye estudios de primer ciclo con una duración variable, por ejemplo dos años para el Instituto Superior de Comercio (ISCO) y tres años para la ENS, y estudios de segundo ciclo, con cuatro años para las licenciaturas, siete años para los estudios de medicina y cinco años para las ingenierías.

En cuanto a las políticas lingüísticas, en referencia a las lenguas de instrucción, el kirundi es la lengua de enseñanza de todas las asignaturas hasta el cuarto año de primaria. A partir del quinto año se produce un cambio sin transición al francés como lengua de enseñanza, lo que trae consigo problemas de asimilación que influyen negativamente en el rendimiento de los estudiantes durante el quinto y sexto año de primaria. Desde el año 2007, el inglés y el suajili también se enseñan a partir de primero de primaria. El francés no es muy utilizado fuera del ámbito escolar y administrativo, lo que aproxima su enseñanza a la del francés como lengua extranjera.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BURUNDI

En Burundi el español no forma parte del currículo oficial del país ni en primaria ni en secundaria. Tan solo se puede estudiar español en diferentes centros privados situados en Buyumbura y en la Universidad de Ngozi.

La Universidad de Ngozi es una institución de enseñanza superior situada al norte de Burundi, creada en 1999. Fue fundada para un proyecto comunitario y privado con el objetivo de desarrollar las comunidades locales y la enseñanza superior de Burundi. Está compuesta por un Instituto de Ciencias de la Salud y cinco facultades: Letras y Ciencias Humanas, Informática, Derecho y Ciencias Económicas y Administrativas, Medicina y Agronomía. Es francófona, pero también se habla en ella kirundi, suajili y un poco de inglés.

TABLA 1

ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS EN BURUNDI DURANTE EL CURSO 2011-2012

CENTRO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
L'École Belge	48
L'École Française	53
Linguaburundi Institut de Langues	25
Centro Joven de Kamenge	48
Escuela Primaria Athenea	49
Universidad de Ngozi	74
Total	297

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El español comienza a ofertarse en Burundi a través de la Universidad de Ngozi a principios del año académico 2007-2008, gracias al lectorado MAEC-AECID, enmarcado dentro de la especialidad de Traducción e Interpretación, junto con el francés, el inglés, el suajili, el griego y el latín.

TABLA 2

PROGRAMACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE NGOZI

CURSO	MATERIA	HORAS	MATERIA	HORAS
1ª Candidatura	Español I	75	Comprensión y expresión en español	60
2ª Candidatura	Español II	60	Taller de escritura	45
1ª Licencia	Español III	45	Civilización y cultura de los países hispanohablantes	45
2ª Licencia	Español aplicado	75	Literatura española	45
Total de horas lectivas de español				450

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Durante el año académico 2011-2012, la Universidad de Ngozi contó con 1.800 alumnos, de los cuales 74 eran alumnos de la Facultad de Traducción e Interpretación repartidos en sus cuatro cursos, con lo que superaron en 10 el número de estudiantes del curso pasado. Todos los alumnos cursaron estudios de español, ya que es una asignatura obligatoria. Sin embargo, pese a que es un idioma bastante demandado en la universidad, los alumnos de otras facultades no tienen la posibilidad de estudiar el español, ya que solo se cuenta con un profesor, el cual realiza su labor exclusivamente en los cuatro cursos y las ocho asignaturas de la

Facultad de Traducción e Interpretación. Por tanto, solo el 4,1% de los estudiantes de la Universidad de Ngozi realizan estudios de español. Su estudio se hace desde un nivel básico (A1), pues se imparte a alumnos sin conocimientos previos.

Si se compara el español con el resto de los idiomas, puede afirmarse que es la lengua extranjera preferida por los estudiantes, a pesar de que es mayor el número de estudiantes que estudia inglés o francés. También podemos añadir que el español es la asignatura con más alta ponderación (6 sobre 10) entre todos los idiomas enseñados en la Universidad de Ngozi, es decir, la asignatura con mayor peso o relevancia.

Hay que destacar que, puesto que no se ofrece ningún posgrado en la Universidad de Ngozi, los estudiantes de la Facultad de Letras, cuando acaban sus estudios, pueden trabajar directamente sin necesidad de más formación. Con respecto a la lengua española, los que quieran seguir estudiándola pueden pedir becas para ir a España y continuar con un posgrado, a pesar de que cada vez es más difícil obtenerlas debido al aumento de demandas y a la reducción del número de becas. Hasta ahora, solo un estudiante de la Universidad de Ngozi ha sido becado por la AECID para ir a España durante un mes para realizar un curso de español intensivo en agosto de 2010.

Por otro lado, habría que mencionar que hasta el momento no existe ninguna sede del Instituto Cervantes ni asociación de profesores de español en Burundi, lo que dificulta la difusión de esta lengua entre los estudiantes burundeses. Nunca se han celebrado los exámenes DELE en el país. En cuanto al profesorado, el nivel medio de dominio de español de los profesores en Burundi es un B1; la mayoría está en posesión de un máster en educación. Solo la Universidad de Ngozi, durante los últimos cuatro años, ha gozado de un profesorado nativo con una preparación docente adecuada.

3. MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES BURUNDESES POR EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

La mayoría de los estudiantes de español en la Universidad de Ngozi lo estudia por la importancia de este idioma en el mundo. Como futuros intérpretes-traductores, saben bien que es la segunda lengua internacional. Conocer el español será una baza importante para ellos, al ser uno de los idiomas internacionales más importantes en todos los ámbitos: comunicación, deporte, educación, tecnología, relaciones internacionales, política, comercio, turismo, etc. Es cierto que en África del Este el español no ha sido hasta el momento un idioma muy conocido, pero el estudiante quiere aprenderlo porque sabe que le puede abrir las puertas al mundo, junto con el inglés. Como dato anecdótico, algunos fenómenos han aumentado considerablemente la curiosidad de los burundeses por la cultura y la lengua hispana: el fútbol español, con equipos como el Real Madrid o el Fútbol Club Barcelona, la música latina y las telenovelas en español.

4. DIFICULTADES DEL ESPAÑOL EN BURUNDI

La enseñanza del español en Burundi se encuentra con numerosas dificultades, de las cuales pueden destacarse las cuatro siguientes: la falta de medios y personal cualificado; la escasez de materiales didácticos (los libros de texto vienen de España a través de la AECID y la política oficial de la universidad preconiza que cada país extranjero debe ayudar a la difusión de su idioma); la falta de aulas especializadas para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, y, finalmente, la disminución o supresión de las becas para estudiar español. A estas cuatro hay que añadir una última dificultad generada a partir de la cancelación en 2012 del lectorado MAEC-AECID asignado a la Universidad de Ngozi, con lo que la continuidad del español en la universidad queda seriamente afectada.

5. CONCLUSIÓN

Dada la ausencia de relaciones estrechas entre Burundi y España, u otros países hispanohablantes, la enseñanza del español en el país se debe en parte a la proclividad de los sistemas educativos de los países francófonos a incorporar su estudio, a pesar de que el español no forma parte del currículo educativo. Su enseñanza en Burundi se encuentra todavía en un estadio muy incipiente, restringida a algunos colegios privados y a la Universidad de Ngozi. El principal desafío para el desarrollo de la enseñanza del español en el país es la formación tanto lingüística como pedagógica del profesorado, en la que ha repercutido negativamente la cancelación del lectorado MAEC-AECID. En todo caso, y a pesar de las dificultades, el español se sigue enseñando hoy en día en varias instituciones de Burundi.

NOTAS

1. El kirundi o rundi es hablado por el 98% de la población. Es inteligible con el Ruanda, y ambos son hablados por 18 millones de habitantes en Ruanda y Burundi; se trata de uno de los ejemplos de lengua materna en África hablada por casi la totalidad de la población de dos Estados.
2. El suajili se habla de manera generalizada en Buyumbura, la capital, y en Buyenzi, en el barrio asiático y en los barrios musulmanes y congoleses. También lo hablan los musulmanes en otras ciudades de Burundi, como Gitega.

BIBLIOGRAFÍA

Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World,* 16ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 3 de noviembre de 2012].

Nshimirimana, A. (en prensa): *La problemática del español en África Subsahariana: el caso específico de la Universidad de Ngozi,* memoria de grado, Universidad de Ngozi, Ngozi.

CAPÍTULO 6

EL ESPAÑOL EN CABO VERDE: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS FUTURAS

SILVIA RODILLA RIVAS

La situación actual de la enseñanza de español en Cabo Verde es desfavorable frente a las demás lenguas extranjeras y su crecimiento es inferior al registrado en otros países africanos, a pesar del aumento de las relaciones con España. Los esfuerzos por contrarrestar esta situación, así como el impulso que supuso la apertura de los lectorados de español en la universidad pública, se vieron interrumpidos por la coyuntura económica de España y la drástica reducción presupuestaria. Los estudiantes de español en 2011, año de documentación del presente capítulo, ascendieron a 250. Hoy la oferta formativa es oscilante e inestable y no existe ningún organismo con políticas claras y enérgicas de promoción de la lengua española. Los progresos futuros deberán pasar por el aumento del apoyo institucional y del peso del español en el sistema educativo.

1. INTRODUCCIÓN

Cabo Verde es un país insular situado a 500 kilómetros al oeste de la costa occidental africana. La población de nueve de las diez islas del archipiélago comenzó en 1462 con la llegada a la isla de Santiago de los primeros colonos portugueses, que rápidamente convirtieron esta isla en un enclave estratégico para el comercio de esclavos. En 1975 Cabo Verde rompió los lazos coloniales con Portugal, tras décadas

de lucha por la independencia lideradas por el Partido Africano da Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), partido que asumió el liderazgo del país y se mantuvo en el poder hasta 1991. A partir de esta fecha, el régimen monopartidista dio lugar a la apertura política y marcó el inicio de la democracia.

La historia de Cabo Verde está unida al fenómeno migratorio, que se inició en el siglo XIX como una salida a las constantes hambrunas que asolaron a la población durante décadas, provocadas por las contingencias climáticas, poco favorables a la agricultura, y por el abandono al que la metrópolis la tenía confinada. Actualmente, la emigración sigue siendo una constante: con una población de menos de medio millón de habitantes, se calcula que el país cuenta con un número similar de ciudadanos nacionales residiendo en el extranjero.

El aislamiento geográfico derivado de la condición insular, así como la especificidad histórica del país y su estabilidad política y económica han contribuido a que Cabo Verde se encuentre entre los primeros países de África según el Índice de Desarrollo Humano de la Organización de las Naciones Unidas. Algunos de los datos que respaldan su posición ascendente en esta clasificación son el aumento de la esperanza de vida hasta los 74,2 años (Klugman, 2011)[1], del Producto Interior Bruto per cápita y de los indicadores educativos. No obstante, el mismo aislamiento propiciado por la insularidad del país es también otro de los obstáculos para su desarrollo económico y social, junto con su pequeña dimensión, especialmente en el contexto internacional de crisis económica, que ha provocado una desaceleración del ritmo de crecimiento. Es precisamente su dependencia de economías como la española y la portuguesa, actualmente en profunda recesión, lo que hace a Cabo Verde especialmente vulnerable al comportamiento de la economía mundial.

Actualmente, los desafíos más importantes a los que se enfrenta el país son la reducción de la pobreza y las dificultades derivadas de la escasez de recursos naturales y de la fragilidad medioambiental. Para hacer frente a estos retos, Cabo Verde cuenta con numerosos programas de ayuda oficial al desarrollo y de cooperación internacional bilateral, entre los que el Estado español ocupa una posición destacada, a pesar de los recortes que ha sufrido recientemente el presupuesto destinado a este tipo de programas. Por otro lado, la proximidad geográfica y la insularidad compartida han propiciado las estrechas relaciones entre Cabo Verde y la comunidad autónoma de Canarias, con lo que los intercambios empresariales y de colaboración se han multiplicado en las últimas décadas y han acercado a los caboverdianos a la lengua y a la cultura españolas a través de sus vecinos atlánticos.

Sin embargo, a pesar del estado de las relaciones diplomáticas y comerciales entre Cabo Verde y España, y de la relación especial que mantiene con ciertas regiones y países hispanos, como es también el caso de Cuba, estas relaciones no han tenido hasta ahora un reflejo expresivo en la presencia e importancia de la

lengua española en el país, muy inferior a la de otras lenguas de comunicación internacional como el inglés y el francés. Los tímidos esfuerzos recientes para corregir esta posición desfavorable no han tenido la solidez necesaria para generar un impacto representativo del español en el panorama lingüístico, educativo y cultural del país.

De acuerdo con lo expuesto, el presente capítulo pretende analizar la presencia del español en Cabo Verde sobre la base de los datos referentes a su enseñanza en el país en 2011, valorar el impacto de las reducciones presupuestarias en la promoción de la lengua y cultura españolas y hacer un balance de las perspectivas actuales. Se ofrece, además, una breve descripción de la situación lingüística de Cabo Verde, de las relaciones entre las dos lenguas nacionales —el portugués, lengua institucional, y el criollo caboverdiano, lengua materna— y de la posición de las lenguas extranjeras con mayor presencia en el país: el francés y el inglés. Se examina, además, el perfil de los aprendices de español y las principales motivaciones que llevan a los caboverdianos a interesarse por este idioma. Por último, se pretende una aproximación a la presencia de la lengua española a través del imaginario cultural caboverdiano y se analiza el estado de la promoción cultural asociada a la lengua en el país.

2. PANORAMA LINGÜÍSTICO DE CABO VERDE

2.1. LENGUAS NACIONALES Y OFICIALES

El legado colonial portugués, así como las especificidades históricas del archipiélago, son elementos determinantes para definir la actual situación lingüística de Cabo Verde y comprender el desequilibrio político y social entre las dos lenguas nacionales. Por un lado, el portugués es, como lo fue desde los inicios de la población de las islas, la lengua dominante y de prestigio, el instrumento de transmisión en los contextos formales, principalmente la administración y la educación, el idioma por excelencia de toda comunicación escrita. Por otro lado, el criollo es la lengua materna de los caboverdianos, cuyo uso se relega fundamentalmente a los ámbitos informales y familiares, así como a las manifestaciones culturales orales. A pesar de los esfuerzos políticos de las últimas décadas para equiparar el estatus social del criollo al de la lengua de poder, los progresos son aún tímidos y el empleo de la lengua materna en los ámbitos tradicionalmente reservados al portugués, como la literatura, la prensa escrita o la educación formal, es aún poco significativo. Sin embargo, el desequilibrio lingüístico es bidireccional, pues si bien en términos económicos y políticos la hegemonía del portugués sigue siendo incontestable,

también el criollo es indudablemente hegemónico como vehículo de expresión de identidad y factor cultural diferenciador.

La lengua caboverdiana es la lengua nativa, adquirida de forma natural durante los primeros años de vida de los caboverdianos, afirmándose así como su instrumento natural de pensamiento. El portugués, por su parte, es una lengua adquirida, en la mayoría de los casos, a través de la alfabetización. Así pues, a nivel del individuo se constata un caso de bilingüismo secuencial. Por otra parte, al igual que en los demás países africanos donde la lengua portuguesa es oficial, esta se reparte funcionalmente los usos lingüísticos con la lengua materna y, de esta forma, a nivel individual no existe un bilingüismo equilibrado, pues los hablantes no dominan efectivamente ambas lenguas, sino que se observa un bilingüismo poco fluido o, en el mejor de los casos, un bilingüismo funcional. En este sentido, los caboverdianos son capaces de hacer uso efectivo del criollo en los usos cotidianos no escritos y, dependiendo de su grado de competencia lingüística y comunicativa en portugués, son capaces de expresarse y comprender el portugués con menor o mayor eficiencia en las esferas tradicionalmente reservadas a esta lengua. A nivel social, se constata una situación de diglosia estable e institucionalizada, en la medida en que a lo largo de la historia del contacto lingüístico entre el criollo y el portugués, el estatuto y la percepción social de ambas han permanecido prácticamente inalterados en términos globales, a pesar de los esfuerzos políticos de las últimas décadas para corregir las desigualdades funcionales entre ambas lenguas.

A partir de 1462 y durante el proceso paulatino de ocupación portuguesa de las islas del archipiélago, anteriormente deshabitadas, el portugués se afirmó como la lengua de poder y sostuvo este estatus durante los siglos de dominación colonial, así como en el periodo que se siguió a la independencia del país en 1975 y que va hasta la actualidad. Sin embargo, lo que sí ha cambiado a lo largo de las diferentes etapas históricas que el país ha atravesado ha sido la percepción social y la actitud afectiva de los hablantes frente a sus dos lenguas nacionales.

En relación con la aparición del criollo caboverdiano y su evolución histórica, determinantes para entender los orígenes del contacto lingüístico y el porqué de la asignación de funciones sociales diferenciadas a la lengua materna y a la lengua oficial, es importante esclarecer el significado del término "criollo" en su acepción lingüística. Según la definición del *Diccionario de la Lengua Española*, los criollos son: "[…] idiomas que han surgido en comunidades precisadas a convivir con otras comunidades de lengua diversa y que están constituidos por elementos procedentes de ambas lenguas. Se aplica especialmente a los idiomas que han formado, sobre base española, francesa, inglesa, holandesa o portuguesa, las comunidades africanas o indígenas de ciertos territorios originariamente coloniales" (Real Academia Española, 2001).

Así, el criollo caboverdiano surgió a principios del siglo XVI como resultado del encuentro entre el colonizador, lusoparlante, y los esclavos procedentes de diversas regiones de África occidental, hablantes de lenguas como el mandinga y el wolof. La lengua de superestrato fue, por lo tanto, el portugués, el cual sirvió de materia prima léxica en la creación del criollo. De hecho, se calcula que más del 95% de los vocablos en lengua caboverdiana deriva del portugués, aunque eso no signifique una transferencia directa de significados, formas o usos. En el campo morfosintáctico, en cambio, existe un alejamiento mayor respecto a la lengua de base y la influencia de las lenguas africanas es más visible, sobre todo en el sistema verbal. La proximidad lingüística del criollo caboverdiano con su lengua de superestrato, unida a una funcionalidad limitada en la sociedad caboverdiana derivada de la situación de diglosia y de la actitud histórica de desprestigio social entre sus hablantes, constituyen una amenaza para la supervivencia a largo plazo del criollo. Una de las consecuencias lingüísticas del desprestigio y de su situación social desfavorable es la descriollización, que, como señala Pereira, es "[…] um proceso de assimilação linguística, através da substituição gradual das estruturas e unidades próprias do crioulo pelas estruturas e unidades correspondentes da língua para que este tende"[2] (Pereira, 2006: 42).

En situaciones de lenguas en contacto es común la transferencia mutua y específicamente cuando se trata de lenguas criollas que conviven con la lengua lexificadora, como señala Lipski: "[…] se produce un continuum poscriollo, en que los miembros de la comunidad lingüística combinan aspectos del idioma criollo con estructuras del idioma original, según su nivel de escolaridad" (Lipski, 1997: 3). No obstante, el fenómeno de transferencia es bilateral, si bien de diferente naturaleza, pues también se da en la dirección opuesta, del criollo al portugués hablado por los caboverdianos. El propio desconocimiento de las reglas de la lengua materna, así como la ausencia de normalización, llevan a los hablantes a transferir incorrectamente estructuras hacia la lengua segunda. Cuanto menor es la competencia lingüística de un hablante en portugués, más se acentúan dichas interferencias. Estos fenómenos son especialmente relevantes teniendo en cuenta que el portugués es la lengua de escolarización y es utilizada casi exclusivamente en todos los sistemas educativos desde la enseñanza primaria hasta la formación universitaria.

Curiosamente, el reflejo de la situación de desequilibrio lingüístico en las prácticas educativas empezó por recibir atención y ser estudiado en mayor profundidad fuera de las fronteras del país, en países con comunidades caboverdianas emigradas muy representativas, como Portugal y Estados Unidos. Actualmente, el debate está abierto en el archipiélago, especialmente entre el profesorado de lengua portuguesa, pues es en este ámbito donde las dificultades de los alumnos

derivadas de la alfabetización en una lengua que no es la materna son más patentes. En este sentido, Almada Duarte, resume así los problemas a los que se enfrentan los educadores de la enseñanza básica: "Ora, sendo o português a única língua escrita do país, é nele que se continua a fazer a escolarização em Cabo Verde. Mas o professor primário que tem que ensinar nesta língua, vê-se a braços com dificuldades de ordem diversa, das quais se destaca o facto de cerca 90% das crianças em idade escolar falar o português pela primeira vez na escola. Tal situação mostra que, nos nossos dias o português se tornou quase uma língua estrangeira em Cabo Verde. Mas, o que é pior, uma língua estrangeira que tem de ser aprendida como se da língua materna se tratasse, na medida em que é a língua de escolarização e a língua das relações oficiais"[3] (Almada, 2003: 209-210).

En relación con los esfuerzos políticos para corregir los desequilibrios lingüísticos y dotar al criollo de funcionalidad a través de la normalización, los primeros signos de valorización de la lengua materna se dieron en 1979, con la realización del Primeiro Colóquio Lingüístico sobre A problemática do estudo e da utilização do crioulo, en el que se enfatizó el concepto del criollo como factor de identidad y cultura nacional, y se señalaron las ventajas pedagógicas de utilizarlo en la enseñanza. En relación con la estandarización de la escritura en criollo, se propone la creación de un alfabeto de base fonológica. Las directrices de este coloquio se tornaron las líneas básicas para las políticas lingüísticas posteriores, y en 1998 se aprobó por decreto el uso del Alfabeto Unificado para la Escrita de la Lengua Caboverdiana (ALUPEC) en fase experimental; y se dieron orientaciones concretas de acción política, determinando la posición que el Estado debe tener frente a la lengua materna, "[…] uma política lingüística que permita ao Crioulo partilhar com o Português o estatuto de língua oficial. Para tal, uma estrutura científica, vocacionada, fundamentalmente, para a pesquisa e divulgação do Crioulo, deverá ser criada e dotada de meios para o desenvolvimento da sua acção"[4] (Decreto-Lei nº 67/98). Más recientemente, la Resolución 48/2005 vuelve a ofrecer directrices para valorizar la lengua materna, introduciendo la necesidad de promover el equilibrio lingüístico. Según Porto Torquato, las políticas lingüísticas en los primeros años de independencia respondían a demandas externas —vinculadas al cumplimiento de las orientaciones de la UNESCO en materia de oficialización y estandarización de la lengua materna— e internas —relacionadas con la construcción discursiva de identidad y unidad de la nación— (Porto, 2011). Así pues, en este periodo la lengua caboverdiana se perfila como un instrumento de resistencia a la lengua opresora del excolonizador. En una fase posterior, ya en el periodo democrático, el portugués adquiere una connotación más positiva como instrumento de internacionalización y globalización, que debe ser protegido en la medida en que está asociado a la contemporaneidad y es más apto para responder a las demandas

del contexto actual. En dicho contexto, la lengua caboverdiana se vincula, sobre todo, a la tradición y a la identidad.

En cuanto a las actitudes de los hablantes frente a la situación lingüística actual y al cambio lingüístico, Vera-Cruz señala que en general los caboverdianos consideran importante dotar a la lengua materna de los instrumentos necesarios para ejercer de lengua oficial, de lengua de instrucción y de lengua escrita conjuntamente con el portugués, aunque primero debe garantizarse que la lengua cumpla con los requisitos para el ejercicio de las altas funciones (Vera-Cruz, 2011: 392-402). Entre los grupos que desvalorizan el criollo, creyendo que su uso debe restringirse a la oralidad, destacan los profesores, colectivo que no se muestra favorable a la utilización de la lengua materna en los contextos formales. En cuanto a la conciencia lingüística, añade también que el criollo es desvalorizado como lengua y como sistema, a pesar de ser la lengua en la que los hablantes expresan sus ideas de forma más eficiente. Por último, con respecto a la normalización del criollo, Vera-Cruz también señala que la componente normativa en las actitudes lingüísticas de los hablantes es: "[…] portadora de conflitos em relação à LCV, uma vez que a escolha do dialecto a padronizar e a codificar, para além de geradora de insegurança, pode ser potenciadora de um conflito político"[5] (Vera-Cruz, 2011: 401).

La imagen señalada anteriormente del portugués como lengua que abre Cabo Verde al mundo, frente al criollo que lo hace cerrarse en sí mismo, es otro de los obstáculos al proceso de normalización lingüística de la lengua materna, según indica Pereira: "Nas comunidades de língua crioula é comum a preocupação com a internacionalização (a aposta numa língua de âmbito internacional, como garantia de uma participação socioeconómica e cultural a esse nível) o que tem atrasado, em muitos casos, a aplicação de estratégias de promoção dos crioulos, como consequências nefastas para a maioria da população, nomeadamente em termos de afirmação da identidade, de êxito escolar e de acesso aos bens sociais"[6] (Pereira, 2006: 102).

A pesar de los pasos dados desde la independencia del país en relación a la valorización y su introducción en el sistema educativo caboverdiano, la situación actual se caracteriza por una ausencia de políticas lingüísticas consistentes que regulen los usos de las dos lenguas nacionales y que apoyen institucionalmente el proceso de codificación del criollo caboverdiano para garantizar su oficialización efectiva. Para que se dé un verdadero cambio lingüístico en este sentido, debe haber también una concienciación lingüística que lleve a los hablantes a apoyar afectivamente la valorización de la lengua materna, pues en última instancia son ellos, junto a las generaciones por venir, quienes se beneficiarán del equilibrio entre las dos lenguas nacionales.

2.2. LENGUAS EXTRANJERAS

La enseñanza de lenguas extranjeras en Cabo Verde, y más concretamente del inglés y del francés, es paralela a la creación de los primeros liceos y seminarios del país en la segunda mitad del siglo XIX. El plan curricular del Seminario de São Nicolau, primer centro de estas características en el país, incluía desde su creación en 1866 la enseñanza del francés y del latín y, a partir de 1892 —momento desde el cual pasa a ser seminario-liceo—, también el inglés. Los planes curriculares mantuvieron estas materias durante el periodo colonial. El plan curricular de 1947, fecha en la que fueron regulados por decreto, incluía además, la asignatura de alemán. La siguiente reforma educativa, llevada a cabo en la década de 1960, garantiza al francés en un primer momento, y al inglés poco después, un lugar destacado en el sistema educativo e introduce la enseñanza de estas lenguas en un ciclo de transición entre el primario y el secundario. Otra reforma determinante fue la de 1990, que hizo retroceder a las lenguas en el sistema educativo, pues las llevó a la enseñanza secundaria, momento en el cual el alumno puede optar entre el francés o el inglés exclusivamente. Por último, en 2010 la revisión curricular de la reforma señalada introdujo modificaciones en el sentido de equiparar el estatuto de ambas lenguas extranjeras.

Así pues, contrariamente a la tendencia verificada en muchos países, en los que las reformas educativas suelen orientarse a la introducción de las lenguas extranjeras en una fase del recorrido educativo cada vez más temprana, el sistema educativo caboverdiano no parece otorgar un papel destacado a las lenguas extranjeras. En este sentido, si bien la Ley de Bases del Sistema Educativo de 1990 hace referencia en numerosas ocasiones a la importancia de fomentar la competencia en la lengua materna —criollo— y en la lengua segunda —portugués—, la única mención a las lenguas extranjeras se limita a señalar como objetivo la promoción de las lenguas extranjeras, sin especificar enfoques o metodologías y sin hacer alusión alguna al aprendizaje del componente cultural asociado inherentemente al aprendizaje de estas lenguas.

El surgimiento y la evolución de la enseñanza superior en Cabo Verde fueron también acompañados por la inclusión del francés y el inglés en los planes curriculares de los primeros cursos universitarios. Actualmente, la Universidad de Cabo Verde (Uni-CV), única institución pública de enseñanza superior, oferta cursos de licenciatura en Estudios Ingleses y Estudios Franceses equivalentes a las filologías, que permiten tres especializaciones: enseñanza, traducción y comunicación, y mediación turística. Otras universidades privadas tienen programas similares de licenciatura. Estas mismas instituciones, así como las academias de idiomas, ofrecen cursos libres de inglés o francés dirigidos al público en general o a destinatarios específicos. En el caso del francés, la existencia desde 1977 de la Alliance Française do Mindelo y del Instituto Francês da Praia desde 1982 garantiza

iniciativas de enseñanza y promoción de la lengua francesa y la cultura francófona consolidadas en estas dos ciudades, las principales del país. Estos centros permiten a sus alumnos realizar los exámenes de acceso a los certificados oficiales de competencia en francés.

En cuanto a la metodología y los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de inglés en Cabo Verde, Santos Trigueiros hace hincapié en las dificultades y limitaciones en el archipiélago en lo que se refiere a seguir la evolución histórica de los métodos y teorías vigentes utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje de inglés: "[…] houve sempre dificuldades e limitações na sua aplicação devido aos condicionamentos próprios do território insular, pequeno e de parcos recursos como o nosso. A título de exemplo, mencionaríamos a dificuldade em adquirir material didáctico para o efeito, acrescido do desfasamento tanto temporal como espacial dos manuais chegados às nossas ilhas"[7] (Santos Trigueiros, 2010: 109).

Estos mismos obstáculos pedagógicos en materia de métodos y materiales didácticos pueden aplicarse a la enseñanza de las demás lenguas extranjeras. En relación con las motivaciones que llevan a los caboverdianos a estudiar una lengua extranjera, en el caso del inglés los antecedentes históricos refuerzan su hegemonía actual como el idioma de la globalización. El protagonismo de la lengua inglesa frente a otras lenguas extranjeras en Cabo Verde está ligado a circunstancias anteriores al papel de esta lengua en el panorama internacional de las últimas décadas. A principios del siglo XIX, coincidiendo con las primeras tentativas de población de la isla de São Vicente, el puerto de la Baía do Porto Grande se convirtió en uno de los puertos de abastecimiento de carbón para barcos de vapor más importantes del mundo. Numerosas compañías comerciales inglesas se establecieron en Mindelo, que lideró el sector del carbón, responsable de un fuerte, si bien efímero, impulso económico en la isla. La presencia inglesa durante varias décadas dejó profundas huellas en la sociedad mindelense, que hoy siguen patentes en el legado cultural y también lingüístico. Por otro lado, el flujo migratorio de caboverdianos a Estados Unidos fue otro factor que acentuó la presencia de la lengua inglesa mucho antes de que esta fuese introducida en el sistema de enseñanza formal.

Por su parte, Garcia refiere las razones para aprender francés en Cabo Verde y las clasifica en motivaciones afectivas, culturales, prácticas y profesionales (Garcia, 2012: 51-65). Entre las razones señaladas destacan: la inclinación hacia el aprendizaje del francés como forma de aproximación a familiares emigrados residentes en países francófonos y el deseo de mejorar el rendimiento escolar, la posibilidad de acceder a la documentación científica y de ampliar los conocimientos sobre los países vecinos, la aspiración de autorrealización y el deseo de estudiar en Francia o en un país francófono, de utilizar el francés como herramienta de trabajo dentro de una determinada área profesional y, por último, de dedicarse a la enseñanza del francés.

En definitiva, la presencia del inglés y el francés en el sistema educativo caboverdiano es muy significativa si se tiene en cuenta que son las únicas lenguas representadas en los ciclos secundario y superior. Además, esta presencia está respaldada por una tradición histórica que se remonta al nacimiento de la educación formal en el archipiélago. No obstante, considerando que los estudiantes caboverdianos comienzan a tener acceso a estas lenguas a una edad relativamente tardía y que las políticas educativas no parecen enfatizar particularmente las lenguas extranjeras frente a otras materias, las conclusiones pueden ser algo menos favorables.

3. SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN CABO VERDE

3.1. ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

En Cabo Verde, la lengua española siempre ha estado en una posición desfavorable con relación al inglés y al francés, y su presencia y crecimiento son inferiores a los registrados en otros países en desarrollo del continente africano. Aunque en los últimos años la promoción de la lengua y cultura españolas sufrió un impulso vigorizador gracias a las iniciativas de programación cultural promovidas por la Embajada de España y la Oficina Técnica de Cooperación (OTC) de la AECID y el inicio del programa de lectorados de español de la AECID en los campus de Praia y Mindelo de la Uni-CV, este esfuerzo por contrarrestar la situación histórica adversa del español en el archipiélago se ha visto recientemente interrumpido debido a la coyuntura económica de España y a la cuantiosa reducción de fondos destinados a los programas de cooperación. En el caso de los lectorados, su súbita cancelación en 2012[8], tras apenas dos años de su implementación, ha anulado los progresos anteriores y ha hecho retroceder la oferta formativa en español en un momento en que la demanda sigue creciendo. Los datos publicados en el *Anuario del Instituto Cervantes 2009* siguen siendo válidos para describir la situación del español en 2013: "Las antiguas colonias inglesas o portuguesas no presentan un panorama tan uniforme y el español allí no ha adquirido aún un estatuto tan definido, en parte debido a una tradición de menor atención de estos sistemas educativos a las lenguas extranjeras y en particular al español y en parte porque los países más significativos de este grupo se encuentran inmersos en procesos de reestructuración de sus sistemas educativos, tratando de llegar a un equilibrio entre las lenguas oficiales-coloniales y las lenguas autóctonas, que reclaman un papel más destacado en la escuela. En este contexto, el estudio de una segunda o tercera lengua extranjera como el español no se ve como algo relevante, aunque no dejan de crecer los interesados que lo estudian como un modo para mejorar sus perspectivas laborales" (Gil y Otero, 2009: 67-72).

Durante el año lectivo 2012-2013, el único centro que ha impartido estudios de español es la Universidade do Mindelo (UniMindelo). Esta institución privada incluye cuatro asignaturas semestrales de lengua española en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, de carácter optativo (los estudiantes pueden optar entre francés y español en el primer y segundo curso). Se calcula que el número de estudiantes matriculados en este año lectivo en estas asignaturas ronda los 90.

La Uni-CV ofrece un módulo de lengua española en el curso de Formación Profesional de Guía Turístico, ofertado en las islas de Santiago, Fogo, Sal, São Vicente y Santo Antão. Sin embargo, este curso, que es parte de la unidad orgánica de Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes (CESP), no ha llegado a entrar en funcionamiento debido al insuficiente número de inscripciones.

La Uni-CV organizó y publicitó cursos libres de lenguas para el segundo semestre de 2011-2012, entre las cuales se ofertaba el español en el Campus de Mindelo. No obstante, el número de inscritos fue insuficiente para garantizar la apertura de los cursos.

También la Alliance Française do Mindelo acepta inscripciones para el segundo semestre de 2012-2013 en cursos de español. Sin embargo, la apertura efectiva de los cursos depende del número de inscripciones recibidas.

En la enseñanza no reglada, existe un número creciente de estudiantes de secundaria que se disponen a cursar estudios superiores en países hispanos (sobre todo en Bolivia debido en parte, a razones económicas, pues el coste del nivel de vida y de las tasas de matrícula son relativamente bajos para los caboverdianos, especialmente en relación con otros países europeos) y que necesitan adquirir nociones básicas en lengua española antes de trasladarse a dichos países. En estos casos, los estudiantes suelen optar por clases particulares durante cortos periodos y para ello se ponen en contacto con profesores nativos.

En conclusión, la situación actual de la enseñanza de español en Cabo Verde es desfavorable en comparación con las demás lenguas extranjeras y la oferta formativa para los potenciales estudiantes es oscilante e inestable, pues no existe ningún organismo con políticas claras y enérgicas de promoción de la lengua española y las diferentes iniciativas de formación no están coordinadas entre sí ni responden a intereses compartidos. Las perspectivas futuras no son prometedoras, pues para que el español se afirmase como lengua extranjera en el país sería imprescindible su inclusión en el sistema educativo de nivel básico, secundario o superior. Sin apoyo institucional y a la vista de los retos actuales que se le presentan a Cabo Verde en el ámbito educativo y concretamente en las políticas lingüísticas en educación, parece poco probable que en el futuro próximo se le otorgue al español la prioridad necesaria para que dé el salto cualitativo y cuantitativo deseado.

3.2. RAZONES PARA ESTUDIAR ESPAÑOL Y PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

Actualmente, la demanda de lengua española en Cabo Verde está vinculada principalmente a razones académicas y profesionales. Otras motivaciones están relacionadas con aspectos culturales y afectivos, y entre ellas se encuentra el deseo de acercarse a la cultura hispana y profundizar en el conocimiento sobre las manifestaciones culturales en español, de viajar a España o a países hispanohablantes o de estrechar lazos con familiares o amigos hispanohablantes o residentes en países hispanos.

En relación con la motivación académica, el perfil del estudiante de español medio se corresponde con el de un estudiante de entre 17 y 19 años que ha finalizado o está en fase de conclusión de sus estudios secundarios y pretende acceder al sistema de enseñanza superior de un país hispanohablante. En este sentido, destacan los programas de becas que ofrece el Gobierno canario para estudiantes caboverdianos y el convenio existente con universidades cubanas y bolivianas, que aceptan un número de estudiantes caboverdianos que va en aumento.

En cuanto a las razones de índole profesional, es posible distinguir entre tres circunstancias principales: en primer lugar, personas que utilizan el español como lengua de trabajo, bien porque sus empleadores son españoles, porque trabajan en empresas con sede en España o porque sus funciones incluyen la comunicación con hispanohablantes; en segundo lugar, personas que aspiran a mejorar sus oportunidades de empleo tras adquirir competencias en esta lengua extranjera; y, en tercer lugar, personas que aspiran a acceder en un futuro al mercado laboral español. De estas tres circunstancias, la primera es, con mucho, el caso más frecuente entre los caboverdianos actualmente, pues las relaciones comerciales entre España y Cabo Verde han aumentado considerablemente. Un dato significativo en este sentido es el peso de España como destino de las exportaciones de Cabo Verde que, según datos del Instituto Nacional de Estadística de Cabo Verde, en 2011 representó el 66,6% del total.

Para un porcentaje reducido de la población, el deseo de aprender español también está vinculado a razones afectivas relacionadas con el fenómeno migratorio en Cabo Verde, ya que debido al elevadísimo número de caboverdianos que residen en el extranjero, la relación de los caboverdianos con las lenguas extranjeras, así como su interés o aspiraciones, frecuentemente derivan del hecho de tener familiares residentes en otros países. Si se amplía el espectro para incluir a los emigrantes de segunda o tercera generación, este fenómeno se acentúa considerablemente, pues es frecuente que la competencia comunicativa que poseen en criollo o portugués sea baja o incluso nula y, consecuentemente, son los parientes caboverdianos los que hacen el esfuerzo de aprendizaje para comunicarse con ellos

durante las vacaciones en Cabo Verde o en la comunicación a distancia. Sin embargo, en el caso concreto del español, el porcentaje de emigrantes caboverdianos residentes en países hispanohablantes es mucho menos significativo que el de la diáspora residente en países lusófonos, anglófonos o francófonos. Según datos de 2008 (Garcia, 2012: 41), los caboverdianos residentes en el extranjero que hablan español representan el 4,2% del total en la distribución lingüística de la diáspora caboverdiana. Si se analizan los datos más recientes limitando la cifra de emigrantes caboverdianos al territorio español, el factor diáspora como motivación parece aún menos significativo en términos cuantitativos. Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2012 residían en España 3.249 caboverdianos y, aunque no existen datos oficiales actualizados sobre el número exacto de emigrantes en el mundo, se calcula que la diáspora caboverdiana cuenta con más de 500.000 residentes en el extranjero, con lo cual los emigrantes caboverdianos residentes en España apenas representarían el 0,65% del total. Sin embargo, de forma indirecta, el contacto frecuente de la población del archipiélago con lenguas extranjeras por la vía de la inmigración puede contribuir al interés general por aprender lenguas extranjeras, entre las cuales figura el español.

TABLA 1

PORCENTAJES DEL NÚMERO DE ENTRADAS EN CABO VERDE POR PAÍS DE RESIDENCIA DE LOS VISITANTES DESDE 2010 HASTA SEPTIEMBRE DE 2012

	REINO UNIDO (%)	PORTUGAL (%)	FRANCIA (%)	ALEMANIA (%)	ITALIA (%)	CABO VERDE (%)	BÉLGICA Y HOLANDA (%)	ESPAÑA (%)	OTROS (%)
Año 2010	18,9	15,8	12,8	11,4	10,7	10,2	5,7	2	12,5
Primer semestre 2011	16,6	13,2	16	13,8	16	8,3	4,5	2,3	9,3
Tercer trimestre 2011	20,3	19,3	9,6	9,3	11,7	10,7	3,7	4,2	11,2
Cuarto trimestre 2011	19	13,8	14	12,7	11,9	9	5,1	2,9	11,6
Primer trimestre 2012	21,1	9,5	16,3	11,8	6,1	7,4	6,4	1,9	19,4
Segundo trimestre 2012	26,8	15,3	11,6	13	4,9	10,1	5,6	2,6	10,1
Tercer trimestre 2012	24,8	16,5	11,1	11,9	6,2	10,7	5,4	3,2	10,2
Total	20,08	14,91	13,25	11,99	10,5	9,57	5,27	2,49	11,92

FUENTE: INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE CABO VERDE.

Por otro lado, aunque en Cabo Verde existe la percepción generalizada de que el dominio del español es importante para desenvolverse profesionalmente en el

campo del turismo y la hostelería, el español no está en realidad en una posición destacada frente a las restantes principales lenguas europeas en lo que se refiere al contacto directo con los visitantes hispanohablantes. Los datos numéricos referentes a la entrada de turistas por país de residencia (tabla 1) muestran que, en el periodo comprendido entre 2010 y septiembre de 2012, el porcentaje de turistas españoles representó solamente el 2,5% del total de visitantes. Desde esta perspectiva, la importancia de la competencia comunicativa en lengua española para desenvolverse profesionalmente en puestos de trabajo que exigen contacto con el público extranjero es poco significativa comparada con el inglés o el francés, y se encuentra aún por detrás del alemán, del italiano y del neerlandés. No obstante, si se tiene en cuenta el lugar destacado que ocupa la lengua española en el panorama turístico internacional, puede reconsiderarse su importancia en el sector turístico en Cabo Verde atendiendo a otros criterios como su posición frente a otras lenguas en la comunicación internacional que tiene lugar entre agentes turísticos, tales como las agencias de viajes o las compañías aéreas.

3.3. PRESENCIA DE LA CULTURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA

El español está presente en el imaginario colectivo de Cabo Verde a través de varios elementos culturales, entre los cuales destacan el fútbol, los toros, la música y la relación especial del archipiélago con ciertos países y regiones hispanas, principalmente Cuba y Canarias. Además de los tópicos universales sobre España como país de toros, flamenco y de Julio Iglesias, verdadero icono musical y fenómeno de masas en Cabo Verde entre las generaciones de más edad, los logros de los deportistas españoles y del fútbol español en los últimos años han convertido este deporte en un excelente embajador de España en todo el mundo, y Cabo Verde no es una excepción.

Las relaciones diplomáticas entre España y Cabo Verde comenzaron en 1977 coincidiendo con un periodo de cambio transcendental en ambos países, y tan solo dos años después se firmó el primer acuerdo de cooperación científica y técnica entre los dos países. A partir de este momento, la firma de acuerdos, convenios y programas de cooperación se multiplicó y las relaciones bilaterales fueron estrechándose, culminando en la apertura de la Embajada de España en Praia en 2006. También las relaciones comerciales entre España y Cabo Verde han aumentado significativamente en los últimos años, especialmente en el ámbito de las exportaciones caboverdianas a España y en la creación de empresas canarias en el archipiélago.

Las relaciones entre Cuba y Cabo Verde se remontan al periodo colonial y fueron determinantes para la consecución de la independencia del archipiélago

frente a la metrópoli portuguesa. Durante la etapa de lucha armada por la independencia en Guinea Bisáu, liderada por el PAIGC, Cuba, junto a otros países comunistas como China y la Unión Soviética, apoyó a los combatientes de este partido con ayuda armamentística y a través de la formación de los militantes en sus propios territorios. Tras la independencia de Cabo Verde en 1975, las relaciones entre estos dos países continuaron siendo estrechas y se han mantenido estables hasta la actualidad. A pesar de la limitación de recursos, Cuba apoyó desde el principio el proceso de desarrollo nacional en Cabo Verde a través de la cooperación en áreas estratégicas como la sanidad, la agricultura y la educación. Esta contribución ha tomado un nuevo impulso en las últimas décadas y su impacto se hace visible especialmente en materia de recursos humanos, sobre todo profesionales de la salud y docentes universitarios.

En cuanto a la relación de Cabo Verde con las vecinas islas Canarias, se trata de un fenómeno más reciente propiciado por el aumento de las relaciones comerciales entre ambas regiones, los numerosos programas de cooperación del Gobierno de Canarias en Cabo Verde y la elección de Canarias como destino turístico entre los caboverdianos con mayor poder adquisitivo. Todos estos factores contribuyen a la percepción de proximidad cultural de los caboverdianos con los canarios, debido a la pertenencia a un espacio geográfico común —la llamada Macaronesia— y al hecho de compartir especificidades derivadas de la insularidad. En este sentido, Canarias es con frecuencia percibido como el modelo a seguir para solucionar problemas derivados de la condición insular y el aislamiento geográfico, en áreas como el transporte y las comunicaciones, el comercio, la cuestión medioambiental, la pesca, etc.

En cuanto a la imagen de España percibida por los caboverdianos a través de los medios de comunicación, es significativo el hecho de que los principales canales de televisión portugueses son accesibles para gran parte de la población y que la Televisión de Cabo Verde (TCV), única cadena nacional, utiliza en la sección internacional de sus informativos contenidos del canal portugués RTP África. Por esta razón, dadas la proximidad geográfica de Portugal y la analogía que se establece con España en el contexto de la crisis económica mundial, la situación económica española es noticia frecuente y ha conquistado un lugar destacado en los noticiarios vistos en Cabo Verde.

Otra fuente de referencia constante sobre España entre los caboverdianos de las generaciones cuyo recorrido educativo se desarrolló en la época colonial o en las primeras décadas de la independencia, es la historia de Portugal a través de los periodos o hechos fundamentales de la historia compartida. Entre ellos destacan la época de los descubrimientos, el reinado unificado de Felipe II y la independencia de Portugal de España.

3.4. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES RELACIONADAS CON EL ESPAÑOL

Desde 2007 hasta la actualidad, la Embajada de España en Praia ha organizado y promovido actividades culturales con el objetivo de difundir la lengua y la cultura españolas en el país. La naturaleza de estas actividades y de la colaboración cultural con las autoridades caboverdianas abarca varios campos del arte y la literatura. Entre las iniciativas destacan la celebración de jornadas literarias y encuentros de poesía, la organización de exposiciones de fotografía y ciclos de cine español y la colaboración en la 1ª Feira da Palavra en 2012, una iniciativa del Ministerio de Cultura caboverdiano y del Instituto Nacional da Biblioteca e do Livro, en la que los principales agentes educativos y culturales marcaron su presencia. Además, en este periodo se organizaron diferentes iniciativas en el ámbito de la música, la danza y las artes escénicas en varias islas del país. Entre ellas destacan la organización de espectáculos al aire libre, la participación de grupos españoles en el festival de música Sete Sóis Sete Luas, actuaciones de músicos y bailarines españoles en los principales auditorios del país, espectáculos de magia de la Fundación Abracadabra en centros infantiles, etc.

Durante el periodo de vigencia de los lectorados de español, las lectoras prestaron su colaboración a la OTC en Praia. A modo de ejemplo, puede añadirse que estuvieron al cargo de la organización y realización del primer Ciclo de Cine Español de la Uni-CV en Praia y São Vicente y que moderaron y sirvieron de intérpretes en el primer y segundo Encuentro de Poesía Femenina España-Cabo Verde.

Se observa que la situación actual de la programación cultural promovida por la Embajada de España se encuentra en declive y se empieza a hacer patente que la presencia española en la vida cultural del país está retrocediendo cuantitativamente debido a la reducción de las partidas destinadas a actividades de este tipo.

3.5. ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN 2011

Según los datos analizados, en 2011 el número de estudiantes de español como lengua extranjera fue de 250, todos ellos adultos. Las instituciones encargadas de la instrucción eran la Uni-CV, única universidad pública del país, la UniMindelo, una universidad privada en la isla de São Vicente, y la Alliance Française do Mindelo. No se ha tenido en cuenta a los estudiantes de español en clases particulares, por la dificultad para reunir datos relevantes en este ámbito.

La Uni-CV es la primera y hasta el momento la única universidad pública del país. Fue fundada en 2006 a partir de la fusión del Instituto Superior de Educação (ISE) y el Instituto Superior de Ciências e Engenharias do Mar (ISECMAR). La

Uni-CV se autodefine como "[…] um centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia, articulando o estudo e a investigação, de modo a potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país"[9] (Ministerio de Educación de Cabo Verde, 2006: 6), y desde su creación hasta la actualidad ha venido aumentando significativamente su oferta de estudios superiores de segundo y tercer ciclo, y de formación profesional.

Esta institución pasó a estar incluida en el programa de lectorados de español MAEC-AECID a partir del año lectivo 2010-2011, con dos plazas de lector en la misma universidad aunque en islas diferentes, Santiago y São Vicente. El primer proyecto de enseñanza de español vinculado al programa de lectorados tuvo lugar en Mindelo (São Vicente) entre mediados de febrero y mediados de abril. Este proyecto surgió de una colaboración puntual de la Uni-CV con la Câmara de Comércio Indústria, Agricultura e Serviços de Barlavento (CCIASB) y consistió en el diseño, planificación y desarrollo de un curso básico de Lengua Española como uno de los módulos del proyecto de la Unión Europea Fit for Europe: Training for a Positive Migration, asociado a su vez a la Cámara de Comercio de Oviedo. La Uni-CV, a través de la lectora de español en Mindelo, presentó a concurso restringido una propuesta que fue elegida como ganadora, y que se materializó posteriormente en un curso de español de treinta horas lectivas distribuidas en cinco clases semanales de dos horas de duración durante un periodo de tres semanas. La selección de los alumnos fue realizada por la CCIASB y finalmente participaron 38 jóvenes en situación de desempleo con formación en las siguientes áreas: turismo y restauración, geriatría y asistencia a domicilio, e industria de montaje de componentes. El objetivo central del curso era el de facilitar —a través de un dominio básico de la lengua española y de un mejor conocimiento del sistema laboral español— la integración cultural y profesional de los alumnos en la sociedad española en el caso de que efectivamente fueran colocados en el mercado de trabajo a través de este proyecto. En relación con los contenidos programáticos del curso, estos hacían referencia al desarrollo de las destrezas necesarias para desenvolverse con éxito en las situaciones cotidianas y entre ellas especialmente en el ámbito laboral. Analizando los resultados (asiduidad y motivación de los estudiantes, calificaciones obtenidas, grado de satisfacción con el curso manifestado por estos, etc.), los objetivos del curso se cumplieron y el desempeño de los alumnos fue satisfactorio.

Mientras que la anterior iniciativa fue fruto de una colaboración puntual, los cursos libres de español fueron planificados y diseñados conjuntamente por las lectoras de Praia y Mindelo como primer paso para consolidar la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en la Uni-CV. El objetivo a largo plazo era ir aumentando paulatinamente el peso del español a nivel curricular y conseguir que estuviese incluido en los planes de estudio de los cursos superiores de segundo y tercer

grado. Los cursos libres se dividían en los seis niveles establecidos por el *MCER* con una carga de 60 horas lectivas. La Uni-CV, en los campus de Palmarejo (Praia) y Mindelo, contó con un total de 92 alumnos de los cursos libres de niveles A1 y A2 del segundo semestre del año lectivo 2010-2011 y del primer semestre del curso 2011-2012, cursos que fueron promovidos a través del lectorado de español en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de dicha institución.

Los cursos realizados fueron cursos libres de español general correspondientes con los niveles A1 y A2 (este último solamente en Mindelo) del *MCER*. Por tratarse de una experiencia piloto, los cursos estaban abiertos al público en general, de forma que su posterior respuesta pudiese orientar las decisiones futuras sobre la base del análisis de la demanda y de las necesidades y expectativas del alumnado en relación con la lengua española. Entre los objetivos de los cursos se encontraba el de introducir al alumnado en el conocimiento de la lengua española, con especial atención a sus necesidades concretas, y con el de difundir el conocimiento de la cultura española e hispanoamericana a través de una programación en la que destacan la enseñanza de los hábitos y manifestaciones culturales y nociones básicas de geografía, historia y literatura. El balance de esta experiencia inicial fue positivo en Mindelo, pues la respuesta del público fue satisfactoria y sobrepasó las expectativas. Así, en la primera edición de los cursos, que tuvo lugar entre abril y julio de 2011, hubo un total de 38 alumnos matriculados, distribuidos en dos grupos de nivel A1 que rozaban el límite máximo por grupo. En Praia, sin embargo, la primera edición de los cursos, realizada en las mismas fechas entre abril y julio de 2011, registró resultados más desfavorables, pues contó solamente con un grupo de nivel A1 con 6 estudiantes. El número reducido de alumnos en la capital, especialmente si se compara con los resultados de Mindelo, cuya población es mucho menor, se debió fundamentalmente a dos razones: en primer lugar, a la falta de apoyo institucional por parte de la propia universidad para divulgar y promocionar la iniciativa eficazmente y, en segundo lugar, al coste de la mensualidad de los cursos, que si bien se adaptaba a los precios habituales para cursos de este tipo, no era accesible para la gran mayoría de la población. Este último factor se fue revelando en las sucesivas ediciones de los cursos libres como uno de los principales impedimentos para su buen funcionamiento en lo que se refiere al número de alumnos y especialmente, en lo tocante a la progresión y continuidad de la formación. De hecho, esta cuestión fue una de las constantes en las subsecuentes negociaciones entre la AECID y la Uni-CV en el contexto del programa de lectorados de español. De cualquier forma, la siguiente edición de los cursos, de octubre de 2011 a febrero de 2012, contó con tres grupos en Mindelo con un total de 30 alumnos matriculados, de los cuales 13 en el nivel A1 y 17 en el nivel A2, en dos grupos con horarios

diferentes. Así, el número total fue ligeramente inferior al del año anterior y la menor participación se hizo notar sobre todo en el número de estudiantes que comenzaron un curso de nivel inicial. En el mismo periodo, el campus de Praia contó con dos grupos de nivel A1, con 9 y 6 alumnos respectivamente y un grupo de B1 con 3. Aunque no hubo una adhesión masiva a los cursos y la respuesta del público siguió estando por debajo de las expectativas, los resultados fueron más halagüeños que en la edición anterior.

Por último, en Praia, la Escola de Negócios e Governação contó con un módulo de lengua española impartido por la lectora de español en Praia dentro del programa de Mestrado Profissional em Gestão de Empreendimentos Turísticos. Se trataba de un curso de formación complementaria de asistencia voluntaria y no evaluable que contó con 18 alumnos.

La UniMindelo, que surgió en 2002 como Instituto de Ensino Superior Isidoro da Graça (IESIG), contó desde su nacimiento con un porcentaje muy significativo de hispanohablantes en su cuerpo docente, principalmente profesores cubanos que dieron respuesta a la demanda de recursos humanos en el área de ciencias humanas y enfermería. De este modo, aunque la lengua oficial en que se imparten las clases en esta institución de enseñanza superior es por norma el portugués, es frecuente que los docentes hispanohablantes las impartan en su lengua materna, factor que ha contribuido a la posición destacada de la que goza el español en el currículo de esta institución, sobre todo teniendo en cuenta que es la única del país que incluye el español en alguno de sus planes de estudios. Otro factor que ha reforzado la posición del español en UniMindelo ha sido la colaboración puntual o continuada con universidades hispanas, entre las que se encuentran la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, con la que se llevó a cabo un programa conjunto de Doctorado en Ciencias Sociales, la Universidad de Huelva y, más recientemente, la Universidad de Valladolid, con la que se ha creado un programa de máster con doble titulación en Derecho Marítimo y Comercio Internacional.

La Alliance Française du Mindelo es una asociación de derecho caboverdiana, vinculada al Ministerio de Negocios Extranjeros de Cabo Verde mediante un acuerdo de colaboración. La Alliance Française du Mindelo sustituyó en 1997 al Centro Cultural Francés, primer centro de estas características creado en Cabo Verde en 1977. Además de tener como misión la promoción de la lengua y la cultura francesas, y de ser centro certificado de examen de los diplomas DELF, DALF y TCF-DAP[10], este centro ofrece también cursos libres de otras lenguas extranjeras. En 2011 se realizó un curso de español de nivel inicial con cinco meses de duración que contó con 12 estudiantes, de los cuales 8 de ellos eran adultos y 4 estudiantes de secundaria. La tabla 2 resume la distribución de los 250 alumnos que estudiaron español en 2011 en Cabo Verde.

TABLA 2

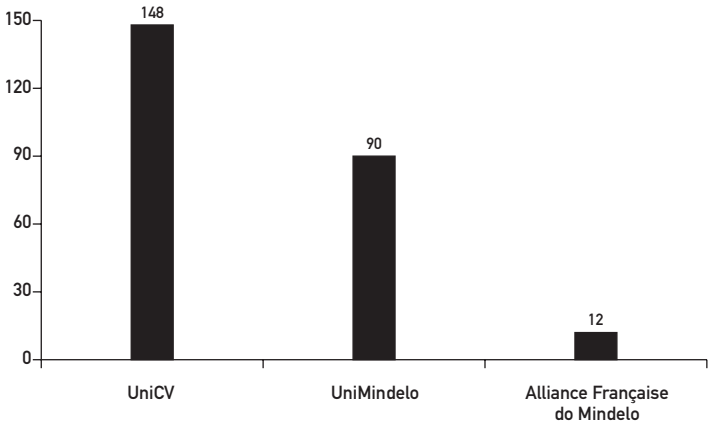
DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL ENTRE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN CABO VERDE DURANTE 2011

INSTITUCIÓN	TIPO DE INSTITUCIÓN	NIVEL DE LENGUA	TIPO DE CURSO/ ASIGNATURA	Nº DE GRUPOS	Nº DE ALUMNOS
Univ. de Cabo Verde DCSH	Universidad pública	A1	Curso libre de español general 60 h	7	72
Univ. de Cabo Verde DCSH	Universidad pública	A2	Curso libre de español general 60 h	2	17
Univ. de Cabo Verde DCSH	Universidad pública	B1	Curso libre de español general 60 h	1	3
Univ. de Cabo Verde y CiASB	Universidad pública y cámara de comercio	Básico	Curso de español para fines específicos	1	38
Univ. de Cabo Verde. Escola de Negócios e Governação	Universidad pública	Básico	Curso de español para fines específicos	1	18
Univ. do Mindelo	Universidad pública	Básico inicial intermedio	Asignatura optativa de licenciatura	4	90
Alliance Française	Centro cultural	Básico	Curso libre de español general	1	12
Total				17	250

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 1

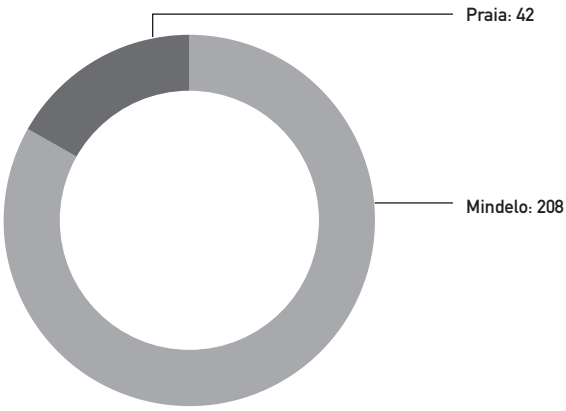
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN CABO VERDE POR INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA EN 2011



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN CABO VERDE POR CIUDAD EN 2011



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

3.6. PROFESORADO Y APOYO INSTITUCIONAL

En el caso del profesorado que impartió los cursos e iniciativas formativas organizadas por la Uni-CV a través del programa de lectorados de español MAEC-AECID, el proceso de selección de los lectores siguió la normativa establecida en el *Boletín Oficial del Estado* para adjudicación de plazas de lectores de español en universidades extranjeras. Así, las tres lectoras que pasaron por la Uni-CV durante el tiempo que duró el programa (dos años lectivos) cumplían los requisitos de acceso: menores de treinta años, de nacionalidad española, tituladas en Filología y Traducción, con formación específica en la enseñanza de español como lengua extranjera, experiencia docente de español y conocimiento del idioma de comunicación del país. Además de poner a disposición de la Uni-CV a estos profesionales, la ayuda prestada por la AECID en el ámbito de este programa se materializó a través de la donación de material didáctico a la institución.

Con respecto a los docentes que impartieron estudios de español en las demás instituciones, se sabe que todos ellos eran profesores hispanohablantes nativos con formación en humanidades y experiencia en docencia de español como lengua extranjera.

3.7. LOS DELE DEL INSTITUTO CERVANTES

Como resultado de la implementación en 2010 del Programa de lectorados de español MAEC-AECID en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Uni-CV y el impulso inicial que supuso para la consolidación de la enseñanza y difusión

de la lengua española y la cultura hispana en el país, se abrió por primera vez una puerta a la realización de los exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes en Cabo Verde. Durante los primeros meses de lectorado, las lectoras de español de Mindelo y Praia formalizaron la solicitud de reconocimiento de la Uni-CV como centro examinador de los DELE. La posibilidad de realización de los DELE en el país se percibía entonces como un paso necesario para la afirmación y refuerzo del español en el panorama de aprendizaje de lenguas extranjeras en el país y como una consecuencia lógica del cumplimiento de los propios objetivos del programa de lectorados. El potencial destinatario de los exámenes se perfilaba, principalmente, como un aspirante a integrar el sistema de enseñanza superior en España, a través de programas como el de la cooperación canaria (becas Canarias-África).

La cancelación de la gran parte de los lectorados de español en 2012, entre los cuales se incluyó el de Cabo Verde y casi todos los demás países subsaharianos con plazas de lectores, significó la paralización de las relaciones entre el Instituto Cervantes de Lisboa y la Uni-CV, que ya se encontraban en proceso de firma de protocolo para la creación de un centro de examen DELE en el país. Por otra parte, teniendo en cuenta que la apertura efectiva del centro de examen dependía prioritariamente de la demanda de los estudiantes de español provenientes de los lectorados, la interrupción del programa supuso también la supresión de las posibilidades de realizar los exámenes DELE en Cabo Verde en el futuro inmediato.

4. CONCLUSIÓN

Al contrario de lo que viene ocurriendo en numerosos países en los últimos años, en los que el español va ganando terreno a pasos de gigante a otras lenguas extranjeras y en los que las perspectivas futuras de crecimiento de su importancia son alentadoras, en Cabo Verde la posición del español como lengua extranjera sigue siendo frágil. Si bien la demanda y las necesidades de aprendizaje de la lengua y acercamiento a la cultura hispana se han incrementado en los últimos años debido a la reciente multiplicación de programas de cooperación española (nacionales y regionales), la oferta aún es escasa y, sobre todo, carece de solidez, pues la mayoría de iniciativas en este ámbito en los últimos años han sido poco significativas por su corta duración o por frecuentes interrupciones. Otra de las razones para esta posición desfavorable de la lengua española puede derivar del hecho de que el sistema educativo caboverdiano no favorece especialmente la enseñanza de lenguas, introduciéndolas en la enseñanza obligatoria ya en una fase relativamente avanzada.

Si bien en los últimos años pudo dar la impresión de que el español estaba por fin ganando cierto impulso y afirmándose en el panorama lingüístico del país, gracias a una mayor presencia institucional y al incremento de los programas de cooperación cultural y educativa, los recortes presupuestarios en estos ámbitos han supuesto un retroceso al punto de partida.

En cuanto a las perspectivas futuras, para que la enseñanza del español pueda consolidarse en Cabo Verde es necesario que haya iniciativas sólidas y adecuadamente planificadas que den respuesta a las necesidades reales de la sociedad con respecto a la lengua española y la cultura hispana y que garanticen la continuidad a largo plazo. Por otro lado, es también esencial que se siga promoviendo la cultura española a través de actividades que acerquen al público las manifestaciones artísticas españolas y que fomenten el intercambio con la cultura caboverdiana, como forma de reforzar los lazos ya existentes. Por último, en cuanto al peso de la asignatura de español en el sistema educativo caboverdiano, cabe esperar que las autoridades reconozcan la importancia estratégica de la apuesta por esta lengua como forma de contribuir al propio desarrollo social, humano y económico del país.

NOTAS

1. Véase J. Klugman (2011).
2. "[…] un proceso de asimilación lingüística mediante la sustitución gradual de las estructuras y unidades propias del criollo por las estructuras y unidades correspondientes de la lengua hacia la que este tiende" (traducción de la autora).
3. "Ahora bien, por ser el portugués la única lengua escrita del país, la escolarización en Cabo Verde sigue haciéndose en esta lengua. Sin embargo, el profesor primario que tiene que enseñar en esta lengua se encuentra con dificultades de diferente naturaleza, entre las cuales destaca el hecho de que cerca del 90% de los niños en edad escolar hablan el portugués por primera vez en la escuela. Esta situación muestra que en nuestros días el portugués se ha convertido casi en una lengua extranjera en Cabo Verde. Y, lo que es peor, una lengua extranjera que se tiene que aprender en la escuela como si se tratase de la lengua materna, pues es la lengua de escolarización y la lengua de las relaciones oficiales" (traducción de la autora).
4. "[…] una política lingüística que permita al criollo compartir el estatuto de lengua oficial con el portugués. Para ello, deberá crearse una estructura científica orientada fundamentalmente hacia la investigación y la divulgación del criollo y dotarla de medios para el desarrollo de su acción" (traducción de la autora).
5. "[…] portadora de conflictos en relación a la lengua caboverdiana, ya que la elección de un dialecto para ser normalizado y codificado, además de generar inseguridad, puede potenciar un conflicto político" (traducción de la autora).
6. "En las comunidades de lenguas criollas es común la preocupación por la internacionalización (la apuesta por una lengua de ámbito internacional, como garantía de una participación socioeconómica y cultural a este nivel), lo cual ha atrasado, en muchos casos, la aplicación de estrategias de promoción de los criollos, con consecuencias nefastas para la mayoría de la población, concretamente en lo referente a la afirmación de la identidad, al buen rendimiento escolar y al acceso a los bienes sociales" (traducción de la autora).
7. "[…] hubo siempre dificultades y limitaciones en su aplicación debido a los condicionamientos propios de un territorio insular, pequeño y de parcos recursos como el nuestro. A título de ejemplo, podríamos mencionar la dificultad para adquirir material didáctico para este fin, además del desfase tanto temporal como espacial de los manuales llegados a nuestras islas" (traducción de la autora).

8. Justo antes de enviar el presente capítulo a la imprenta, se publica la convocatoria de lectorados AECID para el curso 2014-2015 en que vuelven a estar presupuestados —ahora en el Anexo II como lectorados cofinanciados— los lectorados de Praia y Mindelo. "Resolución de 12 de febrero de 2014, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2014/2015", publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, jueves 27 de febrero de 2014.
9. "[…] un centro de creación, difusión y promoción de la cultura, la ciencia y la tecnología, que articula el estudio y la investigación, con el fin de potenciar el desarrollo humano como factor estratégico del desarrollo sostenible del país" (traducción de la autora).
10. Diplôme d'Études en Langue Française (DELF); Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF); Test de Connaissance du Français-Demande d'Admission Préalable (TCF-DAP).

BIBLIOGRAFÍA

Afonso Ribeiro, J. M. (2007): *Aprendizagem do inglês em Cabo Verde: a língua inglesa como uma nova interpretação da realidade*, Universidad Jean Piaget de Cabo Verde, Praia; Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Almada Duarte, D. (2003): *Bilinguismo ou diglossia?* Spleen-Edições, Praia.

Alonso de la Torre Núñez, J. R. (2005): "Miradas cruzadas. Estereotipos entre españoles y portugueses", *Crónica Ágora 2005*, Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, Mérida, pp. 61-84. Disponible en http://www.gitextremadura.com/agora/cronicas/descarga.php?modulo=cronica&file=33&documento=miradas.pdf&nombre=miradas.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Barbosa da Silva, D. (2010): "Políticas lingüísticas en África, del pasado colonial al futuro global", *Revista África e Africanidades*, 3 (10). Disponible en http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/10082010_17.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Barbosa Martins, A. (2009): *Relações entre Portugal e Cabo Verde antes e depois da independência*, disertación de máster, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponible en http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/1090/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Amarilis%20Martins.pdf?sequence=1 [consultado el 2 de febrero de 2012].

Boletín Oficial del Estado (2014): "Resolución de 12 de febrero de 2014, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2014/2015", *Boletín Oficial del Estado*, jueves 27 de febrero de 2014, sec. III, pp. 18698-18715, AEBOE, Madrid. Disponible en https://www.aecid.gob.es/galerias/descargas/convocatorias/becas-lectorados/becas-lectorados-2014-2015/Lectorados-2014-2015_Conv.pdf [consultado el 6 de marzo de 2014].

Castello Branco, L. K. (2012): "As línguas de Cabo Verde: O cabo-verdiano e o português: lugar onde joga o equívoco", I Simpósio Mundial de Estudos da Lingua Portuguesa (SIMELP). Disponible en http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp26/03.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Comité de Políticas de Desarrollo (2011): "Monitoring the progress of graduated countries: Cape Verde", *Review of the list of Least Developed Countries*, United Nations Development Program, Nueva York. Disponible en http://www.un.org/en/development/desa/policy/cdp/ldc_documents/capeverde_monitoring_report_2012.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 2 de febrero de 2012].

Delgado, C. A. (2010): *Crioulos de base lexical portuguesa como factores de identidades em África. O caso de Cabo Verde (subsídios para uma abordagem metodológica)*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia.

Garcia, L. (2012): *Le français au Cap-Vert. Contribution à l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français*, L'Harmattan, París.

Gil Pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/default.htm

Gómez Soliño, J. S. (2010): "¿Independencia política y dependencia lingüística? Las lenguas como factor de desarrollo africano", ponencia inédita, VII Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa.

Instituto Nacional de Estadística de Cabo Verde (2011): *Estatísticas do Comércio Externo*. Disponible en http://www.ine.cv/actualise/publicacao/files/7bd83f23-2bf5-4237-b1d2-86a58b40485fPublica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Com%C3%A9rcio%20Externo%202011.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Klugman, J. (dir.) (2011): *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf [consultado el 2 de febrero de 2014].

Lipski, J. M. (1997): "Las lenguas criollas (afro)ibéricas: estado de la cuestión", conferencia inédita, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Disponible en http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/HLE/LIPSKI-LENGUAS%20CRIOLLAS%20AFROIBERICAS.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2010): *Cabo Verde*, Dirección General de Comunicación Exterior del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.aecid.cv/files/documentacion/Cabo%20Verde.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Ministerio de Educación de Cabo Verde (1998): Decreto-Lei nº 67/1998 Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo Cabo-verdiano, *Suplemento ao Boletim Oficial de Cabo Verde*, serie nº 48, 31 de Dezembro de 1998, Imprensa Nacional, Praia.

— (2006): Decreto-Lei nº 53/2006 de 20 de Novembro, art. 3., Imprensa Nacional, Praia. Disponible en https://portoncv.gov.cv/dhub/porton.por_global.open_file?p_doc_id=492 [consultado el 2 de febrero de 2012].

Organización de las Naciones Unidas Cabo Verde y Ministerio de Asuntos Exteriores de Cabo Verde (2012): *Quadro de Assistência das Nações Unidas para o Desenvolvimento da República de Cabo Verde 2012-2016*. Disponible en http://www.un.cv/files/UNDAF%20Cabo%20Verde%202012_2016.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Pereira, D. (2006): *Crioulos de base portuguesa*, Editorial Caminho, Lisboa.

Porto Torquato, C. (2011): "As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-independência: A construção da nação", *Letras, Santa Maria*, 21 (42), pp. 151-184.

Quint, N. (2009): "O Cabo-verdiano, uma língua mundial", *Revista de Estudos Cabo-verdianos*, 3, pp. 129-144.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed., Espasa Calpe, Madrid.

Santos Trigueiros, M. (2010): *Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa em Cabo Verde: Um contributo para a história da educação no arquipélago*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia.

Tavares Monteiro Lima, A. (2007): *As línguas cabo-verdiana e a política linguística no país-Cabo Verde*, memoria de máster, Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro. Disponible en http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/adelaidetavaresmonteirolimamestrado.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

Veiga, M. (2004): *A construção do bilinguismo*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia.

— (2012): *Kriolu di Kabuverdi: kaminhos di afirmason y valorizason (1975-2012)*. Disponible en http://odjuda-gu.blogspot.com/2012/03/prosesu-di-afirmason-y-valorizason-di.html?spref=tw [consultado el 2 de noviembre de 2013].

Vera-Cruz de Melo Lopes, A. M. (2011): *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia linguística*, tesis doctoral, Universidade de Lisboa. Disponible en http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4699/16/ulsd061593_td_tese.pdf [consultado el 2 de febrero de 2012].

CAPÍTULO 7

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS EN CAMERÚN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA

SOSTHÈNE ONOMO ABENA

El presente capítulo ofrece una descripción de la situación actual del español en Camerún, estructurado en dos partes. En la primera, que es introductoria, se ofrece un breve panorama lingüístico del país. Se trata de la presentación de las lenguas locales y de las llamadas lenguas oficiales en el sistema educativo. La segunda escruta el estado actual del español tanto en el ámbito de la enseñanza secundaria como en la enseñanza superior, confirmando que hubo 190.606 y 2.412 estudiantes de español respectivamente durante el curso académico 2010-2011, es decir, que en Camerún se documenta un total de 193.018 estudiantes de español.

1. INTRODUCCIÓN

En relación con la documentación de la enseñanza del español en Camerún, la primera manifestación de este planteamiento tiene lugar en 2003 con el coloquio sobre "El español en el África Subsahariana"[1]. En 2006, se celebra en el Centro Cultural Español de Malabo el II Congreso Internacional de Hispanistas en África, 22 años después del primero[2]. El mismo año, Fátima Godínez[3], Marta Martínez y César Rodríguez[4] redactan un informe sobre el español en Camerún con estadísticas fehacientes. Tal trabajo resalta los problemas y las perspectivas de la práctica de este idioma. Ya en 1999, Mathieu Njate[5] habló de la evolución de la enseñanza

de las lenguas. Antes que él, Vital Tama Bena[6] (1998) había estudiado la situación de la enseñanza del español en Camerún.

De todo lo que precede, se deduce que la lengua española ha sido, es y seguirá siendo una preocupación tanto de los docentes como de las autoridades gubernamentales camerunesas. Detenerse un instante para tomar el pulso de la lengua española en Camerún, tanto en la enseñanza secundaria como en la superior, es el objetivo de las líneas que siguen. Pero, antes de este análisis, resulta pertinente presentar un breve panorama lingüístico del país.

2. ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA Y CURRÍCULO ESCOLAR Y UNIVERSITARIO

La situación lingüística de Camerún no presenta ninguna homogeneidad, dada la heterogeneidad de su población, que cuenta con unos 20 millones de habitantes. Se contabilizan cerca de 270 lenguas nacionales y 2 lenguas oficiales, herencia colonial legada de Francia e Inglaterra.

Sin querer volver a escribir la historia de la presencia y la enseñanza del español en el África Subsahariana en general, y en Camerún en particular, conviene recordar que se introduce por primera vez la enseñanza de las denominadas lenguas vivas en el Camerún oriental[7] en 1951, en lo que es actualmente el Lycée Général Leclerc conforme con una decisión del 29 de julio de 1944 en el artículo primero de su reglamento[8]. Desde entonces, el alemán (1948) y el español (1951) van a formar parte de los programas educativos y a conocer la misma evolución pero con diversas fortunas.

En el currículo camerunés, las lenguas extranjeras tienen primacía sobre las nacionales. Aquellas llegaron con la colonización y se establecieron como las primeras y prioritarias en el sistema educativo de Camerún, siendo estas el francés y el inglés. Por este motivo, tienen el estatuto de lenguas oficiales. Ambos idiomas son endógenos, pues si bien son extranjeros, se impusieron y se adoptaron en un contexto donde existe una diversidad etnolingüística con un sustrato cultural camerunés, pero con una fachada occidental. Ambas son lenguas de enseñanza en distintos niveles de la docencia. Sin embargo, Camerún, como tierra de riqueza lingüística, alberga otras lenguas extranjeras conocidas como secundarias. A pesar de ser lenguas occidentales exógenas, estas forman parte del patrimonio lingüístico africano y son, en un primer tiempo, el latín, seguido del español y del alemán. Se han superpuesto a estas tres lenguas el árabe y el portugués. Más tarde, han penetrado en las fronteras de Camerún los idiomas asiáticos, como el chino y el japonés.

Desde hace unos años, se ha considerado necesario introducir la enseñanza de las lenguas camerunesas para una buena integración lingüística y cultural nacional.

Así, bajo la iniciativa del Gobierno canadiense, se creó en el seno de la Universidad de Yaundé I el Departamento de Lingüística General Aplicada, en el que se practican estudios lingüísticos sobre las lenguas autóctonas de Camerún. Además, desde hace tres años, impulsado por el propio Gobierno camerunés, existe el Departamento de Lenguas y Culturas Camerunesas en la Escuela Normal Superior de Yaundé. En este departamento se ha formado, durante la primera promoción, a 30 docentes sobre un total de 15 lenguas seleccionadas. Veintiocho enseñantes están ahora en plena práctica, mientras que los dos restantes dimitieron. A partir de este momento se promueve la enseñanza de las lenguas nacionales de Camerún desde las primeras letras hasta la enseñanza superior: ewondo, duala, fufulde, bassa, ghoma'la'a, yemba, fefe, etc.

Cabe precisar que esta política lingüística tiene su fundamento ideológico en *Pour le libéralisme communautaire* de Paul Biya, libro en el que el político dedica todo un capítulo a la problemática de las lenguas, titulado "Mais quelles langues pour notre culture?"[9] (Biya, 1987: 116). Tras observar que los lingüistas cameruneses reconocen la existencia de 236 lenguas, el autor concluye que esta diversidad lingüística es un gran privilegio para Camerún. No obstante, el autor indica que se debe estimular el desarrollo y el aprendizaje de las lenguas nacionales (Biya, 1987: 117).

Por otra parte el despliegue diplomático de Camerún ha facilitado la introducción, desde hace años, en sus programas educativos de otras lenguas extranjeras, además de las ya señaladas arriba, el chino, el árabe, el portugués, y últimamente el italiano y el turco. Además, en la Ley de Orientación de la Educación que se promulga en 1998 se recomienda *"former un Camerounais enraciné dans sa culture, fier de son identité, maîtrisant une langue nationale [...]"*[10]. Finalmente, cabe destacar que existen también una serie de iniciativas privadas, promovidas por individuos y asociaciones especializadas y ubicadas en centros culturales regionales, para con las lenguas y culturas de las diferentes tribus. Dentro de este mosaico de lenguas en competición en Camerún, ¿cuál es la situación del español?

3. EL ESPAÑOL EN CAMERÚN

3.1. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Como ha sido explicado anteriormente, el español comenzó a impartirse primero en el Lycée Général Leclerc. A partir de 1967, la enseñanza de la lengua de Cervantes se extiende a todos los colegios de enseñanza general. Así, durante más de un decenio, la enseñanza del español en Camerún se realiza sin un programa de estudio claramente definido. Los manuales del programa francés que sirven de soporte no tienen una adaptación local, especialmente si se tienen en cuenta los objetivos que

se pretenden alcanzar. *A buen andar*, *Tras el Pirineo*, *Por el mundo hispánico*, *Siglo veinte* son algunos títulos de libros de texto de los que se acuerdan antiguos alumnos de aquella época.

El método de enseñanza generalmente llamado método tradicional tenía como actividad predilecta la memorización de las reglas de gramática y de conjugación y la traducción (directa e inversa) de textos de autores españoles y franceses. Por último, el aprendizaje de resúmenes que versan sobre elementos de historia y de geografía de España y de sus colonias de América.

Habrá que esperar al año 1977, fecha de la firma oficial de los programas de español en Camerún, para ver creado un documento acompañado de instrucciones ministeriales que, a falta de definir de modo claro los objetivos generales y específicos, buscaba dar orientaciones más claras a los docentes. De este modo, la nueva didáctica recomendaba la adquisición directa de la lengua mediante un entrenamiento permanente del alumno en la expresión espontánea. Por otra parte, la lectura y el comentario de textos acertadamente escogidos deberían procurar al alumno los elementos necesarios para el conocimiento de la cultura española e hispanoamericana sin que ello suponga el estudio de una corriente literaria concreta o de un período histórico determinado.

En 1995, el Ministerio de Educación Nacional organiza lo que se denominó "Les Etats Généraux de l'Education"[11], cuyos objetivos se traducen en la refundición de los currículos de estudios. Las insuficiencias mencionadas más arriba acerca de la enseñanza del español se observan en las demás disciplinas de todo el sistema educativo, por lo que una amplia reflexión resultaba necesaria para establecer nuevas orientaciones del sistema educativo a través de todos sus componentes.

En lo que se refiere a la enseñanza del español, la recomendación general relativa a la revisión sistemática de los programas del momento entró en vigor a partir de septiembre de 2000, y tenía en cuenta las nuevas aproximaciones metodológicas en la enseñanza de las lenguas. En estas se especifican claramente los objetivos y se presentan unos contenidos más adaptados a las necesidades y al entorno camerunés. Estos nuevos programas visibilizan así el rumbo de apertura cultural de Camerún al mundo. Los objetivos perseguidos por la enseñanza del español pueden resumirse del modo siguiente:

- En lo relativo al primer ciclo, cuyos niveles corresponden a tercer y cuarto cursos, el objetivo fundamental es asentar las bases lingüísticas. Se trata de hacer adquirir al aprendiz los mecanismos de la lengua usual y actual favoreciendo una expresión espontánea.
- En lo que respecta al segundo ciclo (quinto, sexto y séptimo cursos), el objetivo se vincula con lo literario y lo cultural; además de intensificar las

capacidades lingüísticas adquiridas en el primer ciclo, se busca la formación intelectual del alumno mediante la adquisición de conocimientos, la formación en inteligencia, el sentido de la crítica y la conciencia moral.

En el marco de las humanidades, el objetivo perseguido es el de desarrollar actitudes en pro de la aceptación del pluralismo cultural y que favorezcan la promoción de la solidaridad, la comprensión y el respeto mutuo entre los pueblos; se busca el encuentro enriquecedor de las civilizaciones, como es el caso de la hispanidad. De modo específico, más allá de la adquisición de la lengua, se busca que el alumno pueda comunicar y emitir juicios de valor sobre los acontecimientos y los problemas sociales relativos a su entorno y al mundo actual, tales como la educación, los conflictos, la ecología, las relaciones humanas, la evolución científica, la emigración, etc. Se trata también de hacer descubrir las grandes corrientes literarias y la historia del pensamiento en España y en el mundo hispánico; de presentar la imagen real y actual de la sociedad española y la hispanoamericana con un espíritu crítico de análisis, de síntesis y de comparación. Por último, se persigue poner de relieve la complementariedad en el encuentro de las civilizaciones con la introducción en el currículo escolar de la literatura africana de expresión española, una literatura desconocida hasta hace poco tiempo.

Para alcanzar los objetivos definidos durante esta gran reunión, hacía falta la elaboración de unos manuales adaptados a las necesidades de formación de los alumnos cameruneses. Conscientes de las carencias de los antiguos manuales del programa francés y de su inadaptación a los objetivos establecidos, algunos cameruneses han elaborado, desde 1977, manuales de español que responden a estas necesidades específicas, especialmente para el primer ciclo. De hecho, en 1978 aparece la colección *Hispano africana* del inspector nacional Tama Bena, más tarde *Español en África* del mismo autor, mientras que se sigue con los títulos franceses en el segundo ciclo: *Sol y sombra* o *Cambios*. Habrá que esperar hasta los años 2000 para ver la primera colección completa que cubre los dos ciclos: *Didáctica del español en Camerún*, editada por Bidoung Habissou y un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, encabezado por Antonio Medina Revilla. Este nuevo material merece ser comentado brevemente para abrir la siguiente reflexión.

3.2. ANÁLISIS DE MATERIALES DIDÁCTICOS USADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera requieren mucha precaución por ser la lengua el vehículo principal de la cultura. Aprender una lengua significa, pues, aprender costumbres y no solamente hechos y datos. El manual debe

ofrecer a los lectores, particularmente a los alumnos, una multiplicidad de actividades variadas con vistas a practicar y, sobre todo, desarrollar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir en esta lengua. *Didáctica del español en Camerún* es la serie de manuales empleados para la enseñanza del español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria. De este modo, este apartado busca ofrecer aquí una reflexión sobre la serie *Didáctica* y su adaptabilidad en el contexto camerunés. ¿Qué es lo que esta serie propone a los docentes y alumnos para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera? ¿Responde *Didáctica* a las exigencias del programa oficial y las expectativas del público lector, es decir, de los alumnos cameruneses? ¿Cubren estos manuales la integridad del programa desde los puntos de vista lingüístico y cultural? A continuación se responderá a estas preguntas en el análisis de los siguientes libros, todos componentes de la serie *Didáctica del español en Camerún*, que se divide en dos grandes grupos: el del primer ciclo, para los dos primeros niveles de enseñanza, y el del segundo ciclo, para las clases del tercer, cuarto y quinto curso.

Los libros del primer ciclo se componen de nueve unidades didácticas, previstas para los nueve meses del año escolar. Cada unidad se subdivide en cuatro tareas (tarea 1, 2, 3 y tarea final). Cada tarea tiene muchas actividades. El paso del primer ciclo al segundo comprende modificaciones tanto en el contenido como en su estructuración. En este también existen unidades didácticas, pero las tareas dan lugar a cinco rúbricas con títulos muy llamativos: "Leer para aprender", "España en la literatura", "Gramática", "Léxico", "Hablar y escuchar" y "Escribir".

3.2.1. Análisis de 'Didáctica del español I'

Publicado en 1999, es el primer libro de esta serie. Se destina a los que buscan iniciarse en la lengua española. La primera unidad es la de "Empezar el curso", como indica su título. En ella, el acento se pone en las letras del alfabeto español con sus particularidades, la identificación y pronunciación de las palabras con cuidado en las sílabas tónicas. Se aprende en la segunda unidad a saludar, presentarse, dar las gracias o disculparse, además de cómo emplear pronombres personales en los diálogos, al igual que los verbos habituales en las relaciones e interacciones personales. La unidad tres proporciona las expresiones y el vocabulario empleados en las relaciones familiares y de parentesco, junto con los verbos usados para hablar de dichas relaciones. Se introduce también la construcción de las frases afirmativas y negativas, con pronombres posesivos átonos y preposiciones. Por otra parte, la descripción oral y por escrito de la casa es el objeto de la unidad cuatro. Esta descripción de la casa y los objetos por su color y tamaño insiste en los verbos de descripción y de situación. La quinta unidad sigue con la descripción del entorno escolar y las actividades del colegio. Es el momento ideal de facilitar las

nociones sobre dar instrucciones y consejos, pedir y conceder o negar permiso y el uso del imperativo que estas nociones implican. La unidad sexta insiste en el presente de indicativo, tiempo verbal de las acciones habituales, con los nombres de los meses del año, los días de la semana y las horas del día. La séptima unidad presenta la descripción de personas a partir de la etopeya y la prosopografía, y las fórmulas para expresar la comparación. Se profundiza en el empleo y la distinción de los verbos "ser" y "estar" para hablar del estado y de los problemas. La antepenúltima u octava unidad presenta textos sobre las compras y, en la misma, el vocabulario de la indumentaria y la alimentación abunda. La unidad nueve es la última del libro y en ella se enseña cómo expresar en español las opiniones, gustos, preferencias, además de aceptar o rechazar invitaciones y lo que tenemos la obligación de hacer.

Las ilustraciones y los abundantes dibujos de *Didáctica del español I* permiten a los alumnos que se inician en la lengua identificar directamente los objetos por su nombre, que viene escrito debajo de la imagen, impidiendo así que el docente tenga que recurrir a la explicación gestual, que el alumno puede interpretar erróneamente. El lado lúdico de las numerosas actividades y los dibujos suscitan el interés del alumno, que trabaja jugando, quizá sin darse cuenta de que aprende a partir de los trabalenguas, los crucigramas o las sopas de letras que le permiten aprender a pronunciar, construir palabras y frases. La puesta en común de las diferentes tareas permite un trabajo activo cuyo objetivo es una interacción entre lo visual y las expresiones oral y escrita.

Se comprueba que los autores de *Didáctica del español I* han puesto especial atención en el léxico y en la gramática, particularmente en la conjugación. Los dos presentes son los únicos tiempos verbales que aparecen en este libro, favoreciendo así que el alumno pueda obtener las bases y las nociones primordiales de la lengua española. El docente debe estar atento en la complementación de este reducido abanico verbal, introduciendo en sus clases elementos gramaticales adicionales[12] que un alumno de este nivel debería conocer. Además, los libros se emplean sin la cinta[13] que complementa la edición, a menudo debido a la falta de luz eléctrica en muchas localidades del país. Los manuales se utilizan, generalmente, sin este soporte a pesar de su importancia en el primer nivel de aprendizaje.

3.2.2. Análisis de 'Didáctica del español II'

La primera unidad de *Didáctica del español II* trata de la identificación de las diferentes actividades profesionales, de la expresión de las intenciones, deseos y propósitos, de cómo preguntar y dar informaciones sobre las actividades profesionales, de cómo hacer la descripción biográfica de personas, hablar de sus proyectos, decisiones y acciones venideras. La unidad dos tiene como objetivos aprender a pedir información sobre viajes y medios de transporte, expresar deseos y prohibiciones.

En la unidad tres se habla de distancias, pedir y dar informaciones sobre la ubicación de los lugares en las ciudades, dar puntos de referencia e instrucciones para llegar a un sitio, expresar sorpresa y admiración. La unidad cuatro enseña a hablar del medio físico, es decir, del clima, las estaciones, el paisaje, la vegetación y la fauna. En la quinta, se trata de cómo narrar los sucesos y acciones en el pasado, mientras que la unidad didáctica seis tiene como meta solicitar un servicio concreto y asegurar su seguimiento hasta el final. En esta sección se habla también de lo que se debe saber sobre la comida fuera de casa.

Se valoran las cuatro destrezas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir en las comunicaciones interpersonales en los niveles más y menos formales, en la unidad didáctica siete. La unidad ocho se ocupa de los aspectos culturales, como son las fiestas y ceremonias tradicionales de España, que se comparan con las de Camerún. La unidad nueve suele divertir a los alumnos, pues se fomentan actividades sobre la lectura y redacción de cuentos y narraciones.

La variedad de los temas estudiados constituye un aspecto positivo porque permite al docente hablar también del entorno del alumno a partir de los textos del libro. Otro mérito de esta edición es la ilustración, ya que la sola lectura del libro resulta visualmente agradable y los numerosos colores contribuyen a una lectura fácil. La multiplicidad de los ejercicios permite al profesor trabajar en clase con los alumnos y hacerles trabajar en casa.

Sin embargo, *Didáctica del español II* no parece ser la continuación de *Didáctica del español I* en la medida en que no existe ningún lazo directo entre los dos libros. También se nota una merma de los objetivos, ya que existen numerosos objetivos en las tres primeras unidades, mientras que, en las demás, el objetivo se formula en un solo enunciado. La consecuencia de esta diferencia es la desigualdad perceptible en el contenido de las unidades. Los tiempos verbales no se estudian de la misma manera y existe cierta insistencia desproporcionada sobre los tiempos del pasado. La falta de apéndice gramatical y de léxico al final del libro no favorece el aprendizaje del español en alumnos de este nivel.

3.2.3. Análisis de 'Didáctica del español III'

Este es el primer libro del segundo ciclo y en él hay diferencias notables con los dos primeros. Las numerosas ilustraciones y dibujos anteriores dejan sitio a fotografías. En los contenidos abordados se introducen nociones de geografía, historia, cultura española e hispanoamericana y las unidades pasan de 9 a 15. Las 15 unidades didácticas tienen un esquema estándar parecido a la estructura común de los libros del primer ciclo arriba presentada. No obstante, se agruparán aquí estas 15 unidades didácticas en las 7 unidades temáticas siguientes.

La primera es el descubrimiento de las regiones de España, que abarca las tres primeras unidades didácticas del libro. Se trata de la España atlántica, mediterránea y continental. La segunda unidad temática presenta la evolución política de España de 1812 a 1931, que se extiende en las unidades didácticas cuatro, cinco y seis[14]. Los aspectos socioculturales y económicos correspondientes a la tercera unidad temática también aparecen en las tres unidades didácticas siguientes, es decir en las siete, ocho y nueve, tituladas "Historia socioeconómica de España", con sus correspondientes números I, II, III para cada unidad.

Las unidades didácticas 12, 12 y 13 se centran, respectivamente, en el descubrimiento y la conquista de América, las culturas precolombinas y la organización política y social de la América colonial, constituyendo la cuarta unidad temática. Por otra parte, la unidad temática sobre el papel de la Iglesia en la colonización de América se limita a la unidad 13 del libro y en el problema agrario se profundiza en la sexta unidad temática, que corresponde a la unidad didáctica 14. La séptima unidad temática trata de la hispanidad, del África hispana y del hispanismo, correspondiente a la unidad didáctica número 15.

Al final del libro se incluyen dos apéndices: el primero, que es una breve antología de textos literarios españoles, y el segundo, la transcripción de los ejercicios de audición de la sección "Hablar y escuchar" de todas las unidades de este libro. Resulta importante comentar que la aparición de la rúbrica "Leer para aprender" es de gran utilidad. Con este elemento se refresca la memoria del docente. Este imparte clases con datos exactos sobre el tema de enseñanza. En la sección "España en la literatura", el docente se familiariza con algunos autores españoles. La gramática, el léxico y la parte "Hablar y escuchar" son otros aportes al aprendizaje del alumno, a su expresividad y su impregnación de los temas de actualidad. Las tareas de traducción le permiten manejar algunos giros gramaticales necesarios para el dominio avanzado de la lengua.

No obstante, el libro resulta muy ambicioso en su totalidad, ya que propone tantas unidades que resulta difícil estudiarlas todas. Los textos sacados de novelas en el apartado "España en la literatura" y los contenidos sobre la historia de América resultan complejos para el nivel del alumno.

3.2.4. Análisis de 'Didáctica del español IV'

Los conocimientos de geografía, historia y cultura de España introducidos en el tercer nivel de enseñanza se extienden a los países hispanoamericanos de manera sistemática en las 15 unidades que componen este cuarto libro.

La parte "Leer para comprender" consta de tres páginas y se centra en la geografía, la historia y la cultura de los países hispanoamericanos, seguidas del

texto literario de un autor del país presentado. Los temas tratados en estas páginas son la independencia de los países hispanoamericanos, las consecuencias de la crisis del 98 para España, las repúblicas hispanoamericanas en el siglo XX, el problema indigenista en América Latina, el problema agrario y la revolución mexicana, las desigualdades sociales, las dictaduras, la literatura social e Iberoamérica ante el siglo XXI.

La gramática ocupa dos páginas y se centra en las estructuras de uso frecuente. Se presta nuevamente atención a la conjugación de los verbos "ser" y "estar", además de a la construcción de enunciados interrogativos, afirmativos y negativos. Destacan también cómo establecer relaciones de ideas, fórmulas para la expresión del deseo, de la duda y del mandato, el estilo directo e indirecto, los tipos de sustantivos, las construcciones de relativo, la expresión de la hipótesis y la condición, la finalidad, la expresión de la causa y de las consecuencias, las construcciones concesivas y la sucesión de los hechos.

La sección "Léxico", presentada en una página, proporciona palabras relacionadas con la idea central de esta unidad didáctica. Se descubren así palabras sinónimas, los adjetivos derivados de todas estas palabras, los verbos y los adverbios existentes. El léxico referido se relaciona con sinceridad, apariencia, sentimientos, gustos y aficiones, familia, amistad, colegio, barrio, pueblo, nación, país, continente, solidaridad, medio ambiente y ecología.

El apartado "Hablar y escuchar" también consta de una sola página y viene acompañado de un soporte audio. Su objetivo es practicar la lengua oral a partir de las técnicas de expresión. Los textos de audición son textos interesantes, como descubrimos a partir de sus temas: "me gusta decir la verdad", "la entrevista de trabajo", "el recitado de poemas", "la narración oral de historias y anécdotas", "las técnicas de conversación telefónica informal", "la descripción de espacios", "la técnica de exposición", "qué bonito es mi país", "yo soy camerunés", "África, un continente en alza", "seamos solidarios", "por un mundo mejor" y "cuidemos nuestro entorno".

"Escribir", la última sección, se interesa por las técnicas de escritura. Se aprende a redactar diferentes tipos de texto como un currículum vítae, un poema, una autobiografía, mensajes cortos, un correo electrónico, una carta, un anuncio publicitario, un reportaje, un discurso, un texto de opinión y una noticia. Hay actividades de ortografía sobre el repaso del uso de la tilde, de las letras d y z finales, además de observaciones específicas sobre el uso de las letras b, h, g, j, x, i, y, v, y también de las mayúsculas y la acentuación. El apéndice al final del libro facilita la transcripción de los textos de audición.

Didáctica del español IV profundiza bastante en la historia de Hispanoamérica. Los temas tratados ofrecen una idea sobre los problemas socioeconómicos y políticos de esta región y la página del léxico enriquece el vocabulario. Los temas de

audición transcritos ayudan al docente a trabajar sin casete sobre estos contenidos, promoviendo con ello otros objetivos diferentes del de escuchar.

Por último, resulta importante destacar que los temas de los textos de literatura presentados en este libro no cuadran con los de este nivel de estudio. Los fragmentos de textos seleccionados se orientan en un 86,66% sobre los aspectos del programa que corresponden a América Latina, y el otro 13,34% no puede abarcar el resto del programa. La parte "Leer para aprender" de *Didáctica del español IV*, por consiguiente, no respeta el programa oficial de su nivel de estudio.

3.2.5. Análisis de 'Didáctica del español V'

Este es el libro propuesto a los alumnos de séptimo de bachillerato. Las diferentes pautas de las actividades son el aprendizaje de la historia, la literatura y su lectura, el repaso y refuerzo gramatical, los ejercicios de expresión oral y escrita, además de la traducción directa e inversa. El libro tiene 11 unidades didácticas divididas en tres grandes partes: España, América Latina y África negra.

La parte consagrada a España abarca las seis primeras unidades didácticas, que tratan de la España de la Restauración (Alfonso XII, años de crisis de la pérdida de Cuba), la Segunda República (1931-1936), la guerra civil, la era de Franco, la transición democrática y la España actual. Por otro lado, la segunda parte relativa a América Latina está compuesta de cuatro unidades didácticas. Se trata de las revoluciones sociales en América Latina con los ejemplos de México y Cuba; la realidad socioeconómica, política y sociocultural de la América hispánica contemporánea; la realidad indígena de América Latina; el problema indio; las relaciones entre Estados Unidos e Hispanoamérica. Finalmente, el África negra viene en la última unidad didáctica, en la que Guinea Ecuatorial, antigua colonia española, es el país africano sobre el que profundiza esta sección. En lo que se refiere a la literatura africana presentada aquí cabe indicar que, al lado de los autores ecuatoguineanos, aparecen unos textos de escritores cameruneses que utilizan la lengua española como vehículo de expresión.

El gran mérito de este libro de la serie es que logra abarcar el programa oficial, a diferencia de los manuales anteriores. Antes, el docente recurría a *Siglo veinte*, *Sol y sombra* o *Cambios* para los textos de estudio, porque ninguno de ellos tenía textos con los diferentes temas programados para este nivel. *Didáctica del español V*, con la sección "Aprendemos historia", proporciona datos precisos para la comprensión del tema que se estudia. El refuerzo gramatical resulta muy provechoso para los alumnos y, aunque algunas partes pueden resultar repetitivas respecto de lo aprendido en niveles anteriores, estas son necesarias para el afianzamiento de las nociones gramaticales que facilitan un buen conocimiento del idioma. La variedad de autores y textos puede destacarse como uno de los principales logros de la sección "Aprendemos literatura".

No obstante, los textos propuestos en la sección "Literatura, testigo de la historia" resultan muy largos y obstaculizan la evolución normal del programa.

3.2.6. Valoración global de la serie 'Didáctica del español' y propuestas

Como valoración general de este material de enseñanza/aprendizaje, se puede decir que la serie *Didáctica del español* es un conjunto de libros muy ricos, como se desprende del análisis, pero después de la experiencia con ellos existen elementos que se deben cambiar o añadir para su mejora. Las sugerencias que se recogen después de las observaciones van desde la misma estructuración externa hasta el contenido. El soporte auditivo, aunque presente una pronunciación estándar del español, resulta poco útil. Al mismo tiempo, las actividades de grupo propuestas en la edición se concluyen con dificultad, sobre todo si el docente quiere abarcar todo el programa estipulado del año, ya que la extrema escasez de libros en las aulas dificulta el desarrollo de estos ejercicios. Analizando número por número, resulta apropiado indicar aquí las siguientes observaciones sobre cada libro.

En *Didáctica del español I* se debería intensificar la parte de la gramática, facilitando casi todas las nociones básicas de la lengua. Sería conveniente añadir un apéndice de conjugación ya que, en un contexto de crisis económica como el de Camerún, los padres que conocen la utilidad de este material didáctico podrían limitarse a comprar este libro de base y no los de conjugación y gramática.

Didáctica del español II debería poner en evidencia las estructuras gramaticales e introducir el imperfecto de subjuntivo, que los autores parecen haber olvidado. Se deben reducir también los textos porque muchos hablan de lo mismo y esto genera cierta monotonía que vuelve el aprendizaje pesado. Añadir también textos sobre el medio ambiente camerunés para que los alumnos se sientan más interesados podría ser muy beneficioso. Por último, el formato del apéndice de los verbos irregulares debería ser modificado para facilitar una mejor legibilidad.

En *Didáctica del español III*, la selección de los textos debería hacerse teniendo en cuenta el nivel real de la clase. Se debería también incluir un apéndice gramatical que contenga la morfología de base de la lengua, el grupo nominal, el grupo verbal, la frase y sus matices. La necesidad de ajustarse al programa oficial permitiría corregir la sección "Leer para aprender", de *Didáctica del español IV*. El apéndice gramatical también es importante como un apéndice metodológico para la explotación de todos los tipos de texto.

Finalmente, en *Didáctica del español V* es necesaria la introducción de una página de recapitulación del léxico temático que pueda ayudar al alumno a repasar los conocimientos lingüísticos esenciales, un cuadro cronológico de los datos importantes de España, América Latina y África hispana, y un apéndice gramatical.

3.3. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En la actualidad, de las siete universidades estatales existentes, cuatro son las que tienen departamentos de estudios ibéricos y que imparten sus enseñanzas (literatura, lengua y lingüística, civilización) en español: las Universidades de Yaundé I, Duala, Dschang y Marua. La enseñanza del español en este nivel empieza con la creación de la Facultad de Letras en 1963, cuando el español era solo una asignatura optativa. Se otorga por primera vez la Licenciatura de Español en 1977. Si se compara con los 20 estudiantes de aquel año, actualmente se observa un flujo cada vez más importante de solicitantes de la matrícula en Estudios Ibéricos.

Los diferentes departamentos de Estudios Ibéricos en las universidades estatales contaron durante el curso académico 2010-2011 con 1.421 estudiantes en la Universidad Yaundé I (1.271 en la Facultad y 150 en la Escuela Normal Superior); 302 estudiantes en Marua, cuyo departamento se abrió en 2008; 320 estudiantes en Dschang, con un departamento que funcionada desde 1995; 369 estudiantes en Douala (desde 1994), lo que da un total de 2.412 estudiantes entre las cuatro universidades del país.

En cuanto al profesorado universitario, el nivel de preparación es muy elevado. Todos los docentes han estudiado en alguna prestigiosa universidad española (Complutense de Madrid, UNED, Alcalá de Henares, Salamanca) o francesa (Toulouse-Le Mirail, Montpellier III). Son en total 24 profesores repartidos como sigue: Universidad de Yaundé I (Facultad: 8, Escuela Normal Superior: 7); Universidad de Maroua: 5; Universidad de Dschang: 3; Universidad de Douala: 4. En cuanto a los grados, hay 5 catedráticos, 12 profesores titulares y 7 profesores ayudantes.

Resulta importante añadir que, al lado de las universidades estatales, existe un sinnúmero de institutos universitarios privados que imparten clases de español. Aquí también faltan estadísticas. Desde 1994, existe una asociación de profesores de español denominada Asociación Camerunesa de Hispanistas (ACH), que reúne tanto a los profesores de institutos y colegios como a los profesores de universidad.

4. MOTIVACIONES Y ESTADÍSTICAS

Durante los años noventa, se observó una bajada del número de alumnos que prefieren elegir el alemán como lengua extranjera optativa. Tal situación se explica por el hecho de que, en aquel periodo, la República Federal de Alemania distribuía los libros de texto a los alumnos que los devolvían al término del curso académico. En realidad, esta situación solo duró unos años porque, desde la introducción del alemán y del español en los años cincuenta del siglo pasado, la lengua de Cervantes siempre ha gozado de mayor atención entre los alumnos por varios motivos.

En efecto, los alumnos cameruneses eligen mayoritariamente el español desde el tercer curso (4º) por considerarlo un idioma de aprendizaje bastante fácil. La música cubana desde los años sesenta y el cantante Julio Iglesias tuvieron una gran influencia sobre los que tenían que elegir una segunda lengua. La Copa Mundial de Fútbol celebrada en España en 1982 (que provocó el fichaje de Thomas Nkono en el equipo español del FC Barcelona, seguido del de Jacques Songo en el Deportivo de La Coruña) y, muy recientemente, la presencia de Samuel Eto'o Fils en el FC Barcelona, sin olvidar el campeonato de la liga española de fútbol con los famosos equipos del Real Madrid y FC Barcelona, son factores que han generado interés hacia lo español entre los estudiantes de Camerún. La selección nacional española (La Roja) no queda al margen de todo esto. Por otro lado, las telenovelas o series de televisión procedentes de México son otros elementos que influyen positivamente hacia lo hispano en el imaginario colectivo de los cameruneses.

A falta de estadísticas detalladas, el Ministerio de Educación de Camerún calcula globalmente 1.036 profesores que imparten clases de español a los 190.606 alumnos repartidos en más de 610 institutos y colegios (datos relativos al curso escolar 2010-2011). El problema del número del personal docente se plantea con mucha frecuencia, sobre todo en los institutos y colegios periféricos, ya que los profesores se aglutinan en las grandes ciudades. Una minoría goza de un buen *curriculum studiorum*. Se puede lamentar también el nivel de preparación, porque si antes muchos docentes iban a completar su formación académica (lengua y cultura) en centros universitarios españoles o en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid con becas del Gobierno camerunés u otras ayudas españolas, ahora no es el caso. Por motivos económicos, Camerún desde 1993 ya no envía a los estudiantes para el programa de cursos en Madrid, y España, por su lado, ya no otorga por razones presupuestarias las becas de verano que reforzaban las capacidades de los docentes.

Afortunadamente, la Embajada de España en Camerún hace funcionar en su seno un Centro Cultural Español (CCE) que, además de ofrecer el fondo bibliotecario, organiza certámenes, concursos literarios y una semana cultural cada año, con bailes españoles, conferencias y juegos.

5. CONCLUSIÓN

Con una tradición de enseñanza del español que acumula más de 50 años, junto con casi 200.000 estudiantes de español en la actualidad, puede decirse que el español se encuentra asentado en Camerún. No obstante, el fomento del aprendizaje del español en el país sigue pendiente de apoyos y acciones concretas como la actualización del material didáctico, la formación del profesorado o la creación de becas

tanto de reciclaje pedagógico para profesores como de inmersión lingüística para los estudiantes. Con estas acciones no solo se consolidará el español en el país, sino que se mejorará la calidad de su enseñanza, la cual sigue siendo en cualquier caso un referente de la enseñanza del español en África Subsahariana.

NOTAS

1. Este coloquio fue organizado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y el Centro Cultural Español de Malabo, Guinea Ecuatorial.
2. Los dos encuentros se celebraron bajo los auspicios de la Agencia Española de Cooperación Internacional.
3. Canciller de la Embajada de España en aquel entonces.
4. En aquel año, los dos son lectores en la Universidad de Yaundé I.
5. El autor, en aquel año, es inspector nacional, encargado del español.
6. Entonces inspector nacional pedagógico encargado de la enseñanza del español.
7. Los vencedores de la Primera Guerra Mundial, Francia e Inglaterra (1914-1918), se repartieron el Camerún alemán, administrado por Alemania desde la Conferencia de Berlín de 1884, en dos partes: el Camerún oriental (Francia) y el Camerún occidental (Inglaterra).
8. Este artículo estipula que las *"conditions d'admission, les programmes d'enseignement sont les mêmes que ceux prévus par les textes régulant l'enseignement secondaire dans la métropole [France]"*, "los requisitos de admisión, los planes de estudio son los mismos que los previstos por la legislación que regula la educación secundaria en la metrópoli [Francia]" (traducción del autor). Para más detalles sobre dicho informe, se puede consultar el *Journal officiel du Cameroun Français*, Yaundé, 1944, p. 523, citado por M. Njate (1999) : "L'évolution de l'enseignement des langues vivantes", *Cahiers du Département*, 3, Ministerio de Educación Nacional, Unidad de Español, Yaundé.
9. "Pero ¿qué lenguas para nuestra cultura?" (traducción del autor).
10. "Instruir al camerunés arraigado en su cultura, orgulloso de su identidad, dominando una lengua nacional…" (traducción del autor).
11. Durante este encuentro, cuyo título se traduce literalmente como "Los estados generales de la educación", y que vio la participación de diferentes especialistas en materia de educación, se reflexionó sobre lo que debía ser la enseñanza básica y secundaria en Camerún.
12. Tales elementos son, por ejemplo, los demás tiempos simples del indicativo, los verbos irregulares más usuales, las formaciones de palabras o la conjugación de los verbos impersonales.
13. Esta cinta resulta limitada, sobre todo, en relación con el número de actividades y con pronunciaciones aproximativas.
14. Se trata de "Historia de España 1812-1868"; "Historia de España 1868-1902"; "Historia de España 1902-1931".

BIBLIOGRAFÍA

Biya, P. (1987): *Pour le libéralisme communautaire*, Pierre-Marcel Favre, Lausana; ABC, París.

Casado-Fresnillo, C. (ed.) (1998): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla.

González Echegaray, C. (1998): "Antecedentes y perspectivas del español en África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 131-145.

Njate, M. (1999), "L'évolution de l'enseignement des langues vivantes", *Cahiers de Département*, 3, Ministerio de Educación Nacional, Unidad de Español, Yaundé, pp. 36-38.

Tama Bena, V. (1998), "Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 249-261.

Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (dirs.) (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/Casa África, Madrid.

CAPÍTULO 8

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

THÉOPHILE KOUI

Desde su introducción en el sistema educativo marfileño durante la colonización francesa, la enseñanza del español ha pasado por muchas etapas, tanto a nivel metodológico como legal, lo cual se corresponde con los diversos altibajos de su trayectoria en este país. Hoy día, pese a los notables avances y éxitos conseguidos por el Gobierno marfileño y por la cooperación española, quedan muchos desafíos por superar. En este estudio se ponen al descubierto algunos de esos problemas y se hace una serie de sugerencias con vistas a abordar su enseñanza con mayor comodidad en el aula. Durante el curso académico 2011-2012 se documentaron 338.535 alumnos de español y 1.711 docentes en la enseñanza secundaria, y durante el curso 2012-2013 se han documentado 2.538 estudiantes y 42 docentes en la enseñanza universitaria marfileña.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español en el sistema educativo de Costa de Marfil se inserta en el marco de la política general de este país, la cual no solo pretende abrirse a las diferentes culturas del mundo, sino también proporcionar a sus ciudadanos las herramientas educativas necesarias con miras a hacerlos competentes en el mercado laboral. En este contexto, la lengua española, que articula desde hace varios siglos

una de las comunidades más importantes del mundo, ofrece un gran horizonte por explorar. Además de ser oficial en más de 20 países, el español se está abriendo camino en Estados Unidos, Australia o Brasil. Las perspectivas en cuanto a su difusión son cada vez más interesantes y prometedoras. En suma, como lengua de futuro, el español ofrece oportunidades de todo tipo a cualquier hablante. Su enseñanza en cualquier país preocupado por el bien de sus ciudadanos aparece, por tanto, como una necesidad innegable. Y Costa de Marfil, que ha contraído el compromiso de mejorar las condiciones de vida de su población, no ha querido desaprovechar esa circunstancia. ¿Cómo empezó la enseñanza de ELE en este país? ¿De qué medios se dispone para llevar a cabo esta labor? ¿Cómo se presentan las estadísticas en cuanto al número de sus estudiantes en la actualidad? ¿Con qué tipo de problemas se enfrentan? ¿Y qué sugerencias se pueden hacer con vistas a superar dichas dificultades? Antes de contestar a estas preguntas de referencia, se expone una breve descripción de la configuración de las lenguas autóctonas de Costa de Marfil, esto es, las que ancestralmente han constituido la base de la tradición oral que ha transmitido el país desde hace varios siglos.

1.1. LA CONFIGURACIÓN LINGÜÍSTICA NACIONAL MARFILEÑA

A menudo se ha pretendido hacer creer, sin fundamento, que el conjunto de territorios que hoy denominados como Costa de Marfil era una "tierra de nadie" hasta el siglo XV; una concepción que perduró muchos siglos en el espíritu colonialista. Pero una pequeña revisión bibliográfica descubre pronto que la realidad era bastante diferente. En efecto, si bien los documentos relativos al periodo precolonial son escasos y que no se sabe mucho de los tiempos más lejanos, las informaciones procedentes de la tradición oral y de diversos investigadores (Kipré, 1992; Touré, 2000) permiten convencerse de que estos territorios conocieron al menos dos grandes momentos de poblamiento: el asentamiento de los antiguos autóctonos y la llegada de nuevos pueblos migratorios. En estas tierras de encuentro, la conjunción de estos dos factores ha originado la constitución de cuatro grandes áreas étnicoculturales, espacial y lingüísticamente distinguidas, en la actual Costa de Marfil: los mandés, los krou, los akán y los gur (o voltaïques), cuyo grado de representación nacional aparece en la tabla 1, conforme con los datos del último censo nacional (Lafage, 1999: 24).

Dentro de estos grupos se distinguen aún unas 60 etnias según los estudios descriptivos (Delafosse, 1904). No se pretende exponer de modo exhaustivo dichas etnias en estas páginas, aunque conviene advertir que su número puede variar según los autores, alcanzando a veces las 70, o incluso más, según ciertos especialistas, aunque la gran mayoría coincide en la cifra de 60.

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DEMOGRÁFICA DE LOS GRUPOS ÉTNICOS EN COSTA DE MARFIL

GRUPOS ÉTNICOS		PORCENTAJE RESPECTO DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA (%)	PORCENTAJE RESPECTO DE LA POBLACIÓN TOTAL (%)
Akan		42,5	31,10
Krou		12,9	9,10
Mandé	Del sur	16,7	12,20
	Del norte	10,2	7,40
Gur		17,8	13,00
Total población autóctona		74,00	
Población extranjera		26,00	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DE LAFAGE (1999).

Generalmente, a excepción de unos casos marginales, los nombres de etnias no difieren de las lenguas en uso en su seno, de tal modo que, por ejemplo, la etnia baoulé habla baoulé, los beté se expresan en beté, la lengua de los gouro es el gouro, etc. Como se puede notar, el país siempre se ha revelado con una amplia diversidad lingüística y cultural. En ella se injertaron, al igual que en el resto de África, lenguas orientales y occidentales, sea como idiomas de enseñanza escolar, sea en un contexto colonial. A continuación se analiza el caso del español en el continente, y concretamente en Costa de Marfil.

2. LOS INICIOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ÁFRICA Y COSTA DE MARFIL

La presencia actual del español en África Subsahariana se explica por la conjugación de varios factores. El primero fue incontestablemente de índole colonial. En efecto, alejada de este continente durante varios siglos conforme al Tratado de Tordesillas firmado a finales del siglo XV, España se acercaría por primera vez a África tras otro tratado, el de San Ildefonso, concluido con Portugal en 1777. Este acuerdo permitiría a la Corona española hacerse con las islas de Fernando Poo y Annobón, entre otras tierras. Y es que las numerosas víctimas provocadas por la colonización en América hacían necesaria nueva mano de obra apta en los campos y las minas abiertas en el nuevo continente. Asimismo, y a cambio de las mencionadas tierras africanas, España devolvía a Portugal las provincias de Santa Catalina y Río Grande, en la frontera sur de Brasil. Un siglo más tarde, a raíz del reparto

de África en la Conferencia de Brazzaville (1884-1885), a España le quedaría una posesión de 28.052 km^2, la actual Guinea Ecuatorial, único país africano en el que el español ha sido lengua oficial (Morgades Besari, 2005).

Otros casos de presencia del español en África se explican por diferentes fenómenos históricos y culturales independientes de la iniciativa española. En Marruecos, por ejemplo, el sefardí actualmente hablado se debe a la expulsión de judíos, antepasados de los sefarditas marroquíes, en 1492 (Rodríguez-Ponga, 1998). Los árabes y bereberes de Ceuta y Melilla heredaron el idioma como resultado de la acción comercial, el turismo o la televisión (Olszanki, 2006). Igualmente, en países como Argelia y Túnez el uso escolar del español es el resultado de numerosos factores históricos. La expansión de la lengua española en la región norte del continente fue esencialmente fruto de una difusión lingüística natural, debida al contacto entre poblaciones; no a una política cultural voluntaria, definida y emprendida por España (Benyaya, 2007; Marín, 2003).

En Costa de Marfil, al igual que en la mayoría de las antiguas colonias francesas del África negra, el español fue introducido en el sistema educativo como lengua de enseñanza en el periodo preindependentista por la antigua metrópoli. A partir de 1945, en efecto, las numerosas quejas de los pueblos indígenas obligaron al colonizador a modificar los sistemas educativos coloniales con el fin de adaptarlos a lo practicado en Francia. Ello implicó, entre otras cosas, la integración y enseñanza de diversas lenguas extranjeras como el inglés, el español y el alemán en los currículos africanos (Koffi, 2009). Aunque con el tiempo el grado de aceptación de estas ha podido variar de una colonia a otra, hoy día la mayoría de los países francófonos han instaurado el español en sus programas de estudio, enseñándolo oficialmente como lengua viva, con el resultado de que el grado de integración de esta lengua en las antiguas colonias francesas africanas es mayor que en los países con sistema educativo de origen británico, portugués o neerlandés (Gil y Otero, 2009).

Es muy difícil hacer un balance exhaustivo de la enseñanza del español en el periodo colonial en Costa de Marfil, pues las administraciones que se han venido sucediendo no han conseguido establecer un catálogo completo de los archivos[1]. En cualquier caso, los idiomas que el sistema educativo francés incluía en la enseñanza de lenguas extranjeras se mantuvieron tras la independencia, gracias a la política de apertura que hizo el país hacia el mundo exterior. El español se imparte desde entonces a partir del tercer curso de secundaria como asignatura optativa, en competencia con el alemán, tras la introducción del inglés en primer curso. A continuación se desarrolla la evolución de esta enseñanza en secundaria, tanto en su aspecto legal como metodológico.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA

La organización de la enseñanza se define, tanto legal como metodológicamente, desde las autoridades educativas más altas del país. En este apartado se describe la evolución de estos dos aspectos en lo que respecta a la enseñanza del español.

3.1. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A NIVEL LEGISLATIVO

Como ya se mencionó, el estudio de la lengua española en Costa de Marfil se inicia en tercer curso de secundaria, como materia optativa, al igual que el alemán. Dos cursos antes se inicia el inglés, la primera lengua viva o extranjera[2], con carácter obligatorio.

A nivel legal, la enseñanza del español ha venido fluctuando en cuanto a su consideración. En efecto, fiel a su tradición de antigua colonia francesa, y deseosa de no perturbar la armonía lingüística nacional, Costa de Marfil deja muy claro en las dos Constituciones de su historia, 1960 y 2000, que *"le français est la langue officielle du pays"* (art. 1). Asimismo, el idioma de uso en los poderes del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial), al igual que en la enseñanza, será el francés. Lógicamente, los idiomas extranjeros, así como las 60 lenguas locales, tienen un uso muy limitado en los ámbitos oficiales.

Al igual que el sistema educativo en su globalidad, la enseñanza del español fue regida por leyes y reglas de origen francés hasta mediados de los años setenta, pues la primera ley educativa del país se remonta a 1977. Asimismo, la impartición del español se realizaba en prolongación a una serie de instrucciones aplicadas en la metrópoli[3]. En una de estas[4] se estipula claramente que el objeto de la enseñanza de lenguas vivas radica en *"enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui: à exprimer oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale"*, pues se concibe la clase ante todo como un espacio privilegiado para llevar a cabo el desarrollo de la lengua oral: *"La classe est avant tout et à chacune de ses étapes, un exercice permanent d'expression orale limpide et construite"*. A ojos vista, según esta declaración de intenciones, se da primacía absoluta a la lengua oral en el aula.

Sin embargo, entre dicho y hecho muchas veces suele haber un gran trecho, y en el caso que nos concierne estas afirmaciones cayeron en saco roto en la práctica, dado que, como se observará en apartados posteriores, fue el aprendizaje escrito el que más atención recibió en las aulas marfileñas a lo largo de las décadas siguientes.

En el año 1974, la creación de la Sección de Español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación vino a conferir cierta dimensión nacional a la gestión de la enseñanza de esta lengua en cuanto al aspecto metodológico y la

creación de material didáctico. Pero tanto en esos ámbitos como a nivel legal, no se operan grandes modificaciones en varios años.

A partir del año 1996, el Ministerio de Educación establece una demarcación legal entre las diferentes asignaturas impartidas en el primer ciclo de secundaria[5]. Por una parte, se contabilizan las asignaturas fundamentales (inglés, matemáticas, francés y ciencias físicas) con todas las prerrogativas y altos créditos. En los exámenes finales de 4º de secundaria, estas materias se imponen con carácter indiscutible. Por otra parte, se crea una segunda categoría de asignaturas —entre ellas el español— que no solo se llevaba los créditos más bajos, sino que, además, veía cómo su estatus de prueba de examen quedaba supeditado a un sorteo. Más aún: si por casualidad el español se seleccionaba para dicho examen, la evaluación se desarrollaba únicamente de manera escrita. Es verdad que a dicha prueba se le concede el estatus de materia eliminatoria, con lo cual aquel alumno que califique en ella por debajo de 03/20 suspende el examen entero, aunque haya aprobado todas las demás pruebas. Sin embargo, conviene destacar que preparar un examen haciendo hincapié en una asignatura, sin tener claro si esta formará parte de las pruebas, puede ser causa de desmotivación. El resultado fue que la mencionada ley, cuando menos discriminatoria, empezó a desviar la atención de los alumnos hacia las materias "fundamentales", supuestamente más importantes.

El reajuste legal realizado a principios de los años 2000[6], según el cual todas las asignaturas volvían a tener el mismo número de créditos en la secundaria, ha conseguido equilibrar un tanto la nivelación entre las mismas. Sin embargo, el sistema de sorteo sigue vigente, lo que, en opinión del autor, y orientado a una nueva reforma, representa uno de los objetivos principales de combate que deberían llevar a su abolición.

Por último, el proyecto piloto iniciado en 2004 con vistas a empezar el estudio de ELE en el primer curso de secundaria, al igual que el inglés, suscitó muchas expectativas en cuanto a la mejora del nivel lingüístico de los alumnos. No obstante, las numerosas vacilaciones que se han observado en toda la educación básica del país desde hace unos años[7] han originado la suspensión de dicha iniciativa. En cualquier caso, el cumplimiento de este objetivo tendría al menos dos ventajas. Por una parte, contribuiría a un aumento sustancial del tiempo de aprendizaje del idioma en secundaria. Las tres horas semanales de las que goza en la actualidad solo consiguen sumar un total de 375 horas de clase al ingresar en la universidad —75 horas al año durante cinco años— en el caso de alumnos de carrera literaria. Aquellos que hayan elegido la rama científica en segundo ciclo solo habrán tenido 225 horas en tres años. En ambos casos, el volumen horario parece muy insuficiente (Foucambert, 2007), pues los discentes ingresarán en la enseñanza superior con

un nivel lingüístico todavía elemental. Para Foucambert, en efecto, conseguir el nivel básico o medio de lengua extranjera requiere un mínimo de quinientas horas efectivas de clase. Desde este punto de vista, aunque no permita cruzar este umbral horario, el inicio de la formación en ELE en primero de secundaria lo acercaría notablemente, con 475 horas para alumnos de literatura y 325 horas para los de las ramas científicas al final del ciclo.

Por otra parte, aumentaría enormemente el número de alumnos de español marfileños. Desde hace varios años, el país ya cuenta con el mayor número de estudiantes de lengua española en todo el continente africano, con más de 230.000 personas en 2006 (López y García, 2006: 59), cifra que podría haber crecido con mucha más rapidez gracias al inicio de dicho estudio en primero de la enseñanza secundaria (Koffi, 2009: 100). En cualquier caso, el interés por el idioma español en Costa de Marfil sigue tan vigente como en el pasado, lo que justifica el número cada vez más creciente de alumnos. Como prueba de ello, las estadísticas del curso 2011-2012 presentan 338.535 alumnos de español en la enseñanza secundaria, además de 2.538 alumnos universitarios durante el curso 2012-2013.

TABLA 2

DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

EDUCACIÓN SECUNDARIA CURSO ACADÉMICO 2011-2012*		EDUCACIÓN SUPERIOR CURSO ACADÉMICO 2012-2013**	
Estudiantes	Profesores	Estudiantes	Profesores
338.535	1.711	2.538	42

* CF. DIRECCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (DPES), DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y ENSEÑANZA TÉCNICA.

** LAS CIFRAS REFERENTES A LA ENSEÑANZA SUPERIOR SOLO INCLUYEN LAS TRES INSTITUCIONES PÚBLICAS, O SEA: LA UNIVERSIDAD DE ABIDJAN-COCODY, LA UNIVERSIDAD DE BOUAKÉ Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS). POR CIERRE DE DICHAS INSTITUCIONES EN EL CURSO 2011-2012, LAS MENCIONADAS CIFRAS DE ESTUDIANTES SON DEL 2012-2013. ASIMISMO, EN ABIDJAN-COCODY SE CONTABILIZAN 2.080 ALUMNOS, 446 EN BOUAKÉ Y 12 EN LA ENS.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS APORTADOS POR LAS CORRESPONDIENTES INSTITUCIONES MARFILEÑAS.

Combinando los datos disponibles de la educación secundaria durante 2011-2012 y la educación superior durante 2012-2013, se obtiene un total de 341.073 estudiantes de español en Costa de Marfil junto con 1.753 profesores de español. Así, Costa de Marfil por sí sola contaría con más de la mitad del medio millón de africanos documentados en 2006 que estudian español como lengua extranjera en el continente en la quincena de países situados desde el extremo norte hasta Sudáfrica, corroborando así los datos disponibles (Gil y Otero, 2009; Molina, 2007).

Como ya se ha indicado anteriormente, la enseñanza del español en Costa de Marfil se llevó a cabo en sus principios dentro del contexto legal francés. De igual modo, tanto la metodología como el material didáctico procedían de la metrópoli.

En cuanto al aspecto metodológico, si bien los textos proclamaban privilegiar el desarrollo de la lengua oral, la realidad del aula de español no siempre estuvo en correspondencia con ello. El método de gramática/traducción, en vigor durante muchos años, dio predominio a los ejercicios escritos de índole gramatical, los resúmenes o comentarios de texto, la escritura y la lectura. Lo oral se limitaba al dictado, la traducción vocal de textos y las actividades de pregunta-respuesta. Asimismo, la comunicación como tal —o mejor, la interacción— no ha existido en el aula, pues, como le correspondía, el profesor adoptaba una posición de autoridad, tomando todas las decisiones sobre qué y cómo enseñar. La labor docente se llevaba a cabo de forma expositiva, lo cual significa que el profesor presentaba y explicaba en voz alta los diferentes contenidos sin favorecer el intercambio (desde luego, no el intercambio horizontal). En este contexto, la clase de ELE marfileña reproduce lo que se ha denominado como esquema clásico (Suso *et al*., 2009: 102), según el cual el enseñante es quien lo dirige todo; el que manda y organiza el trabajo con las instrucciones correspondientes a las diferentes fases de la lección: "hoy hablaremos de…", "abrid los libros por la página…", "volved a la página…", etc. A todas luces, el profesor guiaba todos los pasos del grupo-clase a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Conforme con este espíritu, el alumno se contentaba con escuchar de modo pasivo al maestro, "fuente inagotable del saber", o con aprender de memoria las lecciones que le iban dictando.

Por otro lado, y como lengua base, el francés siempre constituyó el sistema de referencia en la adquisición del idioma de Cervantes, corroborando así las palabras de Stern, citado por Richards y Rodgers, según las cuales en el método tradicional "la lengua materna siempre sirve de punto de partida" (Richard y Rogers, 1998: 11).

En los años setenta aparecen intentos de enseñanza mediante el método audiolingual. Basado en los fundamentos teóricos del estructuralismo lingüístico de Bloomfield y del conductismo psicológico del aprendizaje difundido por Skinner, este método surge de la creencia de que el aprendizaje de la lengua extranjera no consiste en memorizar reglas gramaticales, sino en 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 (Miranda, 2000: 103).

Asimismo, 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 setenta en cierta categoría de institutos de Costa de Marfil, mientras que en otros seguía vigente el método tradicional. Pero muy pronto aparecieron dificultades de varios tipos. Primero, lo audiooral 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, contrariamente al uso óptimo de una metodología concebida para grupos restringidos (entre 20 y 25 alumnos como máximo), los profesores se encontraban con clases atiborradas, que rondaban los 50 o 60 alumnos. Junto a lo anterior, en muchos casos, los discentes demostraban una clara incapacidad para transferir lo aprendido en clase a situaciones reales, además de parecerles el método aburrido y poco rentable. En definitiva, no tenían conciencia del sentido de las oraciones que mecánicamente repetían. Todo ello llevó al pleno regreso a la metodología tradicional hasta la última década del siglo XX.

Pero a partir del año 1998 se decide pasar a una enseñanza comunicativa en el sistema educativo marfileño, lo cual, en el ámbito de ELE, se refleja claramente en los nuevos libros de texto de la colección *Horizontes*, elaborados conforme con la Pedagogía por Objetivos (PPO)[8]. Actividades pensadas para ser realizadas en parejas o en grupos aparecen como el testimonio fehaciente de la intención de promover la interacción en el aula de lengua. La finalidad era permitir a los alumnos tener más protagonismo en clase a través del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Asimismo, los objetivos de la enseñanza del español pasan a ser:

- Comunicarse oralmente.
- Comunicarse por escrito.
- Apropiarse del sentido de un enunciado oral o escrito[9].

Sin embargo, ante la ineficacia del nuevo método, en 2004 el Estado decide dar un paso adelante, adoptando la Pedagogía o Formación por Competencias (FPC), con el objeto de alcanzar con más efectividad los objetivos. Este nuevo enfoque educativo descansa esencialmente en el encuentro entre el constructivismo apoyado por el psicólogo suizo Jean Piaget y el socioconstructivismo respaldado por el ruso Vygostsky. Según el primero, los conceptos se adquieren más fácil y eficazmente cuando el alumno construye por sí mismo el conocimiento, dado que la puesta en situación de búsqueda es fuente de motivación y de hipótesis continuas, favorecedoras de la comprensión. En cuanto al segundo, pone mayor énfasis sobre la importancia de las relaciones sociales del niño —el entorno, los compañeros, los profesores— que sobre el desarrollo autónomo de la inteligencia. Asimismo, con la FPC se pretenden crear las condiciones necesarias para que los alumnos trabajen

en situaciones de resolución de problemas, tanto individualmente como en parejas o en grupos. En lo que respecta a la lengua oral, se procura darle cada vez más espacio en el aula para que los alumnos sean más activos y creativos.

Si bien la FPC suscitó muchas expectativas, hoy en día las mentalidades han evolucionado y las críticas al enfoque son cada vez más numerosas y acerbas. Y es que los resultados escolares de los últimos diez años están lejos de ser de los mejores de la historia del país. Desde el principio de lo que se llamó la enseñanza comunicativa en Costa de Marfil, nunca se ha alcanzado el 50% de éxito en los exámenes nacionales oficiales de secundaria[10]. La disposición del aula de clase, el gran número de alumnos, la falta de material adicional para el desarrollo de las diferentes destrezas o la influencia de la autoridad docente en el clima de clase suelen mencionarse como las principales causas de estos malos resultados. Respecto a este último punto, debe precisarse que el caldo de cultivo de todo proceso comunicativo reside en que las actividades de la clase se realicen en un clima de empatía y de ausencia de ansiedad, lo que no siempre se observa en las aulas marfileñas de ELE.

A cada periodo y cada una de las metodologías anteriormente evocadas, correspondieron diferentes manuales de estudio. Hasta la adopción del enfoque comunicativo, a principios de 2000, dichos manuales —siempre de procedencia francesa— se preocuparon pocas veces por presentar una imagen fiel de la España moderna. Probablemente por motivos de competencia, panderetas y toros constituyeron muchas veces lo esencial de los contenidos culturales (Carrera, 1985: 42). Por ello, según avanzaban sus introducciones, uno de los objetivos principales de la colección *Horizontes* consistió en mejorar dicha imagen.

Sin ánimo de ser exhaustivo, se realiza a continuación un breve compendio de las diferentes metodologías citadas en correspondencia con los manuales usados en el sistema educativo marfileño para la enseñanza del español. Como se notará, algunos de estos manuales solo fueron explotados en el primer ciclo de secundaria, mientras que otros se usaron exclusivamente en el segundo.

Baste recordar que trasparecía en muchos de estos manuales una imagen anticuada de España que pudo influir negativamente en la motivación de los alumnos hacia el idioma. Sin embargo, otros factores contribuyeron a la producción de un efecto contrario, reavivando el interés y aprecio por la lengua. Entre estos factores pueden mencionarse la sensación de facilidad que sienten muchos discentes francófonos hacia el español, en comparación con otras lenguas como el alemán. Efectivamente, numerosos estudios corroboran este bajo grado de dificultad para los francófonos, al realzar la semejanza entre las dos lenguas, procedentes del latín. La edición de 2005 de la enciclopedia *Ethnologue*, citada por Molina, 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*[11] y un 71% con el rumano (Molina, 2007).

TABLA 3

MANUALES DE ESPAÑOL UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE COSTA DE MARFIL

		CICLOS		
DÉCADAS	MANUALES	1º	2º	METODOLOGÍA
1960-1980	Tras el Pirineo	×		Tradicional
	Por el mundo hispánico	×		
	Siglo XX		×	
1970-1980	¿Adónde?		×	
	¿Qué tal, Carmen?		×	
1970	Vida y diálogos de España	×		Audiovisual
1980	Lengua y vida	×	×	Tradicional
	Pueblo I & II	×		
	Sol y sombra		×	
1990	Caminos del idioma I & II	×		
	Cambios		×	
1998-hoy	Horizontes	×	×	Comunicativa

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Además de lo anterior, la oportunidad de apertura al mundo que brinda el español es un factor que juega mucho a su favor. Otro motivo de la pasión por el español reside en su musicalidad. Muchos alumnos africanos, en efecto, lo califican de "lengua romántica, musical, dulce y melodiosa" (Gódinez *et al.*, 2006: 64). Por último, cuestiones de índole cultural, esto es, de carácter musical o literario, llevan siempre al mundo entero a manifestar un aprecio intenso hacia la comunidad hispana[12]. No se puede terminar esta enumeración sin evocar los buenos resultados deportivos de España a nivel internacional, que últimamente constituyen un factor primordial en el valor de la imagen del país. Todo ello aparece, sin lugar a dudas, como un aliciente para el estudio de la lengua.

En suma, tanto las metodologías como los manuales han evolucionado según los periodos de la historia de Costa de Marfil. Ha habido factores tanto favorables como hostiles a su buena enseñanza en secundaria. En cualquier caso, la situación de prestigio internacional de que goza la lengua actualmente contribuye notablemente al interés de los alumnos marfileños.

4. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En Costa de Marfil la lengua española se imparte en centros superiores, tanto públicos como privados[13]. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, este estudio solo se dedica al contexto público, más amplio y sistemático.

La enseñanza del español se lleva a cabo en dos universidades públicas —Abiyán, desde 1979 y Bouaké (1994)— y en la Escuela Normal Superior, centro especializado en la preparación pedagógica de estudiantes diplomados o licenciados destinados a ejercer la docencia en centros públicos de enseñanza secundaria.

El acceso a los estudios universitarios de español se realiza tras el examen de selectividad —o *baccalauréat*— en la sección literaria. Asimismo, los estudios universitarios de ELE suponen la coronación de una buena carrera en dicho idioma en la enseñanza secundaria, dado que en principio solo ingresan en un departamento de español de las universidades públicas marfileñas aquellos alumnos que han obtenido buenas calificaciones en el examen de selectividad (tanto en el oral como en el escrito), además de buenos resultados de clase, y a los que se les supone con buenas aptitudes para cursar tales estudios. Y aunque cada alumno aprobado solicita previamente la carrera universitaria de su elección, tiene que ser consciente de sus posibilidades de ingreso conforme con sus resultados anteriores.

A pesar de los esfuerzos realizados, tanto por los dirigentes como por los propios estudiantes, muchos problemas dificultan todavía la enseñanza óptima del español tanto en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de Abidjan-Cocody como en el Departamento de Español de Bouaké. En un contexto de aprendizaje comunicativo —desarrollado en los últimos años—, numerosos discentes sienten una gran dificultad para mejorar su nivel de lengua oral. En efecto, aunque los alumnos consiguen mejores calificaciones en las pruebas orales de selectividad, sienten una gran frustración al no poder comunicarse en situaciones reales en la universidad. En el año 2009, una encuesta realizada entre 45 estudiantes de tercer curso de la Universidad de Cocody reveló su clara incapacidad para realizar un intercambio oral en español, y así lo sentían los propios estudiantes. Comunicarse con nativos de una lengua es, sin lugar a dudas, una buena oportunidad para sopesar el propio nivel. Por ello, se les preguntó a los encuestados si habían tenido alguna vez en su carrera conversaciones reales con nativos del español. Si bien la gran mayoría afirmó haberlo hecho alguna vez, muchos revelaron lo complicada que les había resultado una interacción oral. Es más, un 60% reconoció que la habilidad más difícil de dominar en una conversación oral era la comprensión, pues, como explicaron, "los nativos hablan rápido" (Koffi, 2011). Esto corrobora la afirmación de Cantero según la cual "el enfoque comunicativo se salda con un relativo fracaso" (Cantero, 1994: 248). Este autor entiende, en efecto, que

la enseñanza comunicativa debe fortalecer principalmente la competencia interactiva de los alumnos en los intercambios reales y que, por el contrario, las mejores aptitudes de los alumnos siguen siendo relativas a las destrezas lectoescritoras.

En Costa de Marfil, el origen de esta dificultad es fácilmente explicable: como afirman los propios estudiantes encuestados, la mayoría de las actividades de lengua —incluso las que se califican de orales— se desarrollan sobre la base de textos escritos. Y es que la gran carencia de cintas, de películas, de canciones, de vídeos, de cualquier otro tipo de documentos audiovisuales en las aulas universitarias de español es un secreto a voces. Como se sabe, exponer al alumno a este tipo de documentos técnicos no solo favorece la motivación, sino que mejora sustancialmente habilidades importantes como la competencia fónica y expresiva o la comprensión auditiva (Krashen, 1982).

Por todo ello, en el nuevo contexto universitario que se proclama, caracterizado por la adopción del sistema de licencia, maestría y doctorado (LMD), urge la introducción en el proceso de enseñanza de lo que Walter Ong denominó como "oralidad secundaria" (Ong, 1987), que consiste en la realización del lenguaje oral mediante los elementos tecnológicos modernos. Sería un buen apoyo para el ejercicio natural y constante de la lengua dentro del aula, que no se puede descuidar. A hablar se aprende hablando, al igual que a bailar se aprende bailando, con lo cual la práctica frecuente se antoja fundamental en todas sus formas, no solo para erradicar los fenómenos de miedo escénico, sino para mejorar la competencia comunicativa oral en su globalidad.

Esto no significa que se deba descuidar la competencia lectoescritora. Al contrario, conviene proporcionar los documentos hispánicos necesarios, con bibliotecas dignas a disposición de todos, y permitir así que la formación no sea un proceso dificultoso para el alumno. Es más, si se quiere dar la posibilidad a nuestros estudiantes de ser creativos y pensar por sí mismos, urge dar acceso a lo esencial de la literatura hispana, pues como bien dice Sergio Sinay, "no leer es no pensar" (Sinay, 2007: 17). Leer no solo permite reforzar la competencia léxica del receptor, también favorece el descubrimiento y mejor aprehensión de nuevos mundos. Y no se olvida la posibilidad para el lector de vivir nuevas aventuras mentales y comunicativas con el escritor. En estas condiciones, leer a Cervantes, Delibes, García Márquez, Vargas Llosa, etc., es una condición imprescindible para dominar la lengua y la cultura hispanas.

Otra constatación que se realiza en el proceso de formación de los estudiantes universitarios de español reside en la dedicación exclusiva a los aspectos puramente académicos, sin atender la competencia didáctica o pedagógica. Paradójicamente, lo primero que llama la atención cuando se echa un vistazo al título de un diplomado o licenciado de español de las universidades públicas

marfileñas es incontestablemente la mención *Licence d'Enseignement d'espagnol* o *Maîtrise d'Enseignement d'espagnol*, lo cual indica que la primera salida laboral del estudiante es la docencia.

Esto suscita el interrogante siguiente: a pesar de tener plena aptitud lingüística, ¿puede un profesor de lengua ser eficaz en su labor sin conocimiento pedagógico? El tema ha sido abordado por muchos investigadores, y la mayoría de ellos recomienda la formación en técnicas y estrategias de enseñanza (Redondo, 2010). Así, si bien algunos profesores pueden tener importantes dotes naturales para enseñar, consta que la gran mayoría de ellos encontrará ingentes problemas si tienen que formarse sobre la marcha. Como dicen Hernández y Sancho "para enseñar no basta con saber la asignatura" (Hernández y Sancho, 1989). Hoy día, la gran mayoría de los estudiantes que ingresan en los centros de enseñanza secundaria para ejercer la docencia nunca ha recibido formación pedagógica. No cabe duda de que los malos resultados de los alumnos de secundaria se deben en parte a esta incoherencia. Está demostrado que los países de referencia en el mundo en materia de educación —Canadá, Finlandia, Corea del Sur, etc.— han puesto un acento particular sobre la formación docente. Pues bien, hoy por hoy la docencia aparece justamente como la salida más plausible de los estudiantes de español. Por tanto, conviene darles desde la universidad no solo las capacidades puramente lingüísticas, sino también las herramientas pedagógicas básicas para que puedan ejercer con comodidad su futura labor, especialmente en centros privados.

Es más, conviene señalar la urgencia de diversificación de la formación universitaria actual referente al español en las universidades públicas marfileñas. Ya no se puede limitar a una enseñanza puramente filológica, que insista en lo estrictamente lingüístico o cultural. Es inútil recordar que uno de los objetivos fundamentales de toda educación es permitir la plena inserción social de los educandos; pues bien, la organización actual de la formación universitaria queda muy por debajo de las expectativas de los estudiantes en cuanto a la plena integración de estos en la sociedad. La docencia por sí sola sería incapaz de absorber al número cada vez más creciente de estudiantes. Por ello, resulta que conviene ampliar su horizonte profesional y darles así más posibilidades laborales. En consecuencia, ello implicaría necesariamente, y a partir de tercer curso de universidad, nuevas carreras en el seno de los diferentes departamentos encargados del español. Asimismo, una carrera plena —como la de Didáctica de Lenguas— no solo permitiría a los numerosos candidatos formarse para un mejor ejercicio de su labor docente, sino que también favorecería la mejora profesional de muchos docentes en activo, deseosos de dedicarse a la investigación educativa.

Además de lo anterior, se sugieren otras carreras de pleno funcionamiento, como Turismo o Traducción. España es innegablemente uno de los países más visitados del mundo y puede constituir un modelo de organización turística para Costa de Marfil, cuyo Gobierno, justamente, observa esta actividad como un sector que necesita promoción. En este contexto, los estudiantes de español tienen la oportunidad de servir de punta de lanza para el desarrollo de esta labor en su país.

En cuanto a la traductología, constituye hoy día una actividad muy en boga gracias al crecimiento constante de las relaciones internacionales y comerciales entre pueblos. De ahí que resulte imperioso iniciar a nuestros alumnos en la carrera de Traducción o Interpretación. Todo lo anterior podrá diversificar las posibles salidas laborales de los estudiantes y darles más confianza y suerte en el porvenir.

Se podrían enumerar muchas otras posibles carreras, pero no se pretende ser exhaustivos en este aspecto. En cualquier caso, se apunta que una carrera adquiere tanto más prestigio cuantas más salidas laborales ofrece. En el caso del español, uno de los retos consistirá en proponer desde la universidad pública una gama más amplia de oportunidades a nuestros estudiantes puesto que la formación e inserción social incumbe a la autoridad pública, antes que al sector privado.

En cuanto a la Escuela Normal Superior, su cometido consiste en formar al personal destinado a ejercer en los centros públicos de enseñanza secundaria. Si bien esta labor se ha llevado a cabo con inteligencia desde principios de los años sesenta, convendría coordinar con más atención la relación de esta institución con la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación en cuanto a metodologías de enseñanza o a elaboración de manuales. Dos entidades tan complementarias como las mencionadas no pueden actuar de forma discordante. Ahora bien, se han notado ciertas incomprensiones entre ellas, especialmente en lo que respecta al desarrollo de la FPC (Seu, 2011).

Por otra parte, la enseñanza del español se llevaría a cabo en mejores condiciones con un mejor apoyo tecnológico que permitiera un cuidado efectivo de las cuatro destrezas lingüísticas. Pero también, en un contexto de enseñanza comunicativa como el nuestro, se debería hacer especial hincapié en los procesos de interacción, esto es, en el intercambio interpersonal, incluyendo los aspectos no verbales del lenguaje, los registros de lengua o los actos de habla.

En cambio, si bien no se propone su abandono, actividades como la traducción o la gramática metalingüística deberían retroceder un tanto. En efecto, si bien el profesor puede necesitar estas actividades en su labor, la nueva metodología funcional no parece recomendar su desarrollo sistemático constante o expositivo con el alumnado, por lo que cabría concentrar más tiempo y energía en las nuevas estrategias didácticas y lingüísticas.

5. LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA

Una política lingüística exterior bien llevada a cabo beneficia a las dos partes implicadas, es decir, tanto al país de recepción de la lengua como al de origen. En el primer caso, el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser ventajoso para los ciudadanos en términos laborales, diplomáticos, culturales, etc. No solo abre puertas para el conocimiento de nuevas civilizaciones y culturas, sino que ofrece perspectivas adicionales para aprehender el futuro. En cuanto al país de origen, siempre es un honor y un gran prestigio saber que otros pueblos se interesan por la lengua de uno y la hablan. Hablar español, es decir, interesarse por la cultura española desde el extranjero es participar, en este contexto, en la difusión y propagación de lo que Acebes denominó la "marca España" (Acebes, 2006: 762). Además de estas cuestiones, la difusión de una lengua conlleva repercusiones económicas extraordinarias. Los nuevos hablantes acceden innegablemente a la comunidad lingüística nueva, creando así nuevos mercados en sectores como la empresa editorial, audiovisual o discográfica. Libros, música y cine, entre otros, constituyen sectores potenciales en auge para el país de procedencia de dicho idioma (Acebes, 2006: 763-764).

Asimismo, gracias a su difusión exterior, el español aparece como un dinamizador de la economía española (García Delgado *et. al.*, 2010), por ser una de las lenguas extranjeras más estudiadas en el mundo. Las ganancias derivadas de su uso representan al menos el 15% del Producto Interior Bruto español (Jiménez, 2006), una de las mayores fuentes de ingresos junto con el sector turístico. Conscientes de los beneficios mutuos que ofrece la empresa, nace la urgencia de la cooperación entre las naciones.

Desde su apertura en 1969, la Embajada de España en Costa de Marfil ha trabajado mucho para fortalecer las relaciones entre ambos países. Tanto a nivel político como en el ámbito económico y de la cooperación para el desarrollo, muchos lazos se han establecido o reforzado. Eventos relevantes como las visitas de Estado, de los Reyes de España a Costa de Marfil en 1979 y en 1993, y posteriormente la de la Reina en 1999, han demostrado la madurez de dichas relaciones. Junto a lo anterior, la celebración de actividades económicas como la exposición de productos españoles —los denominados *expo Espagne*— han estimulado mucho el aprecio del pueblo marfileño por España y el aprendizaje de su lengua.

El Centro Cultural Miguel de Cervantes se encarga de las actividades de índole cultural desde su fundación en 1985, en el seno de la propia representación diplomática. En el pasado, actividades como los cursos de lengua, los talleres y seminarios pedagógicos, etc., ocupaban su agenda. Asimismo, el centro permitía a muchos estudiantes y profesores perfeccionar la formación recibida en la escuela.

Desgraciadamente, desde el año académico 1993-1994 se han abandonado gran parte de estas actividades. Se aducen insuficiencias financieras debidas al bajo número de matrículas, lo cual haría imposible cubrir los gastos de contratación de un profesor (Quiñones, 1996). Así, la supresión definitiva de la actividad docente en 1998 ha reducido el local a un simple centro de recursos, cuyas actividades se limitan actualmente a una proyección semanal de cine español y a la gestión de la biblioteca[14]. A ello se une la organización de los exámenes de DELE, con dos convocatorias anuales, en mayo y noviembre. Además, los últimos años se viene notando una reducción en el número de inscritos a dichos exámenes, probablemente por el aumento continuo de los precios, combinado con los diez años de crisis social que ha atravesado Costa de Marfil. En 2011 solo se contabilizaron cuatro candidatos a los exámenes de DELE.

Es más, las actividades del Centro Cultural parecen beneficiar principalmente a los hispanistas de la capital económica, Abiyán, donde se ejecuta lo esencial de la agenda cultural; los alumnos de las demás regiones marfileñas pueden sospechar cierta indiferencia hacia ellas por parte de la institución española. Costa de Marfil, como país africano de habla no hispana con el mayor número de hispanistas, se merecería un segundo centro en otra ciudad.

Se lamenta el abandono del Concurso Nacional de Español que, hasta hace unos años, constituía un motivo real de entusiasmo y de fervor entre los alumnos de secundaria. Convocada anualmente con el patrocinio de la Embajada de España, en colaboración con la Sección de Español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación, la prueba implicaba a todos los alumnos con una experiencia mínima de un año de estudio del idioma. Los tres mejores de cada curso —12 en total— recibían premios públicos de la mano del embajador. Luego, el mejor de entre todos los galardonados disfrutaba de un mes de vacaciones de verano en España. Su suspensión revela un gran vacío para los aprendices, que perciben una falta de seguimiento y de interés por ellos.

En otro aspecto, la AECID envía cada año a un lector para consolidar la difusión del español en este país, por intermediación del centro. Esta institución concede becas de diversa duración a hispanistas del mundo entero, y entre ellos a los marfileños. Sin embargo, el número de becas es más reducido conforme pasan los años. La crisis económica hace estragos, y los recortes en educación emprendidos por el Gobierno de España en los últimos años auguran una reducción sustancial del presupuesto de becas internacionales.

Se deplora además 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[15]. Aunque la ausencia de semejante convenio no ha impedido la ejecución de muchas acciones en materia de enseñanza de ELE en Costa de Marfil,

su firma permitiría, sin lugar a dudas, una mayor formalización y seguimiento de las actividades emprendidas.

Por el amor y aprecio que sienten por el idioma español, los propios hispanistas marfileños, tanto profesores como alumnos, emprenden actividades sociales o educativas favorecedoras de su promoción. Pero gran parte de estas asociaciones han tenido que desaparecer, muchas veces por falta de seguimiento o de apoyo, tanto de parte del Gobierno marfileño como de la representación española. Es el caso de la Asociación Marfileña de Profesores de Español (AIPES), creada en 1998, que lleva varios años sin aparecer en el escenario escolar.

La creación de la Asociación Africana de Profesores de Español como Lengua Extranjera (APELE), en 2010, parece provocar un gran entusiasmo entre los hispanistas del continente, al encarnar las aspiraciones de unión y de realización individual y colectiva de muchos de ellos. Entre sus objetivos, en efecto, se destaca la promoción de la lengua española, de las culturas hispánicas, de la interculturalidad y de la cooperación entre universidades africanas e hispanas.

Por último, en muchos institutos marfileños se originan iniciativas por parte de los alumnos en los denominados "clubs de español". Se suelen organizar encuentros semanales con miras a llevar a cabo actividades de índole lingüística, cultural y lúdica. Verdaderos momentos de convivencia, de comunión y de fervor en torno a lo hispano bajo la supervisión experta de sus profesores; dichas iniciativas necesitan el apoyo merecido (material didáctico, bibliotecas, radiocasetes, etc.), lo cual daría una mayor motivación a los hispanistas marfileños.

6. CONCLUSIÓN

Cabe concluir esta sección recordando que la enseñanza del español en Costa de Marfil fue regida en sus inicios por las leyes francesas. Con el tiempo se han realizado muchos avances en la materia. España ha contribuido mucho al éxito e implantación de su lengua gracias a la realización de varias acciones, si bien en los últimos años el Instituto Cervantes parece que ha estado un tanto retirado en cuanto a la difusión del español en el África negra, en su globalidad. Esperemos que la creación reciente de Casa África en las islas Canarias, como puente cultural entre España y el continente africano, contribuya a potenciar esta vía de comunicación con éxito.

En cualquier caso, las estadísticas apuntan que Costa de Marfil posee una cantera importante de hispanistas, aprovechable en el futuro, no solo por el Estado marfileño, sino también por las industrias internacionales. Por una parte, urge facilitarles las condiciones óptimas de estudio. Por otra, en el contexto de

reanudación del desarrollo económico proclamado últimamente en Costa de Marfil, país en el que las multinacionales parecen confiar de nuevo, el silencio de las empresas españolas es preocupante, pues su instalación en tierra marfileña puede constituir un motivo de incitación al aprendizaje de lo español.

NOTAS

1. Muchas obras estiman la introducción del español en el sistema educativo a partir de 1947, fecha de arranque de la enseñanza secundaria (Desalmand, 2008), pero no se ha podido encontrar el decreto referente a ello.
2. Aunque no esté expresamente marcado en los documentos oficiales, el francés, idioma oficial de país, se suele considerar en la conciencia general como lengua materna, por lo que el inglés se denomina Lengua Viva 1 (LV1), mientras que el español y el alemán son las LV2.
3. Instrucción del 1/12/1950 y nº 65-296 del 30/7/1965, relativa a la enseñanza de lenguas vivas; instrucción del 26/7/1966, relativa a los programas de lenguas vivas; Circular nº IV 69-364 del 28/8/1969.
4. Instrucción del 1/12/1950.
5. Arrêté Ministériel nº 023/ MENFB/DEC du 26 avril 1996 portant réorganisation du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), modifiée par l'arrêté nº 036/ MENFB/DECO du 05 juin 1998.
6. Véase circular ministerial nº 1610/MEN/DPFC du 22 août 2002, que aplica un crédito a cada una de las asignaturas enseñadas en el primer ciclo de secundaria.
7. Muchos agentes educativos se preguntan por la eficacia de la metodología actual de enseñanza en Costa de Marfil, dados los bajos porcentajes de éxito en secundaria.
8. Metodología de base conductista, centrada en la transmisión de conocimientos por vía magistral y en la que el profesor tiene unos objetivos previos, los cuales han de cumplirse al final del proceso de enseñanza.
9. Ministerio de Educación Nacional-Félix Houphouët-Boigny, que es la nueva denominación de la Universidad de Cocody (1998: 7).
10. Koffi (en prensa).
11. La cursiva es nuestra.
12. Considérese que, a nivel musical, grandes ritmos como la salsa, el merengue, la bachata o incluso la sevillana fuerzan la admiración de los puristas. Por otra parte, este idioma, además de originar la producción de obras ya reconocidas como parte del patrimonio mundial, es ya el medio de expresión de más de diez premios Nobel de Literatura. Desde la institución de este premio, han sido laureados seis escritores latinoamericanos: Gabriela Mistral (1945), Miguel Ángel Asturias (1967), Pablo Neruda (1971), Gabriel García Márquez (1982), Octavio Paz (1990), Mario Vargas Llosa (2010); y cinco de nacionalidad española: José Echegaray (1904), Jacinto Benavente (1922), Juan Ramón Jiménez (1956), Vicente Aleixandre (1977) y Camilo José Cela (1989).
13. Según las facultades o las carreras educativas de cada centro, el español se imparte o no.
14. A finales del año 2007, esta biblioteca contenía un fondo de 7.500 volúmenes.
15. En un discurso pronunciado el 25 de marzo de 2009, la embajadora de España en Costa de Marfil, Cristina Díaz, aseguró que este convenio no tardaría en existir.

BIBLIOGRAFÍA

Acebes, M. A. (2006): "Importancia de la lengua y la cultura en la difusión de la 'marca España'", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 762-764. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/medios_08.pdf [consultado el 8 de junio de 2012].

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

Cantero Serena, F. J. (1994): "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid, pp. 247-256.

Carrera, F. (1985): "El español en el África Negra", *Mundo Negro, revista misional africana*, 279, pp. 41-44.
Delafosse, M. (1904): *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes*. Ernest Leroux, París.
Désalmand, P. (2008): *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*, tomo I, Les éditions du CERAP, Abiyán.
Djandué, B. D. (2012): *Enseñanza-aprendizaje del ELE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*, tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21769/1/20956526.pdf [consultado el 20 de noviembre de 2013].
Foucambert, J. (2007): "L'inégalité au pied de la lettre", *Les actes de lecture*, 100, Association Française pour la Lecture, Aubervilliers, pp. 18-22. Disponible en http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lecture.html
García delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2010): "El valor económico del español: una síntesis", en VV. AA.: *El español, lengua global. La economía*, Instituto Cervantes, Santillana, Madrid, pp. 17-44.
Gil Pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid pp. 53-98. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_mundo/anuario_2009.htm [consultado el 20 de noviembre de 2013].
Gódinez González, F., Martínez Hernando, M. y Rodríguez Dopico, C. (2006): "El español en Camerún", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 63-69. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf [consultado el 14 de mayo de 2012].
Hernández, F. y Sancho, J. M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Laia, Barcelona.
Jiménez Jiménez, J. C. (2006): "¿Cuánto vale el español?", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 459-462. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_05.pdf [consultado el 17 de abril de 2012].
Kipré, P. (dir.) (1992): *Histoire de la Côte d'Ivoire*, AMI Nathan, Abiyán.
Koffi, K. H. (2009): *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*, Universidad de Granada, Granada. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2626/1/DEA-%20KOFFI%20HERVE.pdf [consultado el 14 de junio de 2012].
— (2011): *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*, tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
— (en prensa): *La formación por competencias en el aula de E/LE marfileña: una construcción que empieza por el tejado*.
Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
Lafage, S. (1999): *Côte d'Ivoire: Les expressions du parlé*, Nouvelles éditions Ivoiriennes, Abiyán.
López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 20 de noviembre de 2013].
Marín, M. (2003): "Julio Tienda (1898-1980) y la enseñanza del español en Marruecos durante el Protectorado", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 351-364. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/marin/p02.htm [consultado el 18 de abril de 2012].
Ministerio de Educación de Costa de Marfil (1998): *Espagnol en classe de quatrième*, Direction de la Pedagogie et de la Formation Continue, Abiyán.
Miranda Ubilla, H. (2000): *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
Molina, C. A. (2007): "El español entre 6.900 lenguas vivas", *Revista de Occidente*, 311, Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón, Madrid, pp. 5-22. Disponible en http://www.revistasculturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/718/3/el-espa-ol-entre-6-900-lenguas-vivas.html [consultado el 21 de marzo de 2012].
Morgades Besari, T. (2005): "Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consultado el 15 de mayo de 2012].
Olszanski, F. (2006): "El español en África", *Hispanista, Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*, vol. VII, 26.
Ong, W. (1987): *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, México. [Scherp, A. (trad.)].
Quiñones Calonge, M. J. (1996): "El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil", en Rueda, M., Prado, E., Le Men, J. y Grande, F. J. (eds.): *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE (León*

5-7 de octubre de 1995). Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Universidad de León, Ponferrada, pp. 313-316. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf [consultado el 13 de marzo de 2012].

REDONDO CAMPILLOS, A. B. (2010): *Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo*, memoria de máster, Universitat de Barcelona-Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Disponible en http://marcoele.com/suplementos/creencias-del-profesor-no-nativo/ [consultado el 20 de noviembre de 2013].

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

RODRÍGUEZ-PONGA SALAMANCA, R. (1998): "El español es una realidad en África", en CASADO-FRESNILLO, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 13-16.

SEU, D. (2011): "Interview de José Vila (ex DPFC). La FPC, que d'insuffisances", *Éduc-emploi*, 3.

SINAY, S. (2007): *Elogio de la responsabilidad*, RBA Libros, Barcelona.

SUSO LÓPEZ, J. *et al.* (2009): *Langue française, diversité culturelle et linguistique: culture d'enseignement, culture d'apprentissage (CECA). Étude de cas (l'Andalousie, Castilla-la-Mancha) et réflexions*, Editorial Comares.

TOURÉ, M. (2000): "Immigration en Côte d'Ivoire: La notion de 'seuil tolérable' relève de la xénophobie", *Politique africaine*, 78, pp. 75-93.

CAPÍTULO 9

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ETIOPÍA

ROSA MARÍA DÍEZ COBO Y AMANDA SUÁREZ LÓPEZ

La presencia del español en la educación reglada en Etiopía, el único país africano que no ha sido colonia extranjera, es reciente pero su implantación ha conseguido buenos resultados. El curso 2011-2012 cursaron asignaturas de español unos 600 alumnos, entre la enseñanza secundaria, la Universidad de Adís Abeba y distintos organismos internacionales. El crecimiento del sector turístico y la necesidad de trabajadores formados, junto a la proyección internacional del idioma, pueden aumentar la demanda del estudio de la lengua española en este país.

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende abordar la situación de la enseñanza del español en la República Democrática Federal de Etiopía en el marco de los países de la región africana subsahariana. No es esta una tarea simple, puesto que se trata de una lengua de reciente implantación en unos pocos programas de enseñanza del país. Sin embargo, la limitada presencia del español en Etiopía contrasta con la peculiaridad histórica, cultural, lingüística y religiosa de un país que se constituye como el corazón mismo del continente, como la capital africana por antonomasia. El hecho de haber sido el único país africano que no fue colonizado por ninguna nación europea y que, aún más, consiguió repeler algunos de los intentos italianos de asentamiento[1], le ha

otorgado un papel simbólico crucial. Si a ello sumamos la emblemática figura del mandatario Haile Selassie y otro buen puñado de mitos nacionales de alcance universal, Etiopía se convierte en un escenario fascinante sobre el que desarrollar cualquier investigación. En este análisis se desgranarán algunos de estos aspectos referidos a la singularidad etíope en conexión con el tema central que nos ocupa: examinar la presencia del español en estas tierras.

Antes de dar comienzo a los pormenores del presente estudio, conviene señalar una serie de variables históricas y socioeconómicas que han condicionado su enfoque y amplitud. La tardía introducción del español en Etiopía se debe a razones históricas, pues se trata de un país sin apenas conexiones con el mundo hispanohablante. Como primera referencia simbólica de los contactos hispano-etíopes se puede citar al misionero jesuita español Pedro Páez, que viajó a Etiopía a principios del siglo XVII y permaneció allí hasta su muerte. Durante su estancia, estableció contactos con gobernantes etíopes de la época y trabajó en sus fines pastorales. En su obra *Historia de Etiopía* (Páez, 2009), solo recientemente traducida al español desde el original en portugués, reflejó su periplo y sus observaciones sobre estas tierras, lo que constituye un valioso estudio por ser uno de los primeros europeos que las visitó y retrató. Ya en tiempos modernos, como única excepción a los escasos contactos entre la cultura etíope e hispánica, destacan las relaciones cubano-etíopes surgidas durante el periodo de gobierno comunista del general Mengistu Haile Mariam (1974-1991). Durante este tiempo, se enviaron contingentes de militares etíopes a Cuba para su formación e instrucción en el país caribeño. En la actualidad, aún es visible la herencia de esta política con la presencia de población etíope que domina, en distintos grados de competencia, el español. Sin embargo, esto no parece haber tenido ninguna repercusión en lo referente a la introducción del español en la esfera educativa.

Otro aspecto que ha jugado en contra de la introducción del español en el país es la predominancia de otras segundas lenguas extranjeras que han copado hasta el momento el interés del potencial alumnado[2]. A esto se suma la inexistencia de instituciones de enseñanza y promoción del español, como el Instituto Cervantes, que no se ha instalado en ninguno de los países del Cuerno de África hasta el momento. No hay que olvidar que esta zona del continente ha sido de gran inestabilidad política y social, aspecto que sin duda ha contribuido en buena manera al tardío desarrollo y a la escasa o nula implantación de determinadas instituciones en el país.

Una variable que tampoco se puede obviar es la bajísima tasa de alfabetización media del país, que se sitúa entre los 15 países con más bajo índice de alfabetización del mundo, grupo integrado, con excepción de Afganistán, exclusivamente por estados subsaharianos[3]. Y aunque las cifras parecen haber mejorado en estos

últimos años con una subida notable en la tasa de escolarización en la enseñanza primaria (un 86% de niños estarían escolarizados), en el paso a la enseñanza secundaria y universitaria el número de matriculados decrece dramáticamente[4]. Asimismo, estas cifras estadísticas que indican un aumento paulatino de la escolarización en el país tampoco deben llamar a engaño. De los estudios se desprende que, pese al aumento de niños que acceden a la educación primaria, pocos la completan y pocos incluso concluyen este nivel con un grado de alfabetización satisfactorio. Las inmensas carencias logísticas de las escuelas, e incluso la escasez de maestros preparados hacen que los números solo sean un inexacto indicador de una realidad mucho menos halagüeña.

Dentro de estas tasas hay que subrayar también la alfabetización muy inferior de las mujeres. Y así, según datos del Banco Mundial, en una proporción de alfabetización del 42,7% de la población total del país, si entre los hombres alcanza el 50,3%, entre las mujeres desciende a un 35,1%. El periodo medio de escolarización para un niño etíope es de unos nueve años mientras que, para una niña, desciende a ocho[5]. Esto se traduce en la menor presencia de alumnas en las aulas de primaria, secundaria y universidad y, por ende, en un menor número de mujeres que pueden acceder al aprendizaje del español.

Otro elemento a tener en cuenta a la hora de desarrollar esta investigación son las condiciones de vida eminentemente rurales que predominan en el país. Según datos del Banco Mundial, con fecha de 2011 el 83% de la población etíope habitaba en el medio rural, una de las tasas más elevadas del mundo. Con excepción de la capital, Adís Abeba, que cuenta con una infraestructura urbana bastante desarrollada, muy pocas localidades reúnen las condiciones y recursos para contar con instituciones de enseñanza superior o especializada. De hecho, la primera universidad del país, la de su capital, inició su andadura en 1951 con el Colegio Universitario de Adís Abeba, que solo en 1961 se consolidó con el rango de universidad. A ella, con el paso de los años, se le han unido un buen número de universidades e instituciones de enseñanza superior pero que, por sus escasas capacidades logísticas y precarias infraestructuras, no permiten el desarrollo de demasiados programas de estudio en el campo de las letras. Así, en las diversas universidades del país, en el área de humanidades, con excepción de la lengua inglesa y sus literaturas, no se oferta ningún programa reglado en otras segundas lenguas. Esto, por lo tanto, excluirá del estudio a la casi totalidad del país con excepción de su capital.

En definitiva, en este capítulo se atenderá a una serie de elementos que permitirán analizar la posición del español en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en este país, así como especular sobre su proyección futura. El estudio se restringirá al examen y la descripción de aquellos ámbitos de docencia reglados y enmarcados en instituciones oficiales y se obviará la enseñanza particular y privada, puesto que esta no resulta representativa de la situación del

español en Etiopía, siendo difícilmente cuantificable. No obstante sí se ha constatado la presencia de personas nativas hispanohablantes, o no nativos pero con algún conocimiento de español, que ofrecen clases particulares.

La extracción de datos en este estudio se ha fundamentado en la experiencia de las autoras como docentes en el país, en el Departamento de Lenguas Europeas Modernas de la Universidad de Adís Abeba y en la Unión Africana. Estas observaciones personales cubren desde septiembre de 2010 hasta el año 2012, si bien se ha recabado información de diversas fuentes para trazar una historia de la andadura del español en estas tierras previa al año 2010. Asimismo, se han realizado encuestas entre profesores de español en otros organismos e instituciones de enseñanza secundaria[6]. Para la elaboración y desarrollo de este trabajo se ha contado, en todo momento, con el asesoramiento y respaldo de la Embajada de España en Adís Abeba y de la OTC de la AECID. Conviene subrayar, por último, que se trata este de un estudio pionero. Así, con excepción del trabajo *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE* (Esteban, 2009), realizado por María del Rocío Esteban, antigua lectora de la AECID en la Universidad de Adís Abeba, ningún otro investigador había tratado en modo alguno el asunto que aquí se aborda.

2. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PAÍS

Como ya se ha señalado, Etiopía se distingue en la región por la peculiar coyuntura de no haber sido un país colonizado por potencias extranjeras si exceptuamos la ocupación, por un breve lapso, por la Italia de Mussolini entre los años 1936 y 1941. Esto ha tenido importantes repercusiones lingüísticas convirtiéndolo en un raro ejemplo dentro de África, puesto que sus lenguas nativas se han mantenido como vehículos de uso corriente y absolutamente mayoritario entre su población.

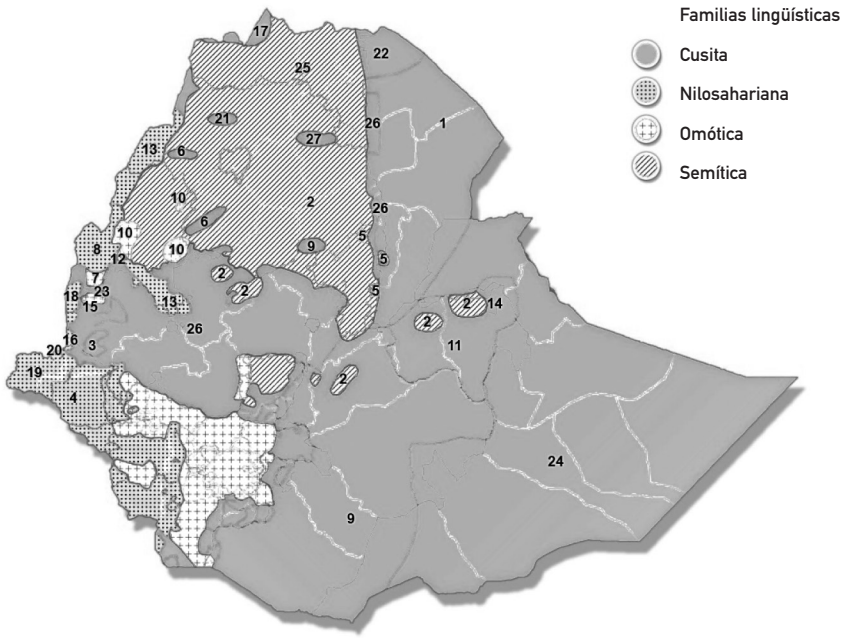
Por este motivo, y por la diversidad de un país que abarca dentro de sus confines multitud de paisajes, etnias, culturas y religiones, Etiopía presenta un mosaico lingüístico complejo, representado por alrededor de unas 80 o 90 lenguas en todo el territorio[7]. La complejidad lingüística es tal que ni siquiera es posible ofrecer un número preciso de lenguas puesto que, entre los expertos, no hay consenso total al respecto. Los motivos de esta falta de acuerdo surgen de la siempre frágil frontera a la hora de deslindar los conceptos de lengua y dialecto. A esta problemática científica se une la dificultad intrínseca del objeto de estudio, ya que la mayor parte de estas potenciales lenguas carecen de un sistema de escritura y son empleadas por un número muy limitado de hablantes. Por ejemplo, en su listado de lenguas en peligro, la UNESCO cifra incluso en 25 el número de lenguas etíopes en situación vulnerable o en riesgo de desaparición. Esto, en un país de unos 91 millones de habitantes, se traduce en un

número de hablantes que va desde los 81.000 para la lengua yemsa, considerada en situación vulnerable, hasta los 8 de la lengua birale, lengua en situación claramente inviable de supervivencia en la actualidad (Moseley, 2010)[8].

Pero como no es el objeto de este estudio determinar el número exacto de lenguas del país, simplemente se hará referencia a las cifras que ofrecen distintas fuentes. En el libro *Etiopía: un rostro con tres miradas* (Gozálbez y Cebrián, 2007), se contabilizan más de 86 lenguas, de las cuales, según apuntan, 82 estarían vivas. Por otra parte, el Summer Institute of Linguistics (SIL), en su decimosexta edición de *Ethnologue* (Lewis, 2009), clasifica las lenguas etíopes en 85 vivas y 5 extintas[9]. Pero cualquiera que sea la cifra precisa, lo que sí es cierto es que estamos ante un panorama lingüístico rico y complejo.

MAPA 1

MAPA LINGÜÍSTICO DE ETIOPÍA

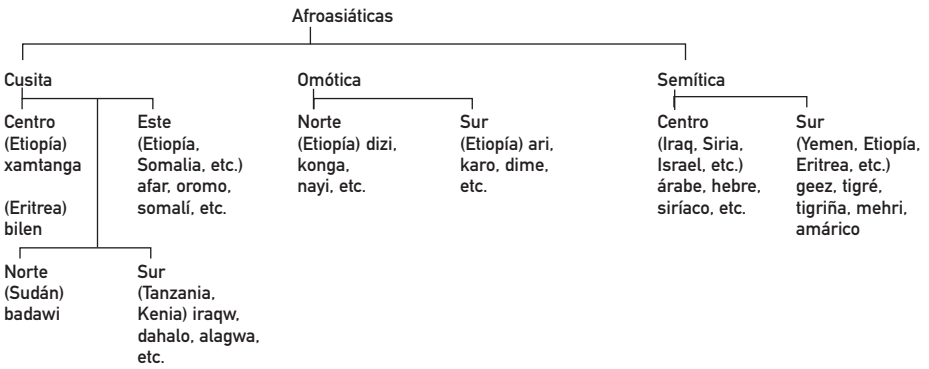


FUENTE: ELABORADO POR DAVID PÉREZ NÚÑEZ A PARTIR DE DATOS DE *ETHNOLOGUE* (2009).

La clasificación de las familias lingüísticas a las que pertenecerían todas estas lenguas, sin embargo, parece haber resultado menos problemática. Así, las distintas lenguas y dialectos existentes en Etiopía se encuadran dentro de dos de las cuatro familias lingüísticas africanas: la afroasiática, en sus ramas semítica, cusita y omótica, y la nilosahariana. Las lenguas etíopes representantes de la rama lingüística nilosahariana se hablan en una amplia franja territorial en la frontera entre Etiopía, Sudán y Sudán del Sur. Su número de hablantes en Etiopía se estima en un millón aproximadamente repartidos en distintas lenguas y dialectos. Las lenguas etíopes de la rama afroasiática comparten familia con un buen número de lenguas habladas en Oriente Medio y en el norte de África. Las principales lenguas etíopes dentro de este grupo, por número de hablantes, serían el amárico[10], el tigriña y el tigré, en la rama semítica, y el oromo, lengua de tipo cusita.

FIGURA 1

LENGUAS DE LA FAMILIA AFROASIÁTICA HABLADAS EN ETIOPÍA



FUENTE: ELABORADO POR DAVID PÉREZ NÚÑEZ A PARTIR DE DATOS DE *ETHNOLOGUE* (2009).

Las dos lenguas más habladas del país son el oromo y el amárico, ambas lenguas del tronco común afroasiático. El oromo cuenta con unos 17 millones de hablantes y desde 1991 se ha adoptado la grafía latina para su escritura. El amárico, con unos 15 millones de hablantes nativos y unos 34 millones de hablantes que lo dominan como segunda lengua, sería la lengua de la rama semítica con más hablantes después del árabe. Pese al mayor número de hablantes de oromo, el amárico es la lengua franca del país desde que en el siglo XIII su uso se ligara al del poder dinástico regente y a la región geográfica dominante de Amara, y así se ha mantenido su estatus hasta la actualidad. Esta lengua, como la tigriña, deriva del antiguo idioma *ge'ez*, que hoy día pervive en el uso litúrgico de la iglesia ortodoxa etíope. El amárico conserva un sistema gráfico propio que recibe el nombre de abugida, o

fidälə en lengua amárica, y que está emparentado con otras formas de escritura semita.

La Constitución de la República Federal Democrática de Etiopía (1995), en su artículo 5, declara la igualdad entre todas las lenguas del país pero establece el amárico como institucional. Por lo tanto, el amárico es la lengua oficial de facto. También, según la Constitución, todas las lenguas pueden ser lengua de trabajo de los gobiernos regionales que así lo decidan, al igual que lengua de instrucción en la educación en aquellas zonas donde sean mayoritarias. Sin embargo, aun sin estatus de idioma oficial, el amárico es la lengua más empleada en la administración, los medios de comunicación y la literatura.

3. PRESENCIA DE OTRAS LENGUAS EN EL ÁMBITO DOCENTE

El inglés es el principal idioma extranjero enseñado en los colegios en los niveles secundarios e incluso primarios. De hecho, la política educativa del país se orienta a la introducción del inglés como lengua de instrucción para todas las materias, excepto, por supuesto, para las asignaturas dedicadas a la enseñanza de las lenguas nacionales. Esto se refleja en un nivel de esta lengua proporcionalmente muy elevado entre la población con formación académica. Asimismo, el Departamento de Inglés de la Universidad de Adís Abeba surgió con la universidad, en los años sesenta. En otras universidades del país también es posible acceder a estudios de inglés, su pedagogía y sus literaturas[11]. Tampoco conviene olvidar la presencia de numerosas instituciones internacionales como la histórica sede de la United Nations Economic Commission for Africa (UNECA), la principal sede de la Unión Africana del continente, una sede de la Unión Europea y una nutrida representación de embajadas que hacen del inglés una lengua vehicular de primera importancia en la ciudad.

Como terceras lenguas extranjeras, el panorama es amplio y de características diversas. Por una parte, en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, la existencia de colegios privados internacionales ofrece una amplia gama de instituciones de enseñanza asociadas, en muchos casos, a alguna nacionalidad e idioma extranjero. Así, en Adís Abeba se cuentan distintos colegios de nacionalidad o filiación alemana, británica, estadounidense, francesa, india, italiana, turca, etc. De esta manera, en estas instituciones se ofrece, como materia obligatoria u optativa, la enseñanza de sus correspondientes lenguas[12]. Por otra parte, en lo que a la enseñanza superior se refiere, en la Universidad de Adís Abeba, englobadas en la Facultad de Humanidades y Estudios Lingüísticos, se ofertan como licenciaturas independientes Inglés, Francés y Árabe. De forma conjunta, en el Departamento

de Lenguas Europeas Modernas de esta misma facultad se ofrece, desde 2010, la posibilidad de obtener una licenciatura que combine dos de las siguientes lenguas: alemán, español, italiano y portugués. La lengua china se oferta desde hace un año con la apertura de un Instituto Confucio en la universidad, y esta lengua promete expandirse rápidamente por la enorme influencia del gigante asiático sobre Etiopía.

Además, más allá del ámbito universitario, en la ciudad de Adís Abeba existen numerosos institutos de cultura y lengua internacionales. Así, podemos citar el Goethe Institut, la Alliance Française (con representación en Adís Abeba y en la ciudad de Dire Dawa), el Istituto Italiano di Cultura y el Instituto Camões, que imparten cursos de idiomas y programan numerosas actividades culturales a lo largo del año[13]. La tradición y visibilidad de estos organismos sitúan a algunas de sus correspondientes lenguas de enseñanza por encima del español en número de estudiantes y en el interés que despiertan entre la población etíope.

4. PRESENCIA ESPAÑOLA Y VISIBILIDAD HISPANOHABLANTE EN EL PAÍS

Como ya se ha apuntado anteriormente, el ámbito hispánico no ha formado parte de la esfera principal de contactos y relaciones de Etiopía con el exterior. En la capital, sin embargo, existe representación de seis embajadas de países hispanohablantes: Argentina, España, México, Venezuela, Cuba y Guinea Ecuatorial. En el caso de la Embajada española, esta abrió sus puertas en 1961 en Adís Abeba. El número de ciudadanos extranjeros hispanohablantes residentes en el país no es muy alto y, en el caso de los españoles, oscila entre los 100 y los 150 en todo el país. En el caso de otras nacionalidades de países hispanohablantes el número es incluso muy inferior. Buena parte de estos residentes son cooperantes, representantes diplomáticos, religiosos, empleados en instituciones internacionales y algunos emprendedores empresariales. Las relaciones económicas han crecido paulatinamente, pero ninguno de los países hispanohablantes se sitúa entre los primeros en índice de intercambio económico con Etiopía. En el ámbito de cooperación, en sectores como el de la salud, la mujer, el desarrollo y la cultura, sin embargo, España ha firmado numerosos acuerdos y convenios, y colabora en numerosos proyectos de desarrollo, lo que, de alguna manera, hace crecer la visibilidad de España y de sus culturas en el país. Otra actividad pujante es el turismo, que cada vez atrae a un mayor número de visitantes españoles. A este asunto se aludirá en detalle más adelante[14].

4.1. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La primera fecha que constata el inicio de la enseñanza del español de forma reglada en el país es el año 2000 en Sandford International School, una escuela internacional privada de filiación británica[15]. En esta escuela, que tuvo un total de 700 alumnos en el curso 2010-2011, dos profesores se ocupan de la enseñanza de español, lengua que se oferta en dos niveles, A1 y A2. El español tiene carácter optativo aunque se promociona su estudio y las expectativas, según el personal docente, son favorables para el aumento en el número de matriculados. El propio centro financia todas las actividades relacionadas con el español y cabe señalar la realización de un viaje educativo de sus estudiantes a la ciudad de Salamanca, que se ha llevado a cabo durante los últimos cuatro años. También interesante es el caso del Lycée Guebre-Mariam, de patrocinio francés, y con larga presencia en el país, desde 1947. Dispone de tres profesores encargados de la enseñanza de español y cuenta con un número muy elevado de alumnos dado el carácter obligatorio de la materia. El español se ofrece en los niveles A1, A2 y B1 y se imparte para seis grupos de alumnos diferentes. Se sigue el modelo curricular francés y su enseñanza es obligatoria. Las actividades académicas comunes también se ven completadas con la realización de un viaje de estudios de sus alumnos a España por el periodo de una semana. Asimismo, en la escuela secundaria International School Community, de filiación estadounidense, y en Bingham Academy, se imparte español aunque no se han podido obtener datos concretos sobre las características de estos cursos.

La conclusión preliminar que se extrae sobre la enseñanza de español en el nivel secundario en Etiopía es que, comparativamente, el número de alumnos de español es incluso más alto que en la enseñanza superior, como se comprueba a continuación, y los programas parecen mantenerse de forma más estable, contando además con más profesorado. Esto se debe, fundamentalmente, a que se trata de centros privados que disponen de financiación o apoyo económico externo y cobran cuantiosas tasas a unos alumnos cuyo nivel económico familiar medio sería muy elevado comparado con la media salarial de la población etíope. No hay que olvidar que, en estos centros, una importante parte del alumnado no es etíope por ser hijos de extranjeros residentes en el país[16]. En definitiva, y aunque se trate de instituciones establecidas en Etiopía, de alguna forma pueden considerarse enclaves académicos poco integrados en el país, ya que siguen planes curriculares foráneos y sus elevados costos son solo accesibles para la comunidad de expatriados y para una minoría etíope.

4.2. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE ADÍS ABEBA

En el año 2005 se inauguró un lectorado MAEC-AECID en la Universidad de Adís Abeba. El español, en aquel momento, se enmarcó en el Department of Foreign Languages and Literatures (DFLL) junto con el inglés y el francés, que disponían de un programa de licenciatura y posgrado propios, además del alemán, el italiano, el portugués y el ruso, que se impartían como asignaturas de libre elección (*non-credit*). Desde ese curso y hasta el año académico 2009-2010, el español consolidó su estatus de asignatura de libre elección y se impartió en niveles entre el A1 y el B1 de acuerdo al *MCER*. Es decir, el español no estaba integrado en un plan curricular concreto, lo que hacía que en sus clases hubiera alumnado de distintas licenciaturas del campus e incluso estudiantes externos a la universidad. Cada grupo recibía tres horas de español por semana. De este periodo no existen datos concretos sobre el número de estudiantes dado que, por la misma naturaleza de este tipo de asignaturas, la asistencia y la continuidad de los estudiantes es muy irregular. Por otra parte, tras la firma de un acuerdo con el Ministerio de Exteriores etíope, el lector MAEC-AECID también comenzó a impartir cursos de español, a razón de tres horas semanales, para un grupo de personal de este ministerio. En el curso 2009-2010, esta clase registró 12 alumnos. No obstante, en el curso 2010-2011, cesó la asistencia de estos alumnos y, por el momento, estas clases no se han reanudado.

Sin embargo, el panorama cambió completamente con la creación de un programa de lenguas que, con el esfuerzo de las áreas de alemán, español, italiano y portugués, impartidas como libre elección hasta el momento, consiguió aunarlas a todas ellas bajo una licenciatura oficial conjunta. Fue decisivo no solo el esfuerzo académico de los miembros de estas áreas, sino también el apoyo de las embajadas relacionadas con estas lenguas y la aprobación ulterior del programa por parte de la universidad. Este programa, ya independiente del DFLL, recibió el nombre de Modern European Languages (MEL) y comenzó su andadura en el curso 2010-2011. Como ya se ha señalado más arriba, se basó en ofertar la opción de elegir dos de las cuatro lenguas y estudiarlas de forma paralela por el periodo de cuatro años tras el que se completaría la licenciatura. Esta innovadora propuesta brindaba así la doble ventaja de realzar el estatus de estas cuatro lenguas y ofrecer al potencial alumnado una oportunidad inigualable de formarse en un grupo de lenguas con una amplia proyección internacional y con numerosas posibilidades laborales. El enfoque de enseñanza de las lenguas en el MEL se basa en el *MCER* y se acompaña de asignaturas adicionales de lengua para fines específicos, así como historia y cultura de sus países hablantes. Es decir, el objetivo en este programa es formar a los estudiantes en la adquisición de capacidades que les faciliten el acceso a una gama de posibilidades laborales como la traducción, las relaciones públicas e internacionales, el turismo y la enseñanza de lenguas.

En el primer curso académico en el que se impartió el programa MEL el número de matriculados fue discreto, con doce estudiantes para todas las lenguas del programa. De estos, siete optaron por el español en combinación con el italiano o el alemán[17]. El escaso número de matriculados, sin embargo, no es sinónimo de un bajo interés de los estudiantes por el programa en cuestión, sino de la política educativa del Gobierno, quien determina el destino académico de cada uno de los estudiantes e incentiva las carreras científicas, obligando a muchos de ellos a optar por estas incluso si en su primera opción se encuentran licenciaturas humanísticas o sociales.

En el curso 2011-2012, el número de matriculados se multiplicó llegando hasta 34, de los cuales 26 eligieron el español, lo que supuso un aumento muy significativo, situándolo además como la segunda lengua más seleccionada por los estudiantes tras el alemán. No obstante, el futuro del español hoy en día en la universidad no está demasiado claro puesto que, a la supresión de uno de los puestos de lector en el programa de lectorados MAEC-AECID en 2012, se une el hecho de no contar con nuevos estudiantes que inicien la licenciatura en el curso 2012-2013. Esto último, como ya se señaló líneas arriba, se debe a las políticas del Ministerio de Educación de encauzar a la mayoría de estudiantes hacia estudios de tipo técnico-científico y a la potenciación de los estudios de posgrado. Sin embargo, si esta dinámica continuase en años siguientes, el programa MEL se vería abocado a su desaparición por falta de estudiantes a los que se les permita ingresar en estos estudios. De darse esta situación, lo previsible es que el español retornase a su condición inicial de lengua de libre elección en la universidad[18].

El libro de texto utilizado para la enseñanza es, en sus distintos niveles, *Nuevo ELE*, de la editorial SM, y los enfoques de enseñanza seguidos mayoritariamente son el comunicativo y el enfoque por tareas, por ser los más idóneos para un aprendizaje completo y motivador. Asimismo, a las clases de lengua se suman temas de tipo sociocultural imprescindibles para permitir a los alumnos la mejor comprensión de los distintos contextos de habla de la lengua española, en muchas ocasiones muy alejados de su propia realidad cultural.

4.3. EL ESPAÑOL EN LA UNIÓN AFRICANA

En 2010, promovido por la Embajada de España en Adís Abeba, se abrió un nuevo lectorado MAEC-AECID para la enseñanza del español en la Comisión de la Unión Africana[19]. La Comisión de la Unión Africana, que establece su sede continental principal en la ciudad, se inspira en el modelo de organización supranacional de la Unión Europea. Su sede etíope se estableció en 1963 como representación de la Organización para la Unidad Africana (OUA) que, en 1990, pasó a ser reemplazada por la Unión Africana. El deseo de impulsar un estatus y una presencia más firme

del español, en una organización africana e internacional de este calibre, motivó la apertura de su lectorado. La Unión Africana cuenta con cuatro lenguas oficiales y de trabajo que son el árabe, el francés, el inglés y el portugués en proporción al número de hablantes de estas lenguas entre los estados miembros. El suajili y el español tienen, en la actualidad, consideración de lenguas oficiales aunque no han sido aún aprobadas como lenguas de trabajo de sus miembros. No hay que olvidar que uno de los estados integrantes de la Unión, Guinea Ecuatorial, tiene el español como una de sus lenguas oficiales y que en el año 2011 este país ostentó la presidencia de la Unión Africana.

Así pues, en 2010, las clases de español se unieron al resto de cursos de aprendizaje y formación de las otras lenguas oficiales y del suajili, que se comenzó a impartir también en el curso 2011-2012. Durante el primer curso el gran número de alumnos matriculados reveló el enorme interés que despertaba esta lengua entre los empleados de la Unión Africana. Así, en el nivel inicial A1, la matrícula ascendió a los 40 alumnos y en el segundo nivel, A2-B1, la cifra llegó a los 20. Se superaba así el número de alumnos de otras lenguas como el árabe o el portugués. Sin embargo, las características propias del alumnado, sus horarios de trabajo y sus obligaciones laborales inexcusables hacen que la asistencia y asiduidad de los alumnos sea muy variable y que, a menudo, no sea siempre fácil seguir un ritmo adecuado y fluido por la constante oscilación en los números de asistentes a las clases.

Durante el segundo curso el número de matriculados se mantuvo similar al del primer curso e, incluso, durante un primer periodo en el año hubo dos cursos de nivel inicial A1, con unos 20 estudiantes en cada grupo. En el curso 2011-2012 hubo tres grupos de niveles A1, A2 y B2-C1 con un número total de 20 alumnos matriculados, aunque la asistencia real a las clases fue muy irregular por los motivos antes indicados. El porcentaje de alumnos etíopes en las clases de español estaría en un 50%, mientras que el otro 50% está constituido por alumnos de nacionalidades africanas diversas.

Las expectativas de futuro de la enseñanza del español en la Unión Africana son de mantenimiento de su estatus e incluso de mejoría con su aprobación definitiva como lengua de trabajo. En cualquier caso, dada la gran proyección internacional de la lengua española, es previsible que el interés en esta no decrezca en años venideros.

4.4. EL ESPAÑOL EN OTRAS INSTITUCIONES

La UNECA es la sección regional de la Organización de las Naciones Unidas para el continente africano. Fue fundada en 1958 y, desde entonces, su sede ha sido el Africa Hall de Adís Abeba. Sus objetivos son la promoción de la integración regional, en apoyo a la Unión Africana, y el soporte al desarrollo del continente, en el

marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio[20]. Los idiomas oficiales de la ONU son seis: árabe, chino, español, francés, inglés y ruso. Pero cada agencia tiene sus idiomas de trabajo y en el caso de la UNECA son el árabe, el francés y el inglés.

En la UNECA se imparte español también desde el año 2010 y, hasta el momento, tres profesores se han hecho cargo de la docencia. La UNECA financia íntegramente la enseñanza de español en el centro y cuenta con recursos propios. En el curso 2011-2012 hubo 20 alumnos matriculados y se ofrecieron una buena cantidad de niveles de aprendizaje. El español se oferta junto con el inglés, el francés, el árabe y el amárico, ocupando el tercer puesto en la selección que hacen los alumnos a la hora de optar por una de estas lenguas. Pero, al igual que ocurre en el caso de la Unión Africana, si bien el español es uno de los idiomas oficiales en Naciones Unidas, no es un idioma que los estudiantes utilicen en su trabajo en la UNECA y, por esta razón, la progresión de estudiantes matriculados es bastante irregular de un trimestre a otro. No conviene olvidar que, como en el caso de la Unión Africana, al tratarse de un organismo internacional que oferta la enseñanza de lenguas a sus trabajadores, tan solo estos pueden acceder al aprendizaje de español y no los ciudadanos ajenos a la institución. Por lo tanto, el impacto de la enseñanza del español en estas instituciones no se refleja necesariamente en una mayor formación de la población etíope en la lengua española. En la UNECA, el número de alumnos etíopes asciende a un 70%, mientras que el 30% restante sería de procedencia extranjera.

Además de en los organismos mencionados, hay constancia de la enseñanza de español en distintos momentos en alguna escuela secundaria y algún organismo internacional pero, como ya se ha señalado, el carácter fluctuante de los docentes que, por motivos personales o profesionales, no suelen permanecer muchos años en el país, complica el seguimiento y análisis de esta actividad docente y sus repercusiones.

5. MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR ESPAÑOL EN ETIOPÍA

Las motivaciones que empujan a los estudiantes etíopes a decantarse por el español como lengua de estudio son de carácter diverso y dependen, en gran medida, de la institución educativa a la que los estudiantes pertenezcan. Por una parte, los alumnos en la enseñanza secundaria iniciarían los estudios de español por iniciativa propia o de sus progenitores en vista de las grandes posibilidades profesionales que el conocimiento de esta lengua puede reportarles para su futuro laboral. En el caso de los alumnos de la Universidad de Adís Abeba, estos ven en las clases de español también una oportunidad única para aprender un idioma con una gran proyección de futuro por su elevado número de hablantes en todo el mundo.

Asimismo, es importante recalcar la importancia del turismo. Etiopía posee un inmenso potencial turístico en términos de recursos naturales, históricos y culturales. Cuenta de ello da la inclusión de nueve enclaves geográficos e históricos del país como Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO[21]. Según datos del Ministerio de Cultura y Turismo etíope, más de 474.000 turistas visitaron Etiopía durante los primeros nueve meses del año 2012, con un aumento de un 35% en el número de visitantes extranjeros con respecto al año anterior. Estos datos revelan su gran contribución al crecimiento económico del país. Como consecuencia, el sector requiere de personal cualificado con formación lingüística para atender la creciente demanda de turistas de diferentes nacionalidades. Los estudiantes universitarios, cada vez más conscientes del turismo como posible salida profesional, y debido al aumento en el número de turistas hispanohablantes en los últimos años, eligen el español como lengua prioritaria debido a su gran potencial como lengua de trabajo. Dentro del ámbito universitario, otro de los atractivos del español es la implantación de empresas, organizaciones e instituciones de países hispanohablantes en el país que requieren personal con formación multilingüe.

En cuanto a la Unión Africana, la elección del español por parte del personal que asiste a los cursos de lengua también es fruto de intereses diversos. Tal y como se ha apuntado anteriormente, el español, junto con el suajili, se ha convertido en lengua oficial aunque no de trabajo desde el año 2011. La introducción del español en la Unión Africana pretende fomentar su uso en la organización y mejorar así la formación lingüística de su personal para favorecer las relaciones institucionales con países hispanohablantes como Guinea Ecuatorial (único país africano donde el español es lengua oficial), España (como miembro de la Unión Europea) y todos los países latinoamericanos donde la lengua oficial es el español. Una motivación relevante es la elección del español con el fin de completar la formación profesional, sobre todo en el caso de los traductores e intérpretes que trabajan en la Unión Africana, que aprovechan estas clases para mejorar su competencia lingüística, ampliar su número de lenguas de trabajo y su bagaje cultural.

6. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL IMAGINARIO COLECTIVO ETÍOPE

El conocimiento de la comunidad etíope sobre la cultura española es bastante exiguo. El acceso a los medios de comunicación, tanto locales como internacionales, es limitado y normalmente las noticias relacionadas con España se centran en la actualidad deportiva. La liga de fútbol española, por detrás de la inglesa, cuenta con un gran seguimiento y acerca, en cierta medida, una parte de la cultura española a los etíopes fanáticos de este deporte. Asimismo, no se puede obviar que la actual

crisis económica por la que está pasando el país también ha llegado a oídos de algunos sectores de la población etíope, sobre todo aquellos con un nivel alto de educación formal. Por último, la música y los bailes latinos también atraen la atención y el interés de los etíopes por la cultura hispanohablante.

7. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL PAÍS EN EL CURSO 2011-2012[22]

La introducción de la enseñanza del español en Etiopía es relativamente reciente y, dado que la relación entre el registro de alumnos matriculados y la asistencia real y constante a las clases en algunas instituciones en las que se imparte español es difícil de contabilizar, se ha hecho una estimación de los alumnos que han cursado español durante el curso 2011-2012.

Por una parte, la Universidad de Adís Abeba contó con 43 estudiantes, sumando los alumnos de la carrera de MEL y los de libre elección[23]. La Unión Africana ha contado con 20 alumnos entre los grupos de inicial e intermedio, que han asistido regularmente a las clases. En la UNECA también se han registrado 20 estudiantes de español el pasado año.

En el caso de los colegios de educación secundaria que cuentan con currículos internacionales, el número de alumnos que escogen español como lengua extranjera es bastante elevado en algunos, como en el caso del Lycée Guebre-Mariam, que contó con unos 300 alumnos, o International Community School, con 121, y bastante modesta en otros, como Bingham Academy, con 70 alumnos, o Sandford International School, que registró un total de 22 alumnos de español. Aunque hay constancia de otras instituciones internacionales en las que se incluye el español en el currículo, no se han conseguido datos específicos al respecto.

Por lo tanto, se puede hacer una estimación del número de estudiantes de español en el curso académico 2011-2012 de unos 600 alumnos.

8. DESCRIPCIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN ETIOPÍA

La enseñanza del español como lengua extranjera necesita profesionales cualificados para satisfacer las necesidades de los centros docentes. Por ello, un profesor de español como lengua extranjera debe tener formación específica en la lengua que imparte, así como en su didáctica, y facilitar, a su vez, el intercambio cultural para transmitir no solo conocimientos lingüísticos, sino también culturales.

En el caso de las lectoras de la universidad, ambas son licenciadas en carreras lingüísticas (Filología Hispánica y Traducción e Interpretación), con amplia experiencia en el campo de la educación previa a su llegada al país y con formación pedagógica especializada en la enseñanza de ELE. De acuerdo con los datos recabados en el cuestionario cumplimentado por los docentes de las demás instituciones en las que se imparte español, la mayor parte de ellos cuentan con formación filológica o han realizado algún curso de iniciación a la enseñanza de lenguas extranjeras.

El escaso número de docentes de español, así como su presencia en instituciones con características e intereses educativos bastante diferentes, explica la ausencia de una asociación de profesores de español en Etiopía.

9. APOYO INSTITUCIONAL QUE RECIBE EL ESPAÑOL EN EL PAÍS

Como ya se ha apuntado en secciones anteriores, la implantación del Programa de Lectorados que lleva a cabo la AECID en Etiopía tuvo lugar a partir del curso 2005-2006, con una plaza en la Universidad de Adís Abeba, lo que supuso la introducción del español en la educación superior. Debido a la creciente demanda de alumnos en la universidad, y coincidiendo además con la puesta en marcha de la Licenciatura de Lenguas Europeas Modernas, así como la implementación del español en la Unión Africana, se ampliaron a dos las plazas de lectores: la primera a tiempo completo en la universidad, y la segunda a tiempo parcial en la universidad y en la Unión Africana. Finalmente, debido a los recortes que se produjeron en materia de cooperación internacional como fruto de la crisis económica que sufre España, se ha vuelto a reducir a uno el número de lectores para el curso 2012-2013. No obstante, es necesario reiterar el apoyo institucional por parte de la AECID desde el comienzo del programa en el país con donación de material didáctico y logístico para las clases de español.

En estos momentos, el área de español cuenta con un fondo bibliográfico adecuado tras muchos años de recibir esta dotación proporcionada por la AECID a petición de los lectores que han pasado por este puesto, en el que se incluyen métodos de español de diferentes editoriales y adaptados para distintos niveles, gramáticas, diccionarios, lecturas graduadas y materiales audiovisuales pedagógicos de ELE. Sin embargo, resulta dificultoso el uso de este material dado que es el único disponible con el que cuentan los alumnos y, por lo tanto, en las clases a menudo no hay el número de ejemplares necesarios, a lo que hay que añadir la pérdida o deterioro de estos. A esto se une la imposibilidad de realizar fotocopias en el departamento o en la facultad, lo que limita enormemente la preparación de las clases. Además, las restricciones a la hora de impartir docencia son múltiples por

la inadecuación de las aulas, que en la mayoría de los casos no disponen de luz eléctrica o de tomas de corriente que permitan la utilización de cualquier dispositivo eléctrico. Asimismo, el área de español no cuenta con un espacio propio del que sí disponen, sin embargo, otras lenguas del programa como el alemán y el italiano, debido a su presencia histórica más prolongada en la universidad. Esto último provoca que, a pesar de contar con dotación logística como pizarra, televisor, proyector o reproductor de DVD, no hay ningún espacio donde estos puedan ser instalados ni utilizados. Los materiales bibliográficos en la Unión Africana son compartidos con los existentes en la universidad, lo que a menudo puede ocasionar dificultades para disponer de ejemplares suficientes. El español no cuenta con un espacio propio en la Unión Africana y utiliza las instalaciones del Instituto Camões para almacenar material.

Por otra parte, y debido a la ausencia de un Instituto Cervantes en el país, tanto la Embajada de España como la OTC en Adís Abeba han mostrado su interés en la difusión y promoción de la lengua española a través de actividades culturales durante el curso 2011-2012, colaborando en ocasiones con otras embajadas y organizaciones internacionales y locales, con el fin de acercar la lengua y la cultura hispánica al público etíope.

En el ámbito cinematográfico se han proyectado varias películas españolas en diferentes festivales de cine: *Te doy mis ojos* (Icíar Bollaín, 2003) en el Ciclo de Cine contra la Violencia de Género celebrado en octubre de 2011 y con la colaboración de UNWOMEN; *Siete mesas de billar francés* (Gracia Querejeta, 2007) en la séptima edición del Festival de Cine Iberoamericano en noviembre de 2011; *Celda 211* (Daniel Monzón, 2009) en la octava edición del mismo festival en octubre de 2012, y *Chico y Rita* (Tono Errando, Javier Mariscal y Fernando Trueba, 2010) en la primera edición del Festival de Cine Europeo, que tuvo lugar en noviembre de 2012.

También ha habido la oportunidad de asistir a conciertos musicales con representación española. Por una parte, en el mes de octubre de 2011, cabe destacar la organización de un concierto de fusión musical etíope-flamenca con la célebre Carmen Linares. En junio de 2012, los artistas Aída Gil García, Isaac Barbero y Melaku Belay repitieron una experiencia musical de similares características. Durante el Acacia Jazz Festival celebrado en febrero de 2012, se incluyó también el festival "Vis à Vis", organizado por Casa África, donde se contó además con la participación del grupo experimental de jazz madrileño Dead Capo. Por último, la directora de orquesta española Silvia Sanz colaboró con la Yared Music School de la Universidad de Adís Abeba en un concierto de música clásica etíope y española en noviembre de 2012. Igualmente, se han organizado otras actividades como exposiciones fotográficas, donde cabe destacar

"Soutoura", de Ángel Luis Aldai, en noviembre de 2011, o el festival fotográfico "Africa.es", que ha tenido lugar en diciembre de 2012, en el que se han expuesto fotografías de diferentes ciudades españolas realizadas por fotógrafos africanos. Además, recientemente, ha tenido lugar la representación de títeres para la obra *Kraft* por parte de la compañía Bambalina Teatro. La última actividad promovida por la Embajada ha sido la construcción de una zona de juegos en el orfanato local Kibebe Tsehay en colaboración con la asociación de arquitectos del grupo Basurama, en la que han participado como voluntarios algunos alumnos de la Universidad de Adís Abeba.

Si bien estos actos normalmente son de acceso gratuito para todo el mundo, hay que señalar que el público predominante en este tipo de eventos pertenece a una clase económica etíope media-alta, muy minoritaria dentro del país, y que en muchas ocasiones parecen atraer más a la comunidad extranjera residente en la capital que a los propios locales.

10. SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y NIVEL DE IMPLANTACIÓN DE LOS DELE DEL INSTITUTO CERVANTES

Hasta el momento no se han implantado en Etiopía los DELE a través de los cuales se acredita el grado de competencia y dominio alcanzados en el idioma español. La previsión de una convocatoria de este tipo de evaluación de los conocimientos adquiridos en español parece bastante improbable ya que, por el momento, no se contempla la apertura de un Instituto Cervantes ni de ninguna institución asociada en el país. En el seno de Naciones Unidas sí existe una prueba oficial para determinar el nivel en los idiomas impartidos: Language Proficiency Examination (LPE). Sin embargo, no hay constancia de alumnos que hayan realizado este examen en español hasta la fecha.

Por su parte, los colegios de educación secundaria cuentan en sus currículos con sistemas de evaluación que permiten a los alumnos obtener una calificación en lengua española que les sirve como acreditación. Este es el caso, por ejemplo, de Sandford International School, que ofrece en su currículo el bachillerato internacional, y que cuenta con una prueba de español para la modalidad *ab initio*, dirigida a alumnos sin conocimientos previos de la lengua, que incluye una evaluación externa compuesta por tres pruebas en las que se valoran las destrezas receptivas y productivas (comprensión lectora y redacción) y una evaluación interna que se ocupa de las destrezas de interacción (comprensión y expresión oral). Según los datos recabados, 17 alumnos de este centro realizaron esta prueba durante el curso 2011-2012.

11. CONCLUSIÓN

Si se tiene en cuenta el contexto socioeducativo de Etiopía que se ha abordado en la introducción, tras el presente análisis se puede considerar que las perspectivas de futuro de la lengua española y la cultura hispánica son bastante alentadoras. El español cuenta con una gran acogida por parte de la población etíope, cada vez más consciente del potencial de la segunda lengua más hablada del mundo. Prueba de ello es la cifra de 600 alumnos de español que se ha registrado en las distintas instituciones mencionadas durante el curso 2011-2012. Aunque el acceso a la enseñanza de la lengua española es limitado, se puede afirmar que existe una creciente demanda y su presencia en el país va ganando terreno paulatinamente.

NOTAS

1. La batalla de Adwa, en 1896, durante la primera guerra Italo-Abisinia, ha sido tradicionalmente considerada la única que un ejército africano ganó contra un invasor europeo.
2. A este particular se aludirá más exhaustivamente en siguientes apartados.
3. M. Barrientos y C. Soria (2012): "Country Comparison: Literacy", *Index Mundi*. Disponible en http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=et&v=39&l=es [consultado el 15 de noviembre de 2012].
4. Información extraída de las páginas del Ministerio de Educación de Etiopía y del artículo "Ethiopia Set to Achieve Universal Primary Education by 2015", publicado en el diario en línea *Voice of America*.
5. Banco Mundial (2012): *Etiopía*.
6. Se llevaron a cabo cinco encuestas en las que se preguntó a los encuestados sobre su formación en la enseñanza de español, su experiencia previa en general y en el país, y la situación y condiciones generales y específicas para la enseñanza de español en el centro o institución donde se encontraran desempeñando su actividad docente en el momento de la encuesta.
7. En alusión a la variedad religiosa, hay que mencionar que este país se trata de un peculiar enclave cristiano-ortodoxo, cuya forma de cristianismo, única en el continente, data del siglo IV d.C., pero donde también convive, casi en pie de igualdad en número de practicantes, con el credo musulmán y con creencias tradicionales animistas.
8. C. Moseley (ed.) (2010): *Atlas of the World's Languages in Danger*.
9. La mayoría de datos aquí ofrecidos en lo referente a los aspectos lingüísticos han sido tomados de la 16ª edición en línea, del año 2009, de *Ethnologue*.
10. La denominación española "amárico", la más extendida en los estudios sobre esta lengua, es un calco del inglés *amharic*. Es cuestionable si, en la adaptación al español de este término, no sería más conveniente recurrir a la forma "amariña", casi idéntica a la fonética del vocablo original y perfectamente asimilable al patrón fonológico del español. En la última edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia no se recoge ninguna de las dos formas.
11. Existe también una representación del British Council en Adís Abeba que, sin embargo, no ofrece clases de inglés pero sí cursos de formación a profesores de esta lengua.
12. En la mayoría de estas escuelas se ofrece más de una segunda lengua como opción de estudio.
13. El caso del Instituto Camões de lengua portuguesa es un poco diferente porque tiene su representación en la sede de la Unión Africana en Adís Abeba. Pero, tratándose esta de una institución con acceso restringido a sus trabajadores y a personal del cuerpo diplomático, el impacto de la enseñanza del idioma portugués en la población local es muy minoritario.
14. Información extraída de las páginas del portal oficial de turismo de Etiopía y de las informaciones en línea de la Embajada de España en Adís Abeba.
15. La enseñanza de español seguramente se inició en algún momento previo en alguna otra institución, pero carecemos de información al respecto. La población extranjera en Etiopía se caracteriza por su naturaleza itinerante y, a menudo, la continuidad de algunos programas de enseñanza dependientes

de la presencia de un profesor nativo extranjero se puede ver interrumpida por la marcha de este del país.

16. Incluso se ha observado el caso de escuelas como Bingham Academy donde, entre sus requisitos de matrícula en el centro, se exige la posesión de un pasaporte extranjero por parte del alumno.
17. El portugués no se comenzó a impartir hasta 2012 por la ausencia de personal docente en esta área.
18. Además de los cursos correspondientes a la licenciatura, desde 2010 y hasta la actualidad se han seguido impartiendo asignaturas de libre elección que siempre despiertan mucho interés entre el potencial alumnado.
19. El lector que ocupaba este puesto también impartía la mitad de sus clases en la universidad de la capital.
20. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio son ocho propuestas de desarrollo humano establecidas en el año 2000 por los miembros integrantes de la ONU cuya aspiración es que sean cumplidas para el año 2015.
21. Estos enclaves histórico-culturales protegidos por la UNESCO son el Parque Nacional de las Montañas Simien; las iglesias cavadas en roca de Lalibela (1978); la región de Gondar con su ciudad fortificada de Fasil Ghebbi (1979); la ciudad de Aksum; el bajo valle de Awash; el bajo valle de Omo; las estelas esculpidas de Tiya (1980); la histórica ciudad fortificada de Harar Jugol (2006), y el paisaje cultural de Konso (2011).
22. Ya, en apartados previos, se ha aludido a algunas cifras de estudiantes durante este año académico en distintas instituciones; sin embargo, en este capítulo se pretende recopilar toda esta información para ofrecer una perspectiva global sobre esta cuestión.
23. Debido a la falta de compatibilidad de horarios de las lectoras, hay que añadir que fue imposible ofertar más grupos de libre elección para cubrir la gran demanda recibida.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial (2012): *Etiopía*. Disponible en http://datos.bancomundial.org/pais/etiopia [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Barrientos, M. y Soria, C. (2012): "Country Comparison: Literacy", Index Mundi. Disponible en http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?c=et&v=39&l=es [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Borobio, V. y Palencia, R. (2001): *Nuevo ELE*, Ediciones SM, Madrid.

Constitución de la República Federal de Etiopía (1995). Disponible en http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file_id=193667 [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Esteban Navarro, M. R. (2009): *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*, memoria del diploma de estudios avanzados, Biblioteca RedELE, 10, Universidad de Alicante. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009.html [consultado el 1 de noviembre de 2013].

Gozálbez, J. y Cebrián, D. (2007): *Etiopía, un rostro con tres miradas*, Altaïr Revista, Barcelona.

Instituto Cervantes (2012): "El español: una lengua viva. Informe de 2012", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 17-52. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm [consultado el 2 de noviembre de 2013].

Leslau, W. (2000): *Introductory Grammar of Amharic*, Otto Harrassowitz, Wiesbaden.

Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World*, 16ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 9 de noviembre de 2013].

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Oficina de Información Diplomática (2013): *Ficha país: Etiopía, República Democrática Federal de Etiopía*, Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ETIOPIA_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 1 de noviembre de 2013].

Moseley, C. (ed.) (2010): *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3ª ed., UNESCO, París. Disponible en http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas [consultado el 1 de noviembre de 2013].

Páez, P. (2009): *Historia de Etiopía*, Fundación El Legado Andalusí, Granada.

Voice of America (2012): "Ethiopia Set to Achieve Universal Primary Education by 2015", 8 de febrero de 2012. Disponible en http://www.voanews.com/content/ethiopia-set-to-achieve-universal-primary-education-by-2015-139051809/159579.html [consultado el 12 de octubre de 2013].

VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm [consultada la sección "El español por países. África" el 15 de noviembre de 2012].

Páginas web de instituciones consultadas para la elaboración de este artículo

Embajada de España en Adís Abeba: http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/Addisabeba/es/Paginas/inicio.aspx [consultado el 1 de noviembre de 2013].

Ministerio de Asuntos Exteriores de España: http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Monografias/Etiopia.pdf [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Ministerio de Cultura y Turismo de Etiopía: http://www.tourismethiopia.gov.et/English/Pages/Home.aspx [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Ministerio de Educación de Etiopía: http://www.moe.gov.et/English/Information/Pages/Genedu.aspx [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Páginas web de instituciones donde se imparte español en Etiopía

Addis International Community School: http://www.icsaddis.edu.et/page/ics-scholarship-program-explained

Bingham Academy: http://binghamacademy.net/

Sandford International School: http://www.sandfordschool.org

College of Humanities, Language Studies, Journalism and Communication. Addis Ababa University: http://www.aau.edu.et/index.php/academics/colleges/college-of-humanities-language-studies-journalism-and-communication

Lycée Guebre-Mariam: http://www.guebre-mariam.org

Modern European Languages Program Unit (MEL). Addis Ababa University: http://www.aau.edu.et/index.php/modern-european-overview

United Nations Economic Commission for Africa (UNECA): http://www.uneca.org

Unión Africana: http://www.au.int/

CAPÍTULO 10

SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GABÓN

NICOLÁS NGOU-MVE

Gabón es un país de poco más de un millón de habitantes, donde se hablan alrededor de 42 lenguas africanas de la familia bantú. Entre estas lenguas, se usan más el fang (32%), el mpongwé (15%), el mbede (14%) y el punu (12%). Después de su independencia en 1960, esta antigua colonia francesa adoptó el francés como lengua oficial. Lengua de la administración, de los negocios y de la comunicación entre los gaboneses, el francés se ha impuesto sobre todo como lengua de la enseñanza y como símbolo de la adopción del sistema educativo de Francia. En este sistema se enseñan las lenguas extranjeras (europeas), que son el inglés, el español, el alemán y el italiano, ignorando las lenguas africanas. Como parte del sistema educativo de Gabón, el español tiene el estatuto de segunda lengua extranjera, después del inglés. Su enseñanza institucional comienza en el tercer año del nivel secundario y se extiende hasta el doctorado en la universidad, ofertándose en casi 70 escuelas secundarias, en la universidad y en instituciones posuniversitarias. Pero, junto a esto, se desarrollan una enseñanza y un uso informales del español en el marco de las relaciones e intercambios entre las familias de lengua fang de Guinea Ecuatorial y de Gabón. Los datos oficiales recabados sobre el número de profesores y de alumnos de español son incompletos, pero permiten hacer una proyección para el conjunto. Así, las escuelas secundarias de tres provincias (Estuario, Woleu-Ntem, Alto-Ogooue) suman respectivamente unos 24.000, 9.468 y 2.363 alumnos. Extrapolando estos resultados a partir de las cifras más bajas, las 66 escuelas

secundarias registradas por la Embajada de España en Gabón sumarían un mínimo de 165.410 alumnos de español de entre 12 y 19 años de edad. La Universidad de Libreville, durante el curso 2011-2012, contaría con más de 2.000 estudiantes de español. Así, durante el año académico 2011-2012 se podría afirmar que hubo en Gabón un total de 167.410 estudiantes de español.

1. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de las encuestas sobre las lenguas más usadas en el mundo colocan al español en el segundo, tercer o, como mucho, cuarto puesto. Gabón forma parte de los países donde se extiende esta reconocida expansión mundial de la lengua de Cervantes. A pesar de ser un país francófono de un escaso 1.500.000 habitantes, este país del África central presenta sobre el uso del español varias curiosidades que hacen particularmente interesante el estudio de su presencia y, aún más, de su situación no solo frente a las demás lenguas que se hablan en él, sino también dentro de su sistema educativo.

En efecto, al noroeste de Gabón se sitúa Guinea Ecuatorial, el único país hispanohablante del África negra. Esta singular situación limítrofe con un país hispanohablante solo la comparte en África con Camerún. Por eso los tres países vecinos viven una experiencia común y muy original en términos lingüísticos y en lo que se refiere a la coexistencia, en un espacio reducido, de una cultura y una lengua tradicionales comunes (la lengua y la cultura fangs), a las cuales la historia ha superpuesto dos lenguas y dos culturas europeas igualmente vecinas: el francés y el español. Si Camerún conoció un periodo colonial compartido entre Francia, Inglaterra y Alemania, en Gabón la única colonización formal fue la francesa. A pesar de su corta duración (menos de un siglo), esta colonización ha dejado en el país una profunda huella, una influencia considerable de Francia y el francés con una presencia tan dominante en el sistema educativo que ha llegado a ocultar las lenguas locales. En particular, se reconocen con relativa facilidad en Gabón los modelos galos de la enseñanza de lenguas extranjeras y particularmente del español. ¿Qué lugar ocupa el español en un contexto lingüístico tan complejo?

El interés por contestar a esta pregunta y las mencionadas peculiaridades hacen necesario examinar primero el entorno lingüístico en el cual se desenvuelve el español en Gabón, antes de abordar diferentes aspectos de su enseñanza como son las instituciones educativas que se encargan del español, el alumnado y el profesorado, y terminar con un intento de establecer equivalencias en cuanto a los contenidos entre el sistema gabonés y el *MCER*.

2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DE GABÓN

Gabón es un país que perteneció a la antigua África Ecuatorial Francesa, conjunto político-administrativo colonial que reunía los territorios de Gabón, Camerún, Congo, Ubangui-Chari y Chad. Después de las independencias, estos territorios se transformaron en repúblicas y la de Gabón colinda actualmente con las de Camerún, Guinea Ecuatorial, Congo (Brazzaville) y, en cierta medida, con las islas de Santo Tomé y Príncipe. Por este factor geográfico, Gabón comparte con estos países lenguas y culturas africanas ancestrales. En su territorio se usan varias de estas lenguas, pero, al ser una antigua colonia francesa, Gabón pertenece a los países de habla francesa, reunidos en la Organización Internacional de la Francofonía. Esta pertenencia ha colocado al país, poco después de su independencia en 1960, en la órbita internacional, dándole voz y voto en todos los foros internacionales.

Dado que en la actualidad se estima que en Gabón se hablan 42 lenguas (Lewis *et al*., 2013), el país se define desde fuera y desde dentro como un país multilingüe. Sin embargo, la gestión de esta riqueza lingüística, concedida por la naturaleza y por la historia, puede plantear algunos problemas en la inmensa tarea de transformar el país en una nación moderna y económicamente fuerte.

2.1. LAS LENGUAS DE GABÓN

Normalmente, la política lingüística de un país tiene que determinar cuál debe ser su lengua o sus lenguas oficiales, cuáles las regionales, las nacionales, las extranjeras, etc. Pero en Gabón tal distinción no existe en ningún documento oficial. A partir de allí es difícil hablar de la existencia de una política lingüística concreta y propia.

Desde 1960, todas las constituciones de la República gabonesa han adoptado el francés como lengua oficial y solo en 1995 es cuando se ha empezado a introducir en estas constituciones la precisión de que el país "… se esforzará en proteger y promover las lenguas nacionales"[1]. Pero ¿cuáles son estas lenguas nacionales?

En lugar de hacer referencia a una dudosa política lingüística de Gabón, solo se presentará a continuación la situación lingüística del país, que se caracteriza por la existencia de una lengua oficial (el francés) y de varias lenguas nacionales que no gozan en los documentos oficiales de ningún estatuto preciso y que, a continuación, se denominarán como lenguas vernáculas.

Durante mucho tiempo se ha insistido en la multiplicidad de las lenguas de Gabón, como un estigma que imposibilita la unión de los pueblos que hablan dichas lenguas y la creación de una lengua nacional; de ahí la necesidad de conservar el francés como lengua de comunicación y de unión del país.

En realidad, desde finales del siglo XIX y gracias al lingüista alemán W. Bleek, se sabe que Gabón se sitúa en territorio bantú (Guthrie, 1948)[2], por lo que todas estas lenguas, más de 50, pertenecen a la misma familia. Desde 1988, los lingüistas gaboneses han clasificado estas lenguas en siete grupos que son: los metiye, los merye, los mazuna, los menaa, los membe, los membere y los mangote. Hoy día se suele reducir esta diversidad a tres grandes conjuntos: el grupo fang, el grupo teketio y el grupo congo. Las estadísticas actualmente disponibles (Idiata, 2007) atribuyen al grupo fang el 32% de la población, seguido en esta clasificación por el mpongwé (15%), el mbede (14%), el punu (12%), etc.

Existe una identificación automática entre cada lengua, el pueblo que la usa, los rasgos culturales de este mismo pueblo y la zona geográfica donde vive. Por ejemplo, la lengua fang es la lengua del pueblo de los fangs y es el vehículo de lo que suele llamarse cultura fang, que tiene rasgos peculiares dentro de la gran cultura bantú. En el seno de esta gran familia bantú, Malcolm Guthrie (1948) sitúa la lengua fang en la zona A75. Geográficamente, esta lengua se habla actualmente en Gabón, Guinea Ecuatorial, Camerún y el Congo (Brazzaville). Se menciona también con insistencia el uso de una forma de fang en la República de Santo Tomé y Príncipe. Pero las formas más conocidas y más tradicionales del fang son: el ntumu, el okak, el mvai, el nzaman, el meké y el betsi. Las lenguas ewondo, bulu y beti son generalmente admitidas como lenguas diferentes del fang, pero a la vez muy cercanas a él. De hecho, todas las lenguas que pertenecen a la región lingüística A, en la clasificación de Guthrie, son parientes del fang. Y sus locutores se reconocen entre sí y se autodenominan *fang-beti*.

Confirmando este ejemplo, las demás lenguas vernáculas son habladas por locutores del mismo nombre, es decir, los mpongwés hablan el mpongwé, los eshiras el shira, los bapunu el ipunu, los bandzabi el nzebi, los bakota el ikota, los batéke el teke, etc.[3]. Igual que para los fangs, el hábitat de algunas de estas lenguas y culturas se extiende hasta fuera de las fronteras geográficas de Gabón: es el caso del de los bakota, los bateke, los bapunu, los bandzabi (del grupo congo), que se extienden hasta los dos Congos.

En Gabón todas estas lenguas gozan del estatus confuso de lenguas nacionales, lenguas locales o lenguas gabonesas. Su particularidad común es que, según las regiones del país, se emplean profusa y exclusivamente en las comunicaciones

verbales entre los individuos de la misma etnia, incluso entre los empleados del Estado que son de esta misma etnia. Se observa esta situación tanto en las universidades, en los tribunales, en los hospitales, como en los bancos y los mercados.

Desde el punto de vista jurídico o administrativo, nada permite clasificarlas como lenguas nacionales[4] o como lenguas gabonesas, pues algunas de ellas son también reivindicadas en los países vecinos como lenguas camerunesas, congolesas o ecuatoguineanas. Además, en Gabón, desde el momento en que estas lenguas no son objeto de ninguna disposición constitucional, no existen jurídicamente. Se sitúan fuera del sistema educativo y administrativo nacional, pues no son ni materias enseñadas ni lenguas de enseñanza, y por esto reciben un tratamiento inferior al reservado a las lenguas europeas.

2.1.2. Lenguas europeas

El primer contacto de los pueblos de Gabón con lenguas europeas ocurre en la segunda mitad del siglo XV, con los navegantes portugueses. El desarrollo del tráfico negrero hasta finales del siglo XIX hizo fracasar los intentos de evangelización y alfabetización inicialmente emprendidos por los primeros misioneros portugueses. Desde luego, es imposible hablar de una empresa real de alfabetización europea que hubiera permitido el aprendizaje sistemático y la adopción por los pueblos de este país (y de toda esta región) de alguna lengua europea. Una colonización formal, comparable a la que tuvo lugar en América, empieza solo después de la Conferencia de Berlín de 1885.

Sin embargo, este pasado remoto de contactos diversos ha dejado algunos vestigios del portugués en las lenguas habladas esencialmente por las poblaciones costeras de Gabón. De igual manera, cerca de la frontera norte, existen residuos de las lenguas inglesa y alemana, reminiscencia de la pertenencia de esta región al Neu Kamerun alemán[5] y del periodo de administración franco-inglesa del Camerún. En la misma región del norte y del oeste del país, a lo largo de la frontera con Guinea Ecuatorial, en algunas aldeas, se habla el español, sobre todo entre la gente de cierta edad. En efecto, España estuvo presente en esta región desde 1777 por el Tratado de San Ildefonso y, sobre todo, por el de El Pardo de 1778[6]. Pero, con el Tratado de París de 1900, España a su vez tuvo que ceder a Francia la mayor parte del territorio de unos 180.000 km^2 que reivindicaba en el Tratado de Berlín de 1885. A causa de este tratado, España se quedó con tan solo los 26.000 km^2 que hoy forman el territorio de Guinea Ecuatorial.

Estos son los hechos históricos que explican la presencia y la preponderancia actuales del francés en Gabón y de su relación particular con el español. En efecto, la situación del español en Gabón solo puede comprenderse en relación con estos

hechos históricos que vinculan los territorios actuales de Gabón y Guinea Ecuatorial. A este respecto, importa recordar que desde el Tratado de Berlín, el actual territorio de Gabón quedó bajo la dominación francesa hasta 1960 y el de Guinea Ecuatorial bajo la dominación española desde 1778 hasta 1968. Durante estas dos colonizaciones y después de ellas, las nuevas fronteras impuestas al pueblo fang nunca fueron respetadas: hombres y mujeres de esta zona tenían y siguen teniendo lazos familiares a ambos lados de dicha frontera artificial[7]. Esta permeabilidad fue un factor de transmisión, a través del mismo pueblo, de las influencias francesas y españolas de un país a otro. Y una de estas influencias es el uso de estas dos lenguas europeas, tanto en Gabón como en Guinea Ecuatorial. Por esta razón, el lugar del español en Gabón y el interés de los gaboneses hacia el español no deben verse solo a través de una "presencia masiva de inmigrantes ecuatoguineanos y del personal de las embajadas de países hispánicos en Libreville", como se suele decir en documentos oficiales.

Durante la colonización francesa de Gabón, uno de los objetivos de la política cultural consistió en imponer el uso de la lengua francesa, incluso prohibiendo el uso de lenguas vernáculas, consideradas por las autoridades coloniales como lenguas salvajes. Pero después del periodo colonial, la política lingüística de Gabón es simplemente la continuación de la política colonial.

Esta continuación de la política colonial ha consistido en colocar al francés como la única lengua oficial, la lengua de la administración, de la enseñanza, de la economía, etc. Es lengua vehicular de todos los habitantes de Gabón. El número de jóvenes que utilizan el francés como lengua materna crece cada vez más en las capitales provinciales como Oyem, Port-Gentil, Lambarené, Franceville, etc.

El francés es a la vez una materia enseñada y la única lengua de enseñanza a todos los niveles. Esta ubicuidad de la lengua francesa ha hecho que algunos dejen de verla como una lengua extranjera y más bien como la única verdadera lengua gabonesa. Por herencia colonial, este privilegiado estatus del francés, al repercutir en el sistema educativo general del país, ha relegado a las demás lenguas europeas al rango de únicas verdaderas lenguas extranjeras, es decir las únicas que se enseñan en los diferentes niveles escolares de Gabón. En el nivel universitario, algunas de estas lenguas (entre ellas el inglés y el español) llegan a la categoría de lenguas de enseñanza.

2.2. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN GABÓN

El sistema educativo de Gabón fue heredado en 1960 del sistema educativo del colonizador francés. La escuela colonial tenía tres objetivos: civilizar, afrancesar y formar a la elite local (Okome, 2007). Después de la independencia, conscientes de esta inadecuación, las nuevas autoridades de Gabón desarrollaron indiscutibles esfuerzos para reformar su sistema educativo y adaptarlo a las necesidades reales y

propias de un país independiente que debía afrontar el desafío de salir del estado de subdesarrollo en que se encontraba.

Así, entre 1966 y 1983, se adoptaron varias disposiciones para transformar el sistema educativo en una herramienta capaz de aportar soluciones a los problemas sociales, económicos y políticos del país. Sucesivamente y a título de ilustración se instituyó la igualdad de los sexos en la educación, la gratuidad de la enseñanza, la introducción de valores tradicionales en el sistema educativo, etc.[8]. Esta progresiva adaptación tomó un giro particular en 1983 con el Foro Nacional sobre la situación general de la enseñanza en Gabón. Es en este gran debate nacional cuando se toma la iniciativa de una profunda reforma de todo el sistema educativo gabonés. Una vez más, se asigna al Ministerio de Educación el papel de adaptarse a las realidades socioeconómicas del país, para garantizar el desarrollo intelectual, moral y afectivo del ciudadano, etc.

Sin embargo, el carácter repetitivo de todas estas reformas indica su ineficacia. Los conservadurismos frenan la aplicación de las reformas. A pesar de las recomendaciones del foro de 1983, los programas de enseñanza en Gabón siguen siendo muy cercanos a los franceses y toman muy poco en consideración las realidades sociales, económicas y culturales del país. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas, nacionales o extranjeras.

2.2.1. La enseñanza de lenguas nacionales

Después de la independencia, los nuevos dirigentes no quisieron desarrollar el uso de las lenguas nativas, debido al temor de que estas lenguas pudiesen fomentar conflictos étnicos entre los habitantes. Estas lenguas se siguen usando de forma espontánea y natural, sin ningún esfuerzo para su estudio, su desarrollo, su conservación y su enseñanza. Como consecuencia, se ha notado que cada año desaparecen varias de estas lenguas y culturas vernáculas, por la disminución o desaparición numérica de sus locutores y portadores naturales. Este hecho no ha dejado de llamar la atención de las elites y de los observadores, ya que resulta cada vez más evidente que el fomento de la enseñanza de estas lenguas, además de prevenir tan dramática pérdida, representa el mejor medio para establecer en las jóvenes generaciones el vínculo entre la identidad cultural y la identidad nacional.

En efecto, las lenguas vernáculas quedaban relegadas a las actividades religiosas o étnicoculturales. Frente a esto, a finales de los años setenta, el Gobierno emprendió la elaboración de un atlas lingüístico de Gabón, con la descripción de las principales lenguas vernáculas con léxicos especializados. El objetivo era introducirlas en el sistema educativo. En 1974, el Primer Festival Cultural Nacional

recomendó al Gobierno la intensificación de los esfuerzos para llevar a cabo el censo, la transcripción y la enseñanza de estas lenguas tradicionales.

Ya se ha visto que, en 1983, el Gobierno organizó un foro nacional sobre la educación en el país. Una de las recomendaciones de este foro fue la introducción de la enseñanza de lenguas vernáculas en el sistema educativo nacional y el aumento de los medios humanos y materiales necesarios para reforzar los organismos de investigación idóneos para la realización de estos objetivos.

En la Constitución de 1995, se menciona por primera vez la noción de lenguas nacionales y es en 1997 cuando se introduce, por primera vez en el país, en las escuelas católicas de Libreville, la enseñanza de algunas de estas lenguas de Gabón. Esta experiencia se extiende en 1999 a dos escuelas públicas, pero este experimento adolece poco tiempo después de varias incoherencias: falta de apoyo a los docentes de estas lenguas, falta de un marco jurídico para tal enseñanza, recelo por parte de las autoridades, cierre de la sección que formaba a estos maestros en la ENS, poca o mala remuneración de los profesores, etc.

En 2002, la UNESCO, en colaboración con el Gobierno gabonés, organizó un seminario que, entre otras decisiones importantes, identificó la enseñanza de las lenguas locales como una de sus principales prioridades. Se hizo esto a partir de la observación de que estas lenguas y las respectivas culturas de las que son portadoras se estaban desvalorizando y desperdiciando, lo cual causa una dificultad de comunicación entre la juventud y su entorno cultural. Para remediarlo, el Gobierno adoptó como estrategias la revalorización de las lenguas nacionales y su integración en los programas y materiales didácticos. La ejecución de este objetivo contemplaba tres acciones concretas: sensibilizar a los padres sobre la importancia de salvaguardar sus lenguas vernáculas; concebir y poner en marcha unos programas escolares en estas lenguas, y organizar una recopilación de cuentos, leyendas y adivinanzas en estas mismas lenguas y asegurar su amplia difusión en las escuelas y en los medios de comunicación (Mefane, 2002: 47). Pero el mismo documento apuntaba como obstáculos la escasez de especialistas en la enseñanza de estas lenguas, la marginación y el desprestigio de su uso dentro de las mismas familias y a nivel nacional. Frente a estos objetivos y a sus previsibles dificultades de realización, el Gobierno elaboró un plan de acción para desembocar en la concepción y puesta en marcha de programas en lenguas vernáculas para el periodo 2003-2005. El costo de este proyecto se cifró en 500 millones de francos CFA (Mefane, 2002: 61). En la misma línea, se preveían para el periodo 2004-2015 las siguientes actividades: apoyo a la investigación sobre las lenguas vernáculas (150 millones), concepción de materiales didácticos en estas lenguas (500 millones), etc. El costo total de este programa se situaba alrededor de unos 800 millones de francos y su ejecución debería ser efectiva hasta 2015.

2.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras

Las únicas lenguas presentes en el sistema educativo gabonés son lenguas europeas (francés, inglés, español, italiano, alemán y ruso principalmente) si exceptuamos los esfuerzos realizados muy recientemente en sectores privados en beneficio de la enseñanza de lenguas nativas. La ya descrita ubicuidad del francés en Gabón ha hecho que esta lengua deje de pertenecer a la categoría de lengua extranjera. Así que, desde los tiempos coloniales hasta la actualidad, se siguen enseñando como lenguas extranjeras, de acuerdo con la tradición francesa, primeramente el inglés, seguido por el español, el alemán y el italiano (estos dos últimos a elegir uno u otro). Aparte del inglés, que es reconocido ya casi como lengua universal, no existen razones oficiales que erijan al español como segunda lengua extranjera después del inglés, como tampoco existen las que expliquen la exclusión del portugués. De la misma forma, nada justifica tampoco la presencia del italiano.

El Gobierno celebró en mayo de 2010 otro gran foro nacional sobre la refundación de todo el sistema educativo de Gabón. Este foro desembocó en la adopción en el año siguiente de la Ley de Orientación General de la Educación, de la Formación y de la Investigación o Ley nº 21/2011. Las recomendaciones de esta ley abren un abanico de lenguas extranjeras mucho más grande, que incluye el chino, el árabe, etc. Esta apertura se debe a la voluntad de los nuevos dirigentes de abrir el país al mundo como medio para hacer de Gabón un país emergente.

Hasta hace poco, todo el sistema educativo de Gabón se estructuraba a la manera francesa en tres niveles: la enseñanza primaria (con niños de 5 a 11 años de edad), la secundaria (de 12 a 19 años) y la superior (a partir de los 20 años de edad). Entre otras novedades, esta ley oficializa la introducción del nivel preescolar o preprimario para los niños de hasta los 5 años de edad y del español desde el primer año de la enseñanza secundaria.

Según el artículo 6 de la nueva ley, estos cuatro niveles de educación son regidos por principios comunes y prioritarios e incluyen la enseñanza de una lengua extranjera "desde el primer año de secundaria, a escoger entre el español, el árabe, el alemán, el mandarín, el suajili, el ruso y el portugués", así como "las lenguas locales, el francés, el inglés desde el nivel preprimario"[9]. Esta precisión sugiere una verdadera toma de conciencia por parte de las autoridades actuales de la importancia no solamente de las lenguas internacionales, sino también de las locales en la formación de un ciudadano gabonés del siglo XXI. Se observa así no solo el aumento del número de lenguas internacionales ofertadas a los jóvenes, sino también el carácter temprano de su introducción en el nuevo sistema educativo. La enseñanza de las lenguas internacionales empieza así, con el inglés, desde el nivel preprimario, es decir antes de los 5 años de edad[10]. Es a los 11 años de edad cuando

los estudiantes descubren una segunda lengua extranjera que, según lo establecido por la ley, es prioritariamente el español.

Estos cuatro niveles de educación corresponden a instituciones educativas concretas cuyas estructuras se encuentran, desde el año 2012, sometidas a una normativa común y clara, a la cual deben someterse tanto la iniciativa privada como los órganos gubernamentales y confesionales de formación, educación e investigación.

La importancia actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en las nuevas disposiciones se manifiesta también en el hecho de que todos los centros de educación, de formación y de investigación deben tener, entre otros espacios, un laboratorio para la enseñanza de estos idiomas. Por otra parte, existe en Gabón una Agencia Nacional de Becas, organismo que se encarga de conceder becas de estudios a los jóvenes gaboneses, que han demostrado ser capaces y estar deseosos de proseguir con los estudios universitarios. Esta agencia tiene actualmente entre sus prioridades la formación de especialistas de lenguas extranjeras (traductores, intérpretes, lenguas de negocios, etc.), dadas las necesidades del país de contar con un personal de alto nivel, capaz de moverse y expresarse en cualquiera de las principales lenguas del mundo.

3. SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN GABÓN

Por lo expuesto en las líneas anteriores, la situación objetiva del español en Gabón es a la vez el resultado de condiciones históricas independientes de la voluntad de las autoridades actuales y, a la vez, consecuencia de una política lingüística confusa, siendo esta una simple continuación del sistema francés, pese a las débiles reformas que se han aplicado desde la independencia. Lo que se pretende en las líneas siguientes es echar una mirada sintética sobre las instituciones educativas que imparten clases de español en Gabón, el profesorado y el alumnado.

Sin embargo, antes de abordar el sistema formal de enseñanza del español, resulta oportuno recordar una realidad sociolingüística que los documentos oficiales siempre camuflan: el hecho de que la lengua fang, además de ser hablada por más del 30% de la población del país, tiene también la particularidad de extenderse por una zona que cubre casi toda la mitad norte de Gabón, toda la superficie de la parte continental de Guinea Ecuatorial y aproximadamente la mitad sur de Camerún. Esta situación espacial hace del fang una lengua que supera las fronteras, extendiéndose a los territorios de influencias francesa y española. En esta amplia zona, quien no entiende español o francés en cualquier caso entiende y habla fang. Además, los constantes movimientos migratorios del pueblo fang entre Gabón y

Guinea Ecuatorial han hecho que, con el tiempo, quien habla fang en Gabón tiene familia en Guinea, lo cual significa que ha tenido o tiene un contacto frecuente con el español. Este español, entremezclado con el fang, es una lengua aprendida en las familias de manera informal. En esta porción de la población de Gabón existe un interés familiar por conocer mejor la lengua de Cervantes. En muchos barrios de Libreville, es imposible distinguir por la lengua (la que sea) quién es guineano, quién es de origen guineano y quién es auténticamente gabonés. No es raro que en las calles de Libreville un grupo de españoles o latinoamericanos se haga ayudar por un desconocido en su propia lengua.

3.1. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Después de la consecución de su independencia, las autoridades gabonesas tomaron conciencia de la inadecuación entre la escuela colonial y las necesidades económicas, políticas y culturales del país. Así es como, a partir de 1966, los diferentes gobiernos lanzaron varias reformas de todo el sistema educativo. Pero el peso de la tradición colonial y la omnipresencia del francés impidieron la aplicación satisfactoria de estas reformas. El sistema educativo gabonés quedó sujeto al esquema francés con tres niveles de enseñanza: la primaria, la secundaria y la superior. Y, de acuerdo con el sistema francés, se enseña español a partir del segundo nivel del sistema escolar. Pero conviene notar que la enseñanza de esta lengua se prosigue en el nivel universitario y posuniversitario.

3.1.1. Las escuelas secundarias

Según la nueva ley, la enseñanza del nivel secundario se da en dos tipos de centros, grados o ciclos: el *collège* y el *lycée*. Así, el primer ciclo se extiende cuatro años (llamados 6º, 5º, 4º y 3º) y el segundo tres años (designados 2º, 1º y *terminale*). El año de *terminale,* los alumnos son preparados esencialmente para acceder al nivel superior, el universitario. Tradicionalmente, el español se empezaba a enseñar en el tercer año de *collège*. La nueva ley reforma esta tradición anticipando la enseñanza del español desde el primer año. Dada la implantación geográfica de los *collèges* y *lycées* en todo el territorio de Gabón[11], esta importante reforma indica que el español va a conocer un auge particular en los próximos años.

La reforma oficial del sistema educativo gabonés en 2011 ha llevado a los profesores de español de secundaria a organizar seminarios en todo el territorio nacional durante el mes de septiembre de 2012. Estos seminarios han desembocado en la elaboración de un programa homogéneo de contenidos temáticos y gramaticales para la enseñanza de español en todo el país. Sin embargo, el documento

producido no toma en consideración la decisión de introducir la enseñanza de español desde el primer año de la secundaria, lo que extiende su duración a siete años, que son los que transcurren hasta que el estudiante entra en la universidad. Esta novedad hace transitorias las equivalencias con el *MCER*.

Hasta el día de hoy, la programación se establece en cinco años escolares, durante los cuales los temas abordados abarcan, por un lado, diversos aspectos de la actualidad y, por otro, temas españoles, ecuatoguineanos y latinoamericanos. La introducción de temas ecuatoguineanos constituye un gran avance que los docentes vienen reclamando desde años atrás para adaptar la enseñanza tradicional del español al contexto gabonés (Ngou-Mve, 2012).

MAPA 1

MAPA DE LA DIVISIÓN ADMINISTRATIVA DE GABÓN EN NUEVE PROVINCIAS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Las instituciones de enseñanza secundaria, donde se enseña el español, cubren todo el territorio nacional y radican en las principales ciudades del país. Nótese que dos provincias colindan con Guinea Ecuatorial: la del Estuario y la del Woleu-Ntem.

3.1.2. La enseñanza universitaria

La enseñanza del español en la universidad gabonesa se hace casi exclusivamente en la Facultad de Letras de la Universidad Omar Bongo de Libreville (UOB). Sin embargo, algunas clases de español se imparten también en Instituto Universitario de las Ciencias de la Organización (IUSO).

La enseñanza del español en la Facultad de Letras de la UOB (siempre de conformidad con la tradición francesa) se hace prácticamente en todos los departamentos (Historia, Antropología, Sociología, Literatura, etc.) con el estatuto de lengua extranjera y como un complemento de formación para futuros historiadores, antropólogos, sociólogos, etc. No obstante, el español se imparte solo dos horas semanales y durante los dos primeros años universitarios.

Hay en esta misma facultad un departamento llamado Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA)[12]. Antes de 2010, su enseñanza se escalonaba en cuatro niveles: tras los dos primeros años el estudiante podía salir con un diploma llamado DUEL; tras tres años, con otro llamado *licence*; y tras cuatro años con un último llamado *maîtrise*. Los estudiantes eran enviados después a Francia, donde iniciaban el tercer ciclo universitario según las tradiciones francesas. Sus estudios debían concluirse, tres años después, con un doctorado de tercer ciclo tipo francés. Los acuerdos europeos de Bolonia abolieron este sistema, imponiendo en su lugar el sistema norteamericano llamado licenciatura, máster y doctorado (LMD) que, automáticamente, fue impuesto a los países africanos si querían seguir enviando a sus estudiantes a doctorarse en Europa.

Desde 2010, pues, las reformas del sistema europeo, que han repercutido en el sistema educativo gabonés, han introducido los diplomas de *licence*, máster y doctorado en los tres respectivos ciclos universitarios. Esta novedad sirvió como ocasión para replantear los contenidos y las ambiciones de una genuina enseñanza superior del español en Gabón. Se trataba de romper con los modelos heredados de Francia, país que no podía tener de España y de América Latina la misma visión que los africanos.

Además, la instauración del nuevo sistema introducía una diferencia entre el máster profesional y otro específicamente dedicado a la investigación. Además de promover una mirada típicamente africana sobre el mundo hispánico, se introdujo como materia del máster de investigación la iniciación a los métodos de investigación de las ciencias más utilizadas en el estudio de África y de América Latina: la historia, la antropología, la lingüística y la literatura. A pesar del éxito que los programas encontraron en España y América Latina, donde precisamente se está buscando la participación de África en los debates científicos relacionados con los afrodescendientes, estas reformas, que exigen un cuestionamiento de la formación recibida por los profesores en Francia, chocan con una resistencia tenaz.

3.1.3. La enseñanza profesional

La enseñanza profesional, según las nuevas disposiciones, se destina a la formación de empleados y trabajadores de diferentes oficios. Esta formación se ofrece en escuelas secundarias. En estos centros también se prevé la enseñanza de lenguas extranjeras y, entre estas, el español.

Pero la formación de tipo profesional se prolonga también en el nivel superior o universitario. Es la ENS la que se encarga de formar a profesores de español para las escuelas secundarias y se presenta como un centro de nivel posuniversitario (*Grandes Écoles*), pero se estructura de la misma manera que una facultad, con diferentes departamentos, laboratorios y unidades de investigación. La ENS de Libreville tiene así un Departamento de Español que está vinculado a la Universidad de Salamanca, adonde envía a sus alumnos para completar su formación en ELE.

En términos generales, el reclutamiento inicial de estos futuros profesores de español se hace en tres niveles: después del *baccalauréat*, después de la *licence* o después de la *maîtrise*. En el primer nivel, terminados sus estudios secundarios, en vez de entrar en la facultad[13], los futuros profesores entran en la ENS, donde reciben durante tres años una formación universitaria y profesional específica para la enseñanza del español: pedagogía, didáctica, psicología, etc. En el segundo nivel ya no reciben sino la formación profesional específica, en el ciclo del Certificado de Aptitud del Profesorado de Colegio (CAPC), para ser profesores de colegios. Los de tercer nivel son los destinados a ser profesores de los liceos y pertenecen al ciclo del Certificado de Aptitud para el Profesorado de Educación Secundaria (CAPES). Sin embargo, por la escasez de personal, los *lycées* y *collèges* dirigidos por los religiosos suelen reclutar profesores sin previa formación en la ENS.

3.2. EL PROFESORADO Y LOS APOYOS INSTITUCIONALES

En los *lycées* y *collèges* de Gabón, durante el año 2011, se ha contabilizado un total de 289 profesores de español en todo el territorio nacional. Entre ellos, 233 son gaboneses y los demás son extranjeros, esencialmente oriundos de otros países africanos. A ellos hay que añadir aproximadamente unos 50 docentes en la enseñanza universitaria y posuniversitaria.

Al cabo de esta formación, que no es solo teórica (pues hacen prácticas en los colegios de Libreville), todos reciben un adiestramiento complementario con una inmersión lingüística de nueve meses en la Universidad de Salamanca, donde reciben cursos específicos para ELE. El carácter profesional de esta formación es muy apreciado. Estos profesores son inmediatamente reclutados en el sistema de la enseñanza oficial del Estado[14].

TABLA 1

RATIO PROFESOR/ALUMNO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PRIVADAS DE OYEM

		PROFESORADO			
INSTITUCIÓN	ALUMNADO	NOMBRE Y APELLIDOS	NACIONALIDAD	NIVEL	RATIO PROFESOR/ ALUMNO
Collège Ognane Edou	4°: 8	Wambe Kambele	…	Licence	
	3°:				
	2°:				1/8
	1°:				
	T.:				
	Total: 8	Total: 1			
Lycée Privé Edzang Ondo	4°: 40	Michel Fifen	Camerunesa	Licence	
	3°: 33	Yahya Camara	Senegalesa	Licence	1/54
	2°: 15				
	1°: 6				
	T.: 14				
	Total: 108	Total: 2			
Lycée Privé Marie Mindzie	4°: 42	Michel Fifen	Camerunesa	Licence	
	3°: 11				1/73
	2°: 7				
	1°: 7				
	T.: 6				
	Total: 73	Total: 1			
Lycée Privé Dominique Savio	4°: 187	Jean Paulin Toung	Gabonesa	CAPES	
	3°: 261	Moussa Dieme	Senegalesa	CAECEM	1/151,6
	2°: 130	Wabe Kambele	…	Licence	
	1°: 80	Nicolas Edou	Gabonesa	Licence	
	T.: 100	Nicaise Adzabe	Gabonesa	CAPES	
	Total: 758	Total: 5			

NOTA: EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PRIVADAS DE GABÓN TRABAJAN PROFESORES CON UNA FORMACIÓN PROFESIONAL ADECUADA Y, JUNTO CON ELLOS, OTROS SIN PREVIA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA. SU NIVEL ES EL DE *LICENCE* (TRES AÑOS UNIVERSITARIOS). LA FALTA DE PROFESORES HACE QUE LOS MISMOS FIGUREN EN LOS LICEOS PÚBLICOS Y PRIVADOS, AUMENTANDO DE FORMA ANTIPEDAGÓGICA EL VOLUMEN DE TRABAJO DE CADA PROFESOR.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En otros muchos casos, terminando sus estudios universitarios con los diplomas de *licence* o *maîtrise* de español (tres o cuatro años de estudios en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la UOB), dada la necesidad y la falta de profesores para un alumnado siempre creciente, muchos jóvenes son reclutados sin previa preparación profesional en los *collèges* o *lycées* del país. En este caso, reciben el apoyo y la asistencia de consejeros pedagógicos del Instituto

Pedagógico Nacional para ir adquiriendo destrezas profesionales. Las instituciones escolares que suelen recurrir a este tipo de profesores son las administradas por la Iglesia católica, la Iglesia protestante o instituciones privadas.

TABLA 2

PROFESORADO DE ESPAÑOL EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LA PROVINCIA DE WOLEU-NTEM

CIUDAD	INSTITUCIÓN	ALUMNOS	PROFESORES	DIPLOMA	NACIONALIDAD
Oyem	Lycée estatal Richard Nguema Bekale	2.162	Jeanne Mathilde Ngnigone	CAPES	Gabonesa
			Obame Nkoghe	CAPC	Gabonesa
			Raymond Essono Abaga	CAPES	Gabonesa
			Solange Eyi Ndong	DEA	Gabonesa
			Morvan Okane	DEA/CAPES	Gabonesa
			Jean Paulin Toung Biyogo	CAPES	Gabonesa
	Lycée católico Monseigneur François Ndong	781	Rafiou Akonde	CAPES	Beninesa
			Emmanuel Minko Ebang	Licence	Camerunesa
			Marie Chantal Ayingone	CAPES	Gabonesa
	Lycée privado Ondo et Fils	634	Moussa Dieme	CAECEM	Senegalesa
			Nadine Medzegue	CAPES	Gabonesa
			Samuel Ngouafo	Maîtrise	Camerunesa
			Jean Honoré Ngouh	Licence	Camerunesa
	CES público Edouard Ekogha Mengue	404	Sylvie Mindzie Mi Allogho	CAPC	Gabonesa
	Collège evangélico Marie Nkone	379	Armand Bada	Licence	Beninesa
			Michel Fifen	Licence	Camerunesa
	Lycée Excellence	119	Nicaise Adzabe Sima	CAPES	Gabonesa
			Paturel Obame Angoue	CAPES	Gabonesa
Bitam	Lycée público Simon Oyono Aba'a	1.305	Véronique Abong Ze	CAPES	Gabonesa
			Eric Nguema	CAPES	Gabonesa
			Antoine Obiang Ella	CAPES	Gabonesa
	Collège evangélico Edzan Nkulu	674	Eloi Saizonou	Licence	Beninesa
			Theodore Wo'o Be	Licence	Camerunesa
	Lycée católico Jesus-Marie	552	Emmanuel Talla	Licence	Camerunesa
			Barnabé Monou	Maîtrise	Gabonesa
Mitzic	Lycée público M. Nkogho Mve	586	Fernand Ella Edzo	CAPES	Gabonesa
			Ardain Owono Obame	CAPC	Gabonesa
	Collège católico Saint Joseph	148	Yahya Camara	Licence	Senegalesa

TABLA 2

PROFESORADO DE ESPAÑOL EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE LA PROVINCIA DE WOLEU-NTEM (CONT.)

CIUDAD	INSTITUCIÓN	ALUMNOS	PROFESORES	DIPLOMA	NACIONALIDAD
Minvoul	Lycée público François Assogo Eyeme	510	Nicole Tchuenkeu	Licence	Camerunesa
			Anatole Zolo Ella	CAPC	Gabonesa
			José Antonio Ndongo	Licence	Guineana
	Lycée católico Saint Jean	78	Michel Ekang	Licence	Gabonesa
Medouneu	Lycée público Ambroise Obame	189	Jeanne Marie Dibounga	Maîtrise	Gabonesa
			Emmanuel Eyene Ndong	Licence	Gabonesa
Total alumnos		8.521			

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Todos los profesores de español en la universidad tienen titulación doctoral o posdoctoral, aunque muchos no hayan recibido una formación específica para la enseñanza del español. Habiendo realizado (mayoritariamente en Francia) sus investigaciones doctorales sobre literatura, historia o lingüística españolas o hispanoamericanas, muy pocos de ellos han residido en Guinea Ecuatorial, en España o en Hispanoamérica, por lo que su expresión en lengua española carece de fluidez en muchos casos. No obstante, paradójicamente, son ellos los que deben transformar el español en una lengua de enseñanza, a pesar de que su verdadero perfil es el de investigadores especializados en España e Hispanoamérica.

En diferentes momentos de la historia de la enseñanza del español en Gabón, los profesores han hecho intentos de crear asociaciones, tertulias, etc. Los de la enseñanza secundaria, en los diferentes colegios del país, muchas veces acuden a la Embajada de España en Gabón para solicitar material pedagógico de apoyo. Siempre se han quejado de la dificultad de conseguir manuales con contenidos adaptados a su entorno. Esto plantea el problema del apoyo institucional que recibe la enseñanza del español en Gabón, lo que lleva a la distinción entre el apoyo de las instituciones españolas y el del Gobierno de Gabón.

En el caso de las instituciones españolas, durante mucho tiempo la AECID ofrecía varias becas de diferentes categorías (becas de investigación, cursos de verano, etc.) a todos los profesores de español de nivel universitario o secundario. En cierto momento, esta agencia había llegado a financiar la publicación de algún libro escrito por autores gaboneses[15]. La misma agencia enviaba a lectores de español a la Universidad Omar y a la ENS. La supresión de estas ayudas

en 2012 ha empujado a algunas instituciones a buscar la firma de convenios con universidades españolas. Tal es el caso de la Universidad Omar Bongo, que tiene actualmente un protocolo de colaboración con la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, donde están matriculados cinco estudiantes gaboneses de doctorado. Este apoyo se traduce también en la venida a Gabón de profesores de Sevilla.

Por otro lado, la Embajada de España en Gabón ha servido durante mucho tiempo como biblioteca para alumnos y profesores que en Libreville realizaban algunas investigaciones sobre temas españoles o hispanoamericanos. Pero el principal apoyo de esta embajada ha sido la organización continua de semanas culturales españolas, con la invitación de artistas de renombre, grandes conferenciantes tanto españoles como hispanoamericanos, grandes chefs de la cocina española, un ciclo de cine español; todo esto atraía abundante público de alumnos, profesores de español o simples hispanófilos e hispanohablantes. Hoy día, no obstante, este tipo de actividades se están reorientando hacia un público más reducido.

3.3. EL ALUMNADO

Ha sido absolutamente imposible conseguir el número exacto de estudiantes de español matriculados en las instituciones escolares y en las universidades de Gabón durante el año 2011. Por ello solo se ofrecen a continuación datos incompletos. Esta dificultad se debe esencialmente a que el principal organismo responsable de la enseñanza en Gabón, el IPN, no disponía de las debidas estadísticas en el momento de la elaboración de este trabajo, por lo que la investigación tuvo que hacerse directamente mediante entrevistas personales —algunas por teléfono— en algunos de los cerca de setenta colegios y liceos del país donde se enseña el español.

3.3.1. Alumnos de la Universidad Omar Bongo

Conviene recordar que el español en la universidad se transforma en una lengua de enseñanza pues las clases se imparten exclusivamente en esta lengua. Sin embargo, hay que distinguir a los estudiantes del Departamento de Estudios Ibéricos, cuya única especialización es el estudio de las civilizaciones y literaturas hispánicas e hispanoamericanas. Ningún documento oficial define los objetivos y el interés que tiene Gabón para mantener un Departamento de Español hasta el nivel de doctorado. Los egresados de este departamento no tienen una formación profesional suficiente para obtener trabajo en el país, a no ser como

profesores en el mismo departamento. Ya se ha hablado de los contenidos de tales enseñanzas, heredadas del sistema francés, y de su necesaria reorientación desde 2010.

La tabla 3 muestra números elevados de estudiantes del Departamento de Español de la Universidad Omar Bongo, incluyendo los cinco años de formación que desde la reforma del 2010 constituyen los dos primeros ciclos universitarios (*licence:* tres años, y máster: dos años). Se ha incluido también a los estudiantes que actualmente están matriculados en el máster y el doctorado de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla con una fórmula de cotitulación. Su especialización es Historia de América.

En los demás departamentos de la Universidad Omar Bongo se imparten clases de español orientadas a la conversación general y a la especialización según los departamentos. Por ejemplo, los estudiantes del Departamento de Historia reciben clases no solo para poder conversar en esta lengua, sino también para poder acceder a documentos históricos sobre África o América Latina.

TABLA 3

ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD OMAR BONGO MATRICULADOS EN EL CURSO 2011-2012 EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS IBÉRICOS

NIVEL	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
Licence 1			511
Licence 2			215
Licence 3			105
Máster 1	16	11	27
Máster 2	5	15	20
Doctorado	2	1	3
Totales			881

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La tabla 3 no contempla la situación de los estudiantes no especialistas, es decir, aquellos que estudian español como asignatura optativa pero no como carrera. Sin embargo, podemos aludir a unas cifras: en el Departamento de Literatura Africana hubo 100 estudiantes de español, que libremente escogieron esta lengua, mientras que los demás se orientaron hacia el inglés, el portugués, el italiano y el alemán. Para los demás departamentos de la UOB, los estudiantes que escogen el español como lengua extranjera alcanzan cifras comparables[16].

TABLA 4
ALUMNADO DE ESPAÑOL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (CAPC), CURSO 2011-2012

	FRANCÉS			INGLÉS			ESPAÑOL			EDUCACIÓN ARTÍSTICA			GEOGRAFÍA			MATEMÁTICAS			FÍSICA			C.E.S.			TOTAL		
Nivel	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
1er año	17	29	46	//	//	//	//	//	//	9	3	12	4	20	24	11	51	62	6	25	31	36	62	98	83	190	273
2º año	14	12	26	8	22	30	7	7	14	12	13	25	8	13	21	2	15	17	1	13	14	13	10	23	65	105	170
Total CAPC	31	41	72	8	22	30	7	7	14	21	16	37	12	33	45	13	66	79	7	38	45	49	72	121	148	295	443

NOTA: C.M.: CONOCIMIENTO DEL MEDIO; C.E.S.: CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES; DOC.: DOCTORADOS; F: *FILLES* (CHICAS); G: *GARÇONS* (CHICOS); T: TOTAL(ES).
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 5
ALUMNADO DE ESPAÑOL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (CAPES), CURSO 2011-2012

	FRANCÉS			INGLÉS			ESPAÑOL			EDUCACIÓN ARTÍSTICA			GEOGRAFÍA			FILOSOFÍA			C.E.S.			MATEMÁTICAS			C.M.			FÍSICA			DOC.			TOTAL		
Nivel	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T	F	G	T
1er año	1	9	10	2	8	10	6	4	10	5	1	6	4	5	9	//	2	2	//	//	//	//	4	4	12	12	24	//	3	3	//	//	//	30	48	78
2º año	36	25	61	8	10	18	14	9	23	/	/	/	19	35	54	2	3	5	19	26	45	1	9	10	18	31	49	//	9	9	33	13	46	140	154	294
Total CAPES	37	34	71	10	18	28	20	13	33	5	1	6	23	40	63	2	5	7	19	26	45	1	13	14	30	43	73	//	12	12	33	13	46	170	202	372

NOTA: F: *FILLES* (CHICAS); G: *GARÇONS* (CHICOS); T: TOTAL(ES)
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

3.3.2. Alumnos en la Escuela Normal Superior

Ya se sabe que la ENS forma a los futuros profesores de español para las instituciones de nivel secundario. En las siguientes tablas, se apunta que 33 estudiantes estuvieron matriculados en el ciclo CAPES durante el año 2011-2012. Al lado de ellos, hubo solamente 14 estudiantes del ciclo CAPC. Esto significa que un total de 47 estudiantes serán destinados a ser profesores de español en el año 2012-2013.

3.3.3. Alumnos en la enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria cubre las nueve provincias administrativas de Gabón. Esto significa que el español se enseña hasta en las ciudades más pequeñas del país. Dada la imposibilidad de reunir datos recurriendo a la administración escolar y de recorrer todo el país para esto, se han escogido tres provincias para elaborar una muestra más o menos representativa del panorama general del profesorado y del alumnado de español en Gabón durante el año de estudio. Se trata de la provincia del Estuario y del Woleu-Ntem, que son las que colindan con Guinea Ecuatorial y las que también reúnen a los hablantes de la lengua fang. A título de comparación, serán mencionados también algunos datos de la provincia del Alto-Ogooué, que se sitúa en el extremo sureste del país, es decir, en las antípodas de las influencias de Guinea Ecuatorial y de la lengua fang. Debe precisarse que para la provincia del Alto-Ogooué, la ciudad de Franceville es considerada, a nivel nacional, como la tercera ciudad más importante del país, por su actividad económica (extracción minera) y por su peso político: desde hace más de 40 años los presidentes del país son oriundos de esta provincia.

TABLA 6

ALUMNADO DE ESPAÑOL EN LA PROVINCIA DE WOLEU-NTEM

OYEM	BITAM	MITZIC	MINVOUL	MEDOUNEU
Lycée R. N. B.	Lycée S. O. A.	Lycée M. N. M.	Lycée F. A. E.	Lycée O. N.
4º: 490	4º: 307	4º: 158	4º: 193	4º: 83
3º: 623	3º: 355	3º: 256	3º: 131	3º: 52
2º: 308	2º: 294	2º: 64	2º: 74	2º: 22
1º: 271	1º: 159	1º: 54	1º: 67	1º: 16
Term.: 470	Term.: 190	Term.: 54	Term.: 45	Term.: 16
Total: 2.162	Total: 1.305	Total: 586	Total: 510	Total: 189

TABLA 6

ALUMNADO DE ESPAÑOL EN LA PROVINCIA DE WOLEU-NTEM (CONT.)

OYEM	BITAM	MITZIC	MINVOUL	MEDOUNEU
Collège M. N.	Collège E. N.	CES S. José	Collège S. Jean	
4º: 70	4º: 120	4º: 82	4º: 54	
3º: 53	3º: 144	3º: 50	3º: 24	
2º: 96	2º: 162	2º: 16	2º: –	
1º: 57	1º: 112	1º: –	1º: –	
Term.: 103	Term.: 136	Term.: –	Term.: –	
Total: 379	Total: 674	Total: 148	Total: 78	
Lycée Mgr. F. N.	Collège J. M.			
4º: 369	4º: 100			
3º: 117	3º: 120			
2º: 126	2º: 90			
1º: 85	1º: 92			
Term.: 84	Term.: 150			
Total: 781	Total: 552			
Lycée Excellence				
4º: –				
3º: –				
2º: 49				
1º: 24				
Term.: 46				
Total: 119				
Lycée Ondo et Fils				
4º: 125				
3º: 84				
2º: 170				
1º: 137				
Term.: 118				
Total: 634				
CES E. E. M.				
4º: 221				
3º: 183				
2º:				
1º:				
Term.:				
Total: 404				

TABLA 6

ALUMNADO DE ESPAÑOL EN LA PROVINCIA DE WOLEU-NTEM (CONT.)

OYEM	BITAM	MITZIC	MINVOUL	MEDOUNEU
Totales: 4.479	2.531	734	588	189
Total alumnado público		8.521		

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 7

ALUMNADO DE ESPAÑOL EN FRANCEVILLE (SURESTE)

	INSTITUCIONES SECUNDARIAS				
NIVELES	Lycée estatal	Collège evangélico	CES M. Lewou	C. P. Laïc Lewaï	Lycée St Thomas
	Total: 442	84			
4°	Español: 391	84	170	136	
	Total: 255	105		81	
3°	Español: 237	105	134	64	
	Total: 210	83		56	
2°	Español: 199	83		43	58
	Total: 126	47			
1°	Español: 112	26		62	
	Total: 56	113			
Terminal	Español: 40	113		178	128
	Total: 1.089	432		137	
Totales	Español: 979	411	304	483	186

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Además de los datos detallados que han posibilitado la elaboración de las tablas 6 y 7, otros datos complementarios fueron comunicados de manera informal por las autoridades escolares de algunas localidades donde no fue posible efectuar la encuesta. Así, en la provincia del Estuario, las instituciones escolares públicas de

Libreville tendrían unos 24.000 alumnos de español. Toda la provincia del Ogooué-Lolo tendría 3.361 alumnos de español. La provincia del Woleu-Ntem tiene un total de 9.468 alumnos (tablas 1 y 5) y entre ellos 5.426 están estudiando español en la ciudad de Oyem. La tabla 6 indica que, en la provincia del Alto-Ogooué, la ciudad de Franceville tiene 2.363 alumnos de español. La observación de todos estos datos permite establecer que las ciudades de Franceville y Kulamutu, que tienen un contacto remoto con el español (aunque su nivel de alumnado del español es considerable), no tienen comparación con las ciudades de Oyem y Libreville.

TABLA 8

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS EN GABÓN

1	Estudiantes de español en escuelas secundarias privadas de Oyem	758
2	Estudiantes de español en la provincia de Woleu-Ntem	8.521
3	Estudiantes especialistas de la Universidad Omar Bongo (año 2011)	881
	Estudiantes no-especialistas de la Facultad de Letras de la Universidad Omar Bongo	1.200
4	Alumnado de español en la Escuela Normal Superior curso 2011-2012. Certificado de Aptitud al Profesorado de Educación Secundaria (CAPES)	33
5	Certificado de Aptitud al Profesorado de Colegio (CAPC) (curso 2011-2012)	14
	Alumnado de español en Franceville (sureste)	979
	Total	12.386

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La extrapolación ponderada de estos datos a las 66 escuelas secundarias registradas por la Embajada de España permite estimar que en Gabón hubo un mínimo de 165.410 alumnos de español de entre 12 y 19 años de edad durante el año académico 2011-2012. Por otra parte, ya se ha mencionado que la Universidad de Libreville, durante ese mismo curso 2011-2012, contaría más de 2.000 estudiantes de español. Así, durante el año académico 2011-2012 se estima que hubo en Gabón un total de 167.410 estudiantes de español.

3.4. ALINEACIÓN CON EL 'MCER'

La alineación entre los niveles de enseñanza del español en Gabón y los del *MCER* (Consejo de Europa, 2001) se hace a continuación a partir de las nuevas directrices elaboradas por el Ministerio de Enseñanza a raíz del Foro Nacional que se hizo en mayo de 2010, el mismo encuentro que desembocó en la adopción de la Ley 21 de 2011 sobre Orientación General de la Educación, la Formación y la Investigación,

ley actualmente vigente en todas las instituciones de enseñanza públicas y privadas de Gabón. Para la aplicación de esta ley a la enseñanza del español, el IPN organizó una serie de seminarios durante el mes de septiembre de 2012 para armonizar los programas y contenidos de las clases de español en todo el territorio nacional. La síntesis de estas reflexiones se reúne en un documento titulado: "Programación de los contenidos temáticos y gramaticales por niveles" (Ministerio de Educación, 2012), producido como guía de trabajo para los profesores de español. Son estos dos documentos los que van a servir de base para identificar los puntos comunes y divergentes entre ambos sistemas.

La correspondencia entre los dos sistemas es bastante arriesgada. En primer lugar, porque el sistema europeo fija objetivos de comunicación concretos, escalonados por nivel. La consecución de estos objetivos se apoya, por un lado, en la adquisición progresiva de dos habilidades fundamentales (la comprensión y la expresión) y, por el otro, en la adquisición de léxicos apropiados, cada vez más complejos. El *MCER* no precisa los elementos lingüísticos que deben constituir los instrumentos de referencia para alcanzar las habilidades determinadas para cada nivel. Por otro lado, en el sistema gabonés, a la vez que no son explícitos los objetivos generales o particulares de la enseñanza del español, toda la programación se extiende en cinco años escolares, divididos cada uno en dos o tres trimestres. Esta programación contempla contenidos gramaticales y contenidos temáticos. Estos últimos parecen identificarse como objetivos culturales o se ofrecen como factores para suscitar temas de comunicación, en compensación de una falta evidente de lo que en el sistema europeo se designa como interacción con hablantes nativos.

Además de estas observaciones generales sobre ambos sistemas, resulta importante recordar que el *MCER* establece tres niveles generales para la enseñanza de las lenguas, que son: el nivel A, el nivel B, el nivel C. Cada uno de estos niveles se subdivide en dos escalones: 1 y 2. De esto resulta que, en definitiva, el *MCER* prevé seis niveles diferentes: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

3.4.1. Nivel A

A grandes rasgos, el nivel A equivale al nivel más elemental de comunicación. Las habilidades contempladas en este nivel son las básicas para comunicarse, como son el saludar, presentarse, describir personas, objetos y lugares, etc. Este nivel se subdivide en inicial y básico.

En el sistema educativo de Gabón, y según las nuevas disposiciones elaboradas por los profesores de español en agosto y septiembre de 2012, estas habilidades elementales pueden adquirirse por los alumnos de las clases de cuarto durante el primer y el segundo semestre. Es más, los contenidos gramaticales y temáticos son

muy intensivos. Así, en este primer contacto con la lengua española, el alumno ya estudia nueve temas que son de tipo personal (presentarse, la familia, describir el cuerpo humano); geográfico y cultural (España, América Latina y Guinea Ecuatorial); de actualidad (trabajo de los niños, la vida en las ciudades, protección del medio ambiente, etc.); de tipo temporal (la hora, los días de la semana, los meses, las estaciones, etc.). Los contenidos típicamente lingüísticos persiguen la adquisición de un léxico y una gramática que forman un abanico muy amplio de nociones que van desde el alfabeto español hasta el gerundio y pretérito, los números, los posesivos, el género, los tipos de frases, el presente de indicativo, los verbos regulares e irregulares, los artículos, etc.

Sin embargo, mientras en el *MCER* este nivel se limita a la adquisición de la capacidad de hablar de uno mismo, el sistema educativo gabonés va más allá e insiste en la socialización del aprendizaje. Se persigue en este sistema el objetivo de permitir al aprendiz situarse en la sociedad, en la geografía y en el tiempo. Si bien coinciden ambos sistemas en la preocupación por hacer adquirir a los alumnos un léxico basado en las relaciones y experiencias personales, el ocio y el tiempo libre, no puede encontrarse aquí una equivalencia exacta de los formatos pues el sistema gabonés supera considerablemente los niveles A1 y A2 del *MCER*.

3.4.2. Nivel B

En el *MCER*, el nivel B se describe como el nivel intermedio de adquisición de la lengua. Se subdivide en bajo y alto. Las principales habilidades definidas para los alumnos en este nivel son las siguientes: expresarse con sencillez en pasado sobre temas de actualidad, intercambiar información con hablantes nativos con cierta fluidez y espontaneidad en situaciones reales de la vida cotidiana, escribir textos sencillos y coherentes, expresar y contrastar opiniones y puntos de vista, exponer razones e hipótesis irreales en el pasado, adquirir léxico relacionado con las costumbres, el mundo laboral, la gastronomía, las comunicaciones, etc.

En el sistema gabonés, el nivel que sigue al anterior es el de la clase de tercero, que corresponde con el segundo año escolar de estudio del español y se compone de tres trimestres. Los principales temas abordados aquí son justamente de índole cultural (la gastronomía, las culturas precolombinas, el matrimonio, la circuncisión, etc.), geográfica (España, Guinea Ecuatorial, América Latina) y suelen estar relacionados con la actualidad o temas sociales (los niños de la calle, la prostitución, las catástrofes naturales, el éxodo rural, las nuevas tecnologías de la comunicación, etc.) o con las actividades de ocio (las fiestas, los viajes, la televisión, los videojuegos, etc.).

Los contenidos gramaticales pretenden reforzar lo adquirido en el nivel anterior, a la vez que abordan estructuras cada vez más complejas para estudiantes de

lengua inicial francesa: se insiste en la diferencia entre ser y estar, se introduce la traducción de *devenir* como "volverse" o "ponerse", el pretérito de verbos irregulares, el pluscuamperfecto, el presente y pasado de subjuntivo de verbos irregulares para expresar una orden, una prohibición, la duda, la simultaneidad, etc.[17].

En cuanto a las competencias contempladas en este nivel, se precisa que, a su término, el alumno debería ser capaz de distinguir un verbo transitivo de uno intransitivo, reconstituir un texto, presentarse y presentar a otras personas, pedir y dar información, contar un acontecimiento vivido, redactar una carta, formar textos con frases complicadas tanto en pasado como en presente y futuro, conocer la geografía y las culturas de los países del mundo hispánico, utilizar correctamente los verbos regulares e irregulares, etc.

En relación con el *MCER*, la espontaneidad y la fluidez de la expresión no son contempladas como objetivos prioritarios en el sistema gabonés.

3.4.3. Nivel C

El nivel C del *MCER* se define como un nivel muy alto de fluidez, espontaneidad y corrección de la lengua. Los léxicos adquiridos son los propios de la realidad y del arte (teatro, cine, etc.) con expresiones idiomáticas, supersticiones, chistes, caricaturas, etc. Las principales habilidades son las de interactuar con hablantes nativos con expresiones coloquiales, de recuerdos, deseos, ruegos, prohibiciones, órdenes, gustos, preferencias, estados de ánimo, etc.

Muchas de estas habilidades ya se encuentran en el nivel anterior del sistema gabonés. En este sistema se ha notado la estrategia pedagógica de la repetición. Los temas y las habilidades contempladas no se agotan de una forma definitiva. Cada nivel se inicia con una o varias sesiones de repaso de lo anterior que, a continuación, se suele volver a abordar con más profundidad y detalle. Esto es particularmente cierto para los giros idiomáticos que presentan dificultad de comprensión y expresión a los usuarios de la lengua francesa. Tales son los casos de "haber" y "tener", de "ser" y "estar", de los diferentes empleos y sentidos del subjuntivo en francés y en español. Todos estos casos, ya estudiados en niveles anteriores, se vuelven a abordar en el tercer nivel del sistema gabonés, que se da en la clase de segundo y pertenece al segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Diez son los temas abordados en este nivel. Como siempre, son temas geográficos, pero orientados a la historia de los países hispánicos (España, América Latina, Guinea Ecuatorial), temas políticos (la democracia, las elecciones, regímenes políticos, etc.), temas sociológicos y de actualidad (la prostitución, la droga, la delincuencia juvenil, etc.) y temas culturales (las religiones, la medicina tradicional, etc.).

Los conocimientos gramaticales que se contemplan insisten de nuevo en los tiempos del pasado, "ser" y "estar", "tener" y "haber". Se multiplican los casos de empleo de fórmulas para expresar la simultaneidad, perífrasis verbales para expresar la condición realizable e irrealizable, el subjuntivo, las traducciones españolas del *on* francés, la diferencia entre "como si…" y "aunque…", etc.

Todo da la impresión de que a partir de la clase de segundo (tercer año escolar de estudio de la lengua española) el alumno ya ha adquirido los principales instrumentos gramaticales, culturales y léxicos para comunicar e interactuar en un medio hispanohablante con relativa seguridad. Lo que correspondería con el nivel B2 del *MCER*. Sin embargo, lo que le falta al término de este nivel es la capacidad de despegarse de lo escolar y desenvolverse con soltura con hablantes nativos de español. En el sistema gabonés, las clases de 1º y *terminale* solo se dedican al repaso propio para preparar a los alumnos a presentarse al famoso examen del *baccalauréat*. Los temas sirven para aumentar el vocabulario necesario para la expresión fluida.

4. CONCLUSIÓN

El objetivo central de este capítulo era presentar la especificidad de la enseñanza y del uso del español en Gabón. Así, se ha visto el contexto plurilingüe del país, con numerosas lenguas locales y algunas lenguas europeas. Las lenguas locales son en su amplia mayoría ágrafas y no han recibido particular atención de los poderes públicos, pero muchas veces su uso se extiende hasta los países vecinos. Es el caso del fang en Gabón, Guinea Ecuatorial y Camerún. Este caso particular afecta al uso del español en toda esta región, donde llega a ser no solo una lengua enseñada en las instituciones escolares, sino también una lengua de enseñanza, de comunicación transfronteriza y familiar, en competencia con el fang y el francés.

NOTAS

1. Constitución de la República de Gabón de 1995 (publicada en 1997), modificada por la Ley 047/2010 del 12 de enero de 2011: "Título Primero: De la República y de la soberanía nacional. Artículo 2: '[…] La República gabonesa adopta el francés como lengua oficial de trabajo. Además, se esforzará en proteger y promover las lenguas nacionales'".
2. Según la clasificación de Malcom Guthrie, el país alberga a los locutores de las lenguas bantú de las clases A, B y C.
3. Se ha omitido, en algunos casos, la pluralización de estos términos que en lengua española se realizaría con una ese final, ya que su equivalencia en gramática bantú ya está hecha con el prefijo "ba" de algunos de estos pueblos.
4. En este contexto político y lingüístico, la noción de lenguas nacionales es problemática porque sugeriría la existencia de una nación fang, de una nación nzebi o de una nación punu, lo cual obviamente pondría en peligro las instituciones políticas artificiales heredadas de la colonia, pero actualmente vigentes.

5. De 1911 a 1916, la competición entre las potencias coloniales europeas provocó la cesión de parte del Congo francés a Alemania. Durante este corto periodo, la región norte de Gabón (hoy la provincia del Woleu-Ntem) formó parte del territorio alemán designado como el Neu Kamerun.
6. Por el primero, Portugal cedía a España las islas del golfo de Guinea y, por el segundo, la parte continental situada entre los ríos Níger y Ogooué, incluyendo así toda la mitad norte del territorio actual de la República de Gabón. Pero importa recordar que ya en 1723, unos miembros de la corte portuguesa decidieron crear la "Companhia da Ilha de Corisco e Costa adyacente". Muchos de ellos eran franceses y en particular su director, Jean Dessaint. Así es cómo, por la vía privada, los franceses obtuvieron su primer monopolio no solamente en las islas de Corisco y adyacentes, sino también sobre la costa de Gabón hasta el cabo López (Lucena y Ngou-Mve, 2002).
7. Entre los fangs de Gabón, por ejemplo, durante mucho tiempo se designaba al territorio de Guinea Ecuatorial como "Kyé ayat" (más allá del río Kyé) y al de Camerún como "Ntem ayat" (más allá del río Ntem).
8. De acuerdo con los preámbulos de la Constitución, la República "proclama solemnemente su apego a sus valores sociales, profundos y tradicionales, a su patrimonio cultural, material y espiritual…". En el "Título preliminar" de la misma Constitución, entre los principios y derechos fundamentales de los ciudadanos, figura que la enseñanza pública es gratuita y obligatoria para los niños de ambos sexos hasta la edad de 16 años.
9. Ley 21/2011 sobre Orientación General de la Educación, de la Formación y de la Investigación.
10. Esta decisión, con la declaración hecha por el presidente de la República de hacer del inglés la segunda lengua oficial de Gabón, ha provocado reacciones amargas en Francia y en Gabón por parte de los conservadores, que la interpretaron como una amenaza contra los intereses franceses en Gabón y su corolario: la pérdida de algunos privilegios ofrecidos a los gaboneses en Francia.
11. Las cifras globales de las escuelas secundarias en Gabón no han sido accesibles. No obstante, la Embajada de España en Gabón tiene inventariados unos 66 liceos y colegios donde se enseña español.
12. Antiguamente, era simplemente el Departamento de Español. Un intento de adaptación de la tradición francesa al contexto cultural, histórico y político de Gabón llevó a las autoridades a la decisión de formar una rama portuguesa y brasileña en este departamento.
13. Pues, de acuerdo con el sistema heredado de Francia, el *baccalauréat* abre directamente acceso a la universidad.
14. Los egresados de la ENS se clasifican en dos categorías: los titulares del CAPC, destinados a enseñar el español en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (los *collèges*), y los del CAPES, que son profesores de *lycées* preparados para dar clases en niveles altos de 2º, 1º y *terminale*.
15. Nicolás Ngou-Mve (1994): *El África bantú en la colonización de México*, AECI/CSIC, Madrid.
16. Los 12 departamentos restantes de la Facultad de Letras de la UOB sumarían unos 1.200 estudiantes de español.
17. En el *MCER*, la adquisición de estas habilidades se completa en el nivel C.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Guthrie, M. (1948): *The Classification of the Bantu Languages*, Oxford University Press, Londres, Nueva York.

Constitución de la República de Gabón (1997), Dirección de Publicaciones Oficiales, Libreville.

Idiata, D. F. (2007): *Les langues du Gabon: Données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*, L'Harmattan, París.

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennic, C. D. (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17.ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethonologue.com [consultado el 11 de marzo de 2014].

Lucena, M. y Ngou-Mve, N. (2002): "Le projet de colonisation portugaise au Gabon" en *Actes du colloque international Le Gabon et le monde ibérique*, Éditions du CERAFIA, Libreville, pp. 27-34.

Mefane, B. (2002): *Plan d'action National Education pour tous*, Ministerio de Educación Nacional, Libreville.

Ministerio de Educación, Enseñanza Superior, Formación Profesional, Investigación, Cultura, Juventud y Deportes (2012): *Programación de los contenidos temáticos y gramaticales por niveles*, IPN, Departamento de Español, Libreville.
Ngou-Mve, N. (1994): *El África bantú en la colonización de México (1595-1640)*, AECI/CSIC, Madrid.
— (2012): "Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon et en Afrique Centrale", *Langage et intégration. La Guinée Équatoriale dans la zone CEMAC*, ENS/Monde Global Editions Nouvelles, Libreville/L'Hay-Les Roses, pp. 21-51.
Okome Beka, V. S. (2007): "Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon", *Annales de l'Université Omar Bongo, 13*, Libreville, pp. 129-156.

CAPÍTULO 11

EL ESPAÑOL EN GAMBIA

LEYRE ALEJALDRE BIEL

El objetivo del presente capítulo es ofrecer una visión global de la situación de la enseñanza y el aprendizaje del español en Gambia, teniendo en cuenta tanto la política educativa como la política lingüística del país. Para enmarcar la posición del español en Gambia se expone un análisis demolingüístico y de la política educativa vigente referente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez esbozado el contexto lingüístico y político del país, se informa de la cifra de estudiantes de español documentada en Gambia durante el curso 2011-2012, que asciende a 419 aprendientes distribuidos en cuatro centros educativos. Finalmente, se presentan unas propuestas para fomentar la presencia del español en este territorio.

1. DEMOLINGÜÍSTICA DE GAMBIA

Gambia es el país más pequeño de África continental. Situado en la costa occidental del continente a las orillas del río Gambia, se encuentra rodeado por Senegal y su única frontera no limítrofe con este país es la zona costera del océano Atlántico. Conocido por su relativa estabilidad política y su interés turístico[1], es un país donde conviven musulmanes y católicos en paz, y donde el 90% de sus habitantes son practicantes del islam. Según el informe sobre desarrollo humano de 2013 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Malik, 2013) titulado *El*

ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso, Gambia es uno de los países más pobres del mundo, con una población de 1,8 millones de habitantes, una tasa de alfabetización del 50% y un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,439, que lo coloca dentro del grupo de los países con menor IDH del mundo, en la posición 165 de los 187 indexados (Malik, 2013: 146). Gambia se puede definir como un país peculiar: a su situación geográfica, enclavado en Senegal, se añade un contexto político marcado por el ascenso al poder en 1994, mediante un golpe de Estado, de un líder que hasta el momento actual se erige como jefe de Estado, Yahya Jammeh. A estos factores se suma la situación lingüística latente en el país, caracterizada por acoger, entre sus 11.300 km^2, diez lenguas en uso, dato que, teniendo en cuenta su reducido tamaño, lo convierte en un país multilingüe. El índice de multilingüismo se obtiene averiguando la cantidad de hablantes por lengua viva, es decir, dividiendo la población total por el número de lenguas vivas. El inglés es la lengua oficial en el campo administrativo y en materia educativa; sin embargo, el mandinka, el pulaar y el wolof se escuchan a diario y son las tres lenguas nativas más habladas. Además de estas lenguas nativas, se hablan entre otras el soninke y el jola-fonyi (lengua nativa del presidente). Según los datos obtenidos de la enciclopedia *Ethnologue* (Lewis, 2009), hay once lenguas en Gambia, de las cuales diez son lenguas vivas, y una segunda lengua sin hablantes nativos. La tabla 1 muestra la diversidad lingüística en Gambia.

TABLA 1

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN GAMBIA

PAÍS	LENGUA OFICIAL	LENGUAS NATIVAS PRINCIPALES	LENGUAS FRANCAS
Gambia	Inglés	Mandinka Pulaar Wolof Soninke Jola-Fonyi Serer-Sine Mandjak Maninkakan Karon N´ko	Wolof Mandinka

FUENTE: ADAPTACIÓN DE LEWIS (2009).

Más del 40% de la población habla mandinka; a causa del proceso de "wolonización" (Mc Laughlin, 1995) presente en el territorio gambiano, originado por el gran flujo de refugiados senegaleses, cuya lengua predominante es el wolof, el mandinka ha perdido su estatus de lengua franca en las zonas urbanas. Además de ganar terreno lingüístico debido al incremento de su número de hablantes, el

aumento del uso del wolof se debe al enorme poder comercial que los refugiados senegaleses han traído consigo[2], posicionando al wolof como lengua franca para el comercio. Al observar los intercambios lingüísticos realizados en las zonas más turísticas de Gambia, se aprecia que el wolof es la lengua indígena más utilizada, seguida por el mandinka, puesto que, tal y como ocurre en muchos territorios africanos, sus habitantes son competentes comunicativamente en más de una lengua vernácula. El wolof está ganando terreno lingüístico al mandinka, hecho comprobado al analizar los resultados de las encuestas[3] realizadas a los estudiantes de español de la Universidad de Gambia, en las que se preguntaba qué lenguas utilizaban más a menudo para los intercambios comunicativos diarios y donde el 98% de los estudiantes afirmó utilizar diariamente el wolof.

La siguiente tabla adaptada de la *Ethnologue* (Lewis, 2009) muestra una visión esquemática de la variedad lingüística de este país y de las regiones en las que se utilizan las diversas lenguas vernáculas. Asimismo, permite apreciar que a lo largo y ancho de este territorio conviven un gran número de lenguas precoloniales, lo que convierte al país más pequeño de esta zona en un territorio plurilingüe y dota a sus habitantes de la capacidad del multilingüismo.

TABLA 2

DISTRIBUCIÓN LINGÜÍSTICA EN GAMBIA

LENGUA	NÚMERO DE HABLANTES NATIVOS	ZONA
Inglés	1.000	Lengua oficial de todo el territorio
Jola-Fonyi	67.000	Distrito Sudoeste
Karon	6.000	Distrito Oeste y la costa sur, desde la frontera de Senegal hasta Brikama
Mandinka	510.000	Distrito Oeste
Mandjak	26.300	Oeste y sur del río
Maninkakan	3.300	Este
Pulaar	295.000	Extendida por todo el territorio (no tiene una zona concreta)
N'ko	Desconocido	Desconocido
Serer-sine	31.900	Noroeste
Soninke	156.000	Sureste
Wolof	185.000	Distrito Oeste, División Sur y Central del Río

FUENTE: LEWIS (2009).

Aunque el mandinka sea la lengua vernácula con mayor número de hablantes, es una realidad que es más habitual el uso del wolof en las zonas turísticas de Gambia, en la universidad, en muchas escuelas y en el ámbito comercial.

2. POLÍTICA LINGÜÍSTICA ENMARCADA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE GAMBIA

El sistema educativo gambiano se proclama gratuito y obligatorio, ya que se considera el acceso a la educación como uno de los derechos fundamentales de la Constitución de Gambia. Está organizado en cuatro ciclos: educación preescolar, básica, secundaria y superior, si bien es a partir de los 7 años cuando el Gobierno insiste en la obligatoriedad de la educación. La educación básica abarca de los 7 a los 15 años, y en ella las tasas académicas son de 15 dalasis por trimestre, lo que supone un total de 60 dalasis al año, es decir, 1,5 euros; a esto hay que añadir el coste de los uniformes, el escudo del colegio, los zapatos, la bolsa para los libros, un cuaderno y un lápiz (todos estos materiales son obligatorios para asistir a clase), que asciende aproximadamente a unos 15 euros anuales, cifra muy elevada para la economía de un hogar gambiano, lo que implica que muchos niños no pueden acudir a la escuela por no tener los medios económicos para adquirir los materiales básicos. En cuanto a la escuela secundaria, de los 16 a los 18 años, esta tiene un coste ligeramente mayor, dura dos años y es obligatoria también. Tras completar esta formación académica básica y secundaria, que dura 13 años, el estudiante puede acceder a estudios superiores en una de las tres instituciones oficiales: la Escuela de Hostelería, reformada por la AECID, la Escuela Técnica o la Universidad de Gambia.

Aunque las tasas académicas sean moderadas en la primera etapa del sistema educativo, se ha explicado que los gastos asociados al material escolar hacen que el total sea muy elevado para las familias gambianas, lo que supone una reducción notable del número de estudiantes escolarizados. Los datos del informe del PNUD sobre el IDH (Klugman, 2011) indican que la media de escolarización de un niño gambiano es de dos años y medio en toda su vida; esta cifra obliga a replantearse una serie de cuestiones relativas al sistema vigente y a cómo se puede aumentar el tiempo de escolarización en este territorio.

El Gobierno gambiano recalca que la clave del crecimiento económico de Gambia radica en la educación de sus ciudadanos: ofreciendo una base educativa sólida se formarán ciudadanos competentes, que contribuirán a la reducción de la pobreza global del país. El reto es lograr crear un sistema educativo sostenible y efectivo que ofrezca a todos los ciudadanos la oportunidad de recibir una educación gratuita y de calidad.

A la situación lingüística en Gambia presentada previamente se añade un contexto político complejo en materia de política educativa, a consecuencia del cual la política lingüística del país no está definida en la Política Nacional Educativa 2004-2015 y por lo tanto no está dotada con los fundamentos y herramientas básicas necesarias para desarrollar programas de segundas lenguas (L2). Aun así, el Gobierno promueve el aprendizaje de otras lenguas, tanto indígenas como extranjeras, incluyendo en el currículo oficial el inglés, el árabe y el francés.

Una vez analizados los objetivos del Plan Estratégico del Sector Educativo 2006-2015 y el documento *Vision 2020*, que presenta la estrategia socioeconómica que debe seguir el país para alcanzar una serie de objetivos al llegar a ese año, se deduce que el Gobierno se centra en impulsar el turismo y en ampliar las relaciones comerciales internacionales, por lo que parece apropiado hacer una revisión de las políticas lingüísticas vigentes y reformularlas. En la actualidad, el francés y el árabe son asignaturas obligatorias para los estudiantes gambianos; apelando al interés por aprender otras L2 se podría hacer una propuesta para incluir el español en la oferta académica de L2.

Para poder analizar la situación de la enseñanza y el aprendizaje del español en Gambia es ineludible investigar si existen o no políticas lingüísticas vigentes en el marco de la política educativa. Para ello se hará referencia al primer documento legal que menciona el derecho a la educación y que se encuentra vinculado a la primera Constitución de la República de Gambia, que entró en vigor en enero de 1997. Partiendo de las premisas del Decreto Educativo aprobado en 1992 por el Parlamento, se establece la educación como un derecho fundamental al que deben poder acceder todos los ciudadanos de Gambia y se afirma que la educación básica debe ser gratuita y accesible para todos. La política educativa vigente 2004-2015 consiste en la revisión de las dos políticas anteriores, la primera de 1976-1986 y la siguiente de 1988-2003, cuyo lema es *Rethinking Education for Poverty Reduction* ("replantearse la educación para reducir la pobreza") y su objetivo primordial es transformar Gambia en un centro financiero, un destino turístico paradisiaco y una nación comercial a partir de un sistema educativo sólido y accesible a toda la sociedad. El principal problema surge cuando una de las primeras premisas, presente en las tres políticas educativas de este país, no se puede cumplir, ya que el acceso a una educación gratuita para toda la ciudadanía es una utopía más que una realidad porque, tal y como se ha explicado, asistir al colegio en Gambia tiene un coste que los gambianos no pueden permitirse.

La política educativa gambiana está en continua revisión y desde la aprobación de la primera ley en 1976 a la ley actual, en vigor desde 2004, uno de los aspectos que más controversia ha acarreado es el área de la política lingüística, concretamente la legislación referente a la lengua vehicular en la educación. Desde hace tiempo, se debate la posición de las lenguas vernáculas en el currículo pedagógico y se cuestiona el imperativo de utilizar el inglés como única lengua vehicular en el proceso de enseñanza y aprendizaje[4]. La política educativa vigente aboga por respetar, preservar y fomentar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas nativas; por este motivo, se exige que el idioma vehicular sea la lengua materna durante los tres primeros cursos (grados 1-3) de la enseñanza básica y que sea a partir del cuarto curso (grado 4) cuando la lengua indígena sea considerada como una asignatura extra y la docencia se realice en inglés. A pesar de ello, resulta verdaderamente

complicado implementar esta medida porque no hay profesores capacitados para la enseñanza del inglés como L2 ni para la docencia de las lenguas nacionales durante los tres primeros años de la educación básica. El objetivo de este decreto es preservar las lenguas locales y la cultura que las rodea, además de fomentar la adquisición de la lengua materna puesto que favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas que se utilizarán en un futuro para aprender otras lenguas, tal y como afirma Cummins: "L1 literacy and conceptual knowledge constitute central attributes of the individual that help to make academic input in the L2 comprehensible. If a second language learner already understands concept X in her L1 then L2 input containing that concept will be considerably more comprehensible than if she does not understand concept X in her L1"[5] (Cummins, 1991: 77-78).

La teoría ciertamente parece lógica, sin embargo, a la hora de poner en práctica esta metodología, los profesores se encuentran con muchos obstáculos que giran en torno a que un buen número de las lenguas africanas son ágrafas, es decir, se han transmitido oralmente y no tienen literatura escrita. En consecuencia, apenas existen materiales escritos en las lenguas vernáculas ni gramáticas que puedan utilizarse en el aula. A esto se suma que en muchas regiones se encuentran contextos plurilingües dentro de una comunidad, en los que la convivencia de varias etnias con lenguas indígenas diferentes dificulta la elección de la lengua vehicular en el aula, y, por último, la falta de formación específica del profesorado en la enseñanza de las lenguas vernáculas y extranjeras. Llegados a este punto, es inevitable plantearse que si es difícil implementar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas vernáculas en el currículo gambiano, lo será igualmente o incluso más la inclusión de lenguas no vernáculas. Curiosamente, aunque el inglés sea la lengua vehicular de la enseñanza, se imparte como lengua extranjera tanto en la enseñanza básica, como en la secundaria y en la superior. La siguiente lengua extranjera que tiene un lugar en el currículo gambiano es el árabe, debido al contexto religioso del país, y recientemente se incluyó el francés, que es obligatorio a nivel universitario para todos los estudiantes. En enero de 2010 se introdujo la última revisión de la política educativa 2004-2015 y se estipuló la obligatoriedad de enseñar francés en las escuelas gambianas. El gran impulso que tiene esta lengua en Gambia se debe al hecho de que este país está rodeado por Senegal; a su vez, los acuerdos de cooperación con el Gobierno francés han impulsado la promoción de la enseñanza del francés y su uso comercial, favoreciendo su introducción en la política lingüística educativa:

French is considered a communication tool that encourages exchanges with neighboring countries, the command of which is required in the exercise of professional activities or the pursuit of academic studies.

The Gambia's objective is to secure a Francophone environment conducive to developing bilingualism, which is regarded as necessary to further open up the country to the outside world. French is becoming indispensable in exchanges with neighbouring countries. The Gambia is involved in many sub-regional, regional and pan-African organizations where the French language is often the communication tool[6] (República de Gambia, Ministerio de Educación Básica y Secundaria, 2008b: 40).

La conciencia que tiene el Gobierno de Gambia sobre la importancia de aprender otras lenguas extranjeras, al igual que el impacto que puede tener en la economía del país y en el desarrollo de sus ciudadanos, juega a favor a la hora de incorporar en los programas curriculares vigentes otras lenguas extranjeras. Para poder introducir con éxito el español en la política educativa de Gambia deben alinearse los objetivos curriculares de los programas de ELE con los de la política educativa vigente y con los objetivos del plan *Vision 2020*. Ambos documentos exponen y tratan la necesidad de crear individuos educados y competentes en varias lenguas para así mejorar las relaciones comerciales y el crecimiento económico del país. Seguidamente, se enmarcarán dentro de los objetivos curriculares del *MCER* y del *PCIC*. A pesar de las dificultades propias a las que se enfrenta Gambia por ser un país en vías de desarrollo, que se resumen esencialmente en la escasez de recursos, tanto humanos como materiales, a la hora de implementar cualquier tipo de proyecto y en este caso un proyecto de inclusión de una lengua extranjera, parece favorable que exista un apartado para la promoción del plurilingüismo en los planes estratégicos educativos vigentes. Gracias al contexto plurilingüe de Gambia y a su interés por crecer como nación, se aprobó en mayo de 2010 un acuerdo de cooperación con España, por el cual la AECID enviaría a un profesor de español a la Universidad de Gambia para iniciar el programa de español en este país. Desde septiembre de 2011 se enseña oficialmente español en Gambia y es la tercera lengua extranjera en el currículo de dicha universidad. La introducción de otras lenguas en el sistema educativo público es un gran reto por las dificultades mencionadas, pero también una realidad: la inclusión del árabe y el francés en los programas curriculares gambianos y la reciente creación del Departamento de Español en la Universidad de Gambia son muestras del interés que el Gobierno tiene por la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas.

3. PRESENCIA GLOBAL DEL ESPAÑOL EN GAMBIA

El español en África es idioma oficial en Guinea Ecuatorial, único país de habla española de la región. El interés y el estudio de esta lengua en otras zonas de África depende considerablemente del nivel de desarrollo de los distintos países, la

filiación de sus sistemas educativos y la intensidad de sus relaciones con España u otros países hispanohablantes (Gil y Otero, 2009: 53)[7], de lo que se deduce que hay diferentes razones por las que el español está presente en algunos territorios africanos y en otros no. Uno de los factores clave es la existencia de relaciones internacionales y de cooperación entre países hispanohablantes y países africanos; otro factor a considerar es la historia colonizadora del país, ya que determina la expansión de lenguas europeas en el territorio, y, por último, el impacto de la lengua colonizadora en el sistema educativo. Muchos de los lugares donde se enseña español en esta parte del mundo son países francófonos que han heredado la estructura educativa francesa, que promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras. Costa de Marfil es el sexto país con más estudiantes de español del mundo (Instituto Cervantes, 2012: 10).

En Gambia la presencia del español se debe principalmente a acuerdos internacionales con países hispanohablantes y al interés particular de centros privados por enseñar esta lengua. Existe un acuerdo con Venezuela que costea la educación de estudiantes gambianos con un historial académico excelente, a los que se les concede una beca de tres años para completar sus estudios de grado en universidades venezolanas. Dicha ayuda económica cubre los gastos de las tasas académicas, el viaje de ida y vuelta y el alojamiento. Además, hasta el año 2010 se les ofrecía gratuitamente la formación lingüística en Gambia antes de comenzar sus estudios en la universidad de destino. En la actualidad la capacitación lingüística se realiza en Venezuela. Desde el comienzo del programa, hace tres años, hasta 2012, un total de 200 estudiantes gambianos han disfrutado de esta beca. Cuba también tiene acuerdos de cooperación internacional con Gambia. Cada dos años envía a un grupo denominado Misión Médica Cubana, integrado por 150 médicos, cuya labor es trabajar en dispensarios médicos y hospitales del país y formar a los estudiantes de Medicina de la Universidad de Gambia. España, a través de la AECID, también tiene proyectos de cooperación en Gambia; en el campo educativo, cabe mencionar la finalización de la reconstrucción y ampliación de la Escuela de Hostelería y la incorporación de un lector de español del programa de lectorados MAEC-AECID en la Universidad de Gambia. La prioridad de este programa en sus inicios era ayudar a universidades de países clasificados como receptores de AOD por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), pero con el paso de los años y los buenos resultados en los países receptores el programa se amplió a otros países con los que España realiza proyectos de cooperación cultural[8], como Estados Unidos, Canadá o Australia. Desafortunadamente, y como consecuencia de la crisis económica en la que se ve inmersa España, en 2012 el programa de lectorados MAEC-AECID sufrió la cancelación de alrededor de un 80% de las plazas por falta de presupuesto, afectando dicho recorte fundamentalmente a

países en vías de desarrollo, como es el caso de Gambia. La eliminación de esta plaza puede suponer la desaparición del español en la enseñanza universitaria si no se toman medidas alternativas.

La presencia del español en Gambia se produce tanto en el ámbito educativo privado como en el público. Además de la Universidad de Gambia, existen cuatro centros más donde se enseña español que no se benefician de ningún convenio con el Gobierno español o con el de otro país hispanohablante: École Français, en el área de Fajara, y la academia EDENIC Language Services and Technical Training, en la zona de Kanifing, son centros privados que han sido capaces de desarrollar un programa de enseñanza de ELE. A la lista de centros hay que añadir dos escuelas concertadas de Brikama, Anne Marie Rivier Catholic School y St. Vicent Catholic School.

3.1. EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA DE GAMBIA

En la actualidad, existen solamente dos centros de educación básica adscritos al Ministerio de Educación Básica y Secundaria (MOBSE) que enseñen español. Son escuelas católicas, aspecto curioso puesto que Gambia es un país donde alrededor del 90% de la población es musulmana. Estas escuelas están dirigidas por miembros de la Iglesia católica y son muy diferentes a las escuelas públicas gambianas o a las madrazas, que son escuelas coránicas. Los estudiantes tienen que pagar una matrícula más elevada que la de los centros gubernamentales, aunque siempre reciben una ayuda de la Iglesia y del Gobierno.

Se enseña español en estos centros porque los profesores que imparten esta asignatura asistieron a las clases de la primera promoción del programa de español en la Universidad de Gambia, subvencionado por la AECID. La formación recibida de 90 horas lectivas les dotó con un nivel A1 y con las herramientas básicas y necesarias para poder enseñar español a estudiantes sin ningún conocimiento previo de la lengua. En la actualidad, el trabajo realizado por estos profesores está siendo supervisado por la autora, que también es la coordinadora y creadora de los cursos de español en la Universidad de Gambia y exlectora MAEC-AECID. En las visitas realizadas a estas escuelas se observaron resultados asombrosos, considerando la escasa formación recibida por los profesores y la ausencia de recursos materiales (tanto diccionarios como manuales).

El maestro Saidina Mbowe enseña español como asignatura reglada en la Anne Marie Rivier Catholic School, en Kitti, una barriada de Brikama, que es una escuela de educación básica que intenta introducir metodologías más contemporáneas a las vigentes en las escuelas gubernamentales. Mbowe tuvo en el curso 2011-2012 un total de 105 estudiantes repartidos en tres clases, dos de 6º grado y una de 7º grado, e impartió una hora lectiva a la semana a los estudiantes de 6º y dos horas

a los de 7º. El profesor Saidina está en contacto regular con la coordinadora de los cursos ELE de la Universidad de Gambia para mejorar sus estrategias pedagógicas e introducir la metodología cooperativa y por tareas en su centro, además de para revisar la planificación, programación y métodos de evaluación implementados en sus clases.

La escuela St. Vincent es un centro de educación secundaria donde se estudian los últimos cursos antes de acceder a la educación superior. El profesor Dieudonne Jatta impartió español a 200 estudiantes dos horas a la semana en el curso académico 2011-2012; se trata de una asignatura que no se evalúa con un examen final por no estar presente en el currículo oficial de Gambia, pero aun así los estudiantes se muestran muy motivados porque son conscientes de la importancia de esta lengua en el mundo e incluso en su país, donde el número de turistas españoles ha ascendido en los últimos años según las cifras del Ministerio de Turismo.

3.2. EL ESPAÑOL EN EL SECTOR PRIVADO EDUCATIVO DE GAMBIA

En el ámbito privado, solo se han encontrado dos centros donde se imparten clases de español de forma regular y estructurada, la École Français y la academia privada EDENIC Language Services and Technical Training. Durante algunos años también se enseñó en la escuela internacional Marina School, pero, debido a la falta de personal cualificado y de recursos materiales de didáctica de ELE, el programa fracasó.

École Français es una de las 450 escuelas francesas subvencionadas por el Ministerio de Educación francés repartidas por el mundo. El objetivo es ofrecer la oportunidad a expatriados franceses de recibir la misma educación que en una escuela en Francia. En la actualidad École Français acoge a 130 alumnos desde el nivel preescolar hasta el bachillerato. Esta escuela imparte como asignatura extraescolar ELE y, según los datos facilitados, unos 20 estudiantes asistieron a las clases de español de nivel inicial durante el curso 2011-2012. El profesor es hispanohablante pero carece de formación específica en enseñanza de ELE y —una vez más— se enfrenta a la dificultad de enseñar una lengua extranjera sin recursos pedagógicos apropiados y adaptados al contexto.

EDENIC Language Services and Technical Training es un centro pequeño con un total de siete estudiantes que asistieron a clases de ELE. Además de esta lengua, se ofrecen cursos de inglés, francés, árabe, wolof y mandinka. El profesor Cherno Jallow no tiene experiencia ni cualificación para enseñar ELE, pero conoce el *MCER* y también está familiarizado con el *PCIC* y utiliza estos documentos como referencia para diseñar los objetivos curriculares en torno al nivel A1, centrándose fundamentalmente en las destrezas de comunicación oral a petición de los estudiantes inscritos. La metodología utilizada es muy interactiva, se basa en el aprendizaje de

situaciones comunicativas concretas solicitadas por los estudiantes, por ejemplo un diálogo en la aduana española, una conversación en comisaría para solicitar el permiso de extranjería, dudas y preguntas que surgen en un banco, vocabulario relacionado con la búsqueda de piso y expresiones necesarias para la solicitud del visado para ir a España en el Consulado de Senegal. Tal y como reflejan los ejemplos presentados, se trata de temas muy prácticos y orientados principalmente a conseguir un objetivo comunicativo concreto. El método utilizado no se centra tanto en el desarrollo de las destrezas de escritura y de lectura, pero está diseñado y planteado de esta forma teniendo en cuenta las peticiones y habilidades de los siete estudiantes matriculados. El profesor Jallow[9] señaló, durante una entrevista personal, que las motivaciones principales que han movido a sus alumnos a estudiar español son el interés por emigrar a España para buscar trabajo, la reagrupación familiar, obtener el visado para viajar a España y comunicarse con los turistas que visitan Gambia.

3.3. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE GAMBIA

La Universidad de Gambia se estableció a través del Acta de la Asamblea Nacional de Gambia en marzo de 1999, por lo que puede considerarse como una institución académica joven. Este centro educativo superior es actualmente la cuna educativa de unos 4.000 estudiantes, la mayoría de nacionalidad gambiana, pero también de otros países subsaharianos colindantes y estudiantes internacionales. En noviembre de 2012, durante una entrevista con el director del Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad de Gambia, Yankuba Mamburay, este destacó que esta universidad tiene acuerdos de intercambio con 23 universidades internacionales de 11 países diferentes, siete europeos, uno asiático y tres africanos, lo que favorece la diversidad cultural entre los miembros de la comunidad universitaria. Desde el nombramiento en 2009 del nuevo vicerrector, el profesor Muhammadou M. O. Kah, la tasa de matrículas ha ascendido notablemente. Las cifras facilitadas por la oficina del rectorado indican que de 2.000 estudiantes matriculados en 2009 en tres años se duplicó la matriculación, con 4.000 estudiantes inscritos (Universidad de Gambia, 2012: 12).

La universidad está dividida en cuatro campus. El campus de Brikama, el de Faraba Banta, el de Kanifing y el de Banjul. La Escuela de Artes y Ciencias está repartida entre el campus de Brikama y el de Faraba Banta; las carreras de la rama de artes se encuentran en Brikama y las de ciencias en Faraba, campus inaugurado en febrero de 2012. En cuanto al campus de Kanifing, este acoge la Escuela de Derecho y Negocios y, por último, en Banjul se encuentra la Escuela de Medicina con sede en el Royal Victoria Teaching Hospital.

El español se empezó a impartir en la Universidad de Gambia en septiembre de 2011. Los objetivos iniciales eran el diseño de los cursos de ELE teniendo en cuenta el perfil de la comunidad académica de la Universidad de Gambia y la difusión de los cursos para informar a los estudiantes de la posibilidad de matricularse. La normativa de la universidad referente al aprendizaje de lenguas extranjeras obligaba, hasta el año 2011, a todos los estudiantes a matricularse y superar con éxito como mínimo una lengua extranjera, a elegir entre el árabe o el francés. La introducción del español en septiembre de 2011 supuso la ampliación de opciones de elección para los estudiantes. A partir de septiembre de 2012, como consecuencia directa de los acuerdos de cooperación firmados con el Gobierno de Francia, el francés se considera lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes durante los tres años del grado universitario, quedando como asignaturas optativas el español y el árabe.

La creación de un Departamento de Español en un lugar del mundo donde esta lengua apenas se conoce y en el que no existen materiales específicos para la enseñanza de ELE dificulta la labor; aun así, los cursos de español que se ofertaron a lo largo del curso académico 2011-2012 tuvieron una gran acogida. Para conseguir la continuidad del español en la Universidad de Gambia y la posible expansión a otros niveles es necesario crear un programa sostenible y de calidad. Más allá de formar lingüísticamente a los estudiantes universitarios habría que dotarlos de conocimientos culturales y, en los casos en que sea posible, con herramientas básicas de la enseñanza de L2 para que puedan, en un futuro, ser ellos los profesores de las escuelas gambianas una vez que el español esté integrado en el plan curricular del MOBSE.

Teniendo en cuenta la investigación realizada en las primeras semanas del curso académico 2011-2012 en relación con el nivel de español de los estudiantes gambianos, fue sencillo determinar que inicialmente se crearían uno o dos cursos de nivel A1, dependiendo del número de alumnos matriculados, ya que uno de los apartados del acuerdo entre la universidad y la AECID establecía que el número máximo de alumnos por clase debería ser de 20.

3.3.1. Perfil del estudiante de español en la Universidad de Gambia

Los estudiantes de español de la Universidad de Gambia provienen de dos facultades, la Facultad de Artes y Ciencias y la de Negocios y Administración Pública. La Facultad de Derecho también quería incluir el español en su oferta de cursos pero, debido a problemas de logística y carencia de recursos humanos y materiales, se tuvo que posponer para septiembre de 2012. Inicialmente se iba a enseñar únicamente a estudiantes de la Facultad de Artes y Ciencias Sociales pero, a causa la

demanda de otras facultades, se analizó la situación y al final del curso académico 2011-2012 el español se impartió como asignatura electiva en las dos facultades mencionadas anteriormente.

Según el *Annual Report 2010-2011* (Universidad de Gambia, 2011), la Facultad de Artes y Ciencias Sociales es la segunda con mayor número de estudiantes matriculados este curso, con un 29% del total. Encabeza la lista la Facultad de Negocios y Administración Pública con un 31%, el resto de estudiantes se reparten entre la Facultad de Medicina y Ciencias Sociales (14%), la de Ciencias de la Tecnología y la Comunicación (8%), la de Derecho (7%), la de Educación (7%) y la de Agricultura (4%). Estas cifras son importantes porque permiten ver qué facultades tienen un mayor número de estudiantes inscritos y pueden ser donde más estudiantes se inscribirán. De los 102 estudiantes que mostraron interés por matricularse en el curso de español el primer semestre de 2011, 54 eran de la Facultad de Artes y Ciencias Sociales, 32 de la de Negocios y Administración Pública y los demás se repartían entre la Facultad de Agricultura y la de Educación.

La Facultad de Artes y Ciencias comprende el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, que ofrece diez programas de especialización: Estudios de Desarrollo, Inglés, Estudios de Género, Geografía, Historia, Estudios Islámicos, Ciencias Políticas, Psicología, Sociología y Trabajo Social. La mayoría de los estudiantes de español cursaban programas de Estudios de Desarrollo y un pequeño porcentaje provenía de Ciencias Políticas, Inglés, Geografía y Agricultura.

Los estudiantes que en un principio se interesaron por el curso de introducción de ELE provenían mayormente del campus de Brikama, puesto que las clases se iban a impartir allí. Durante las dos primeras semanas de curso asistieron a clase una media de 40 estudiantes procedentes de las siguientes carreras: Estudios de Desarrollo, Filología Francesa, Ingeniería Agrónoma, Educación, Informática y Salud Pública. El número de estudiantes disminuyó notablemente cuando se formalizaron las matrículas. Los estudiantes debían cumplir los siguientes requisitos para matricularse en este curso: ser estudiantes de primer o de tercer curso que no hubieran completado los créditos de lengua extranjera. Muchos de los alumnos que habían asistido a las clases durante las primeras semanas de curso desconocían los requisitos para estar matriculados en SPA101, lo cual supuso que casi el 50% de ellos tuvieran que dejar el curso oficialmente. Aun así, es importante señalar que alrededor de un 20% de estos decidieron quedarse como oyentes en el curso y asistieron a las clases con asiduidad.

A lo largo de las seis primeras semanas de curso se realizó un estudio cuyo fin era descubrir cuál era la motivación para estudiar esta lengua y averiguar el número de estudiantes que se matricularían en el segundo semestre si tuvieran la oportunidad. Dicho estudio, administrado entre los estudiantes de los diferentes campus, arroja

cuatro conclusiones fundamentales: la primera es que los estudiantes relacionan el español con el fútbol y muchos de ellos conocen la liga española. En segundo lugar, casi todos los encuestados mencionaron que tienen familiares en España y que algún día les gustaría ir a visitarlos y poder hablar la lengua. En tercer lugar, se hizo referencia al aumento de turistas españoles en Gambia y a la necesidad de aprender español para comunicarse con ellos. Y por último, un grupo más pequeño afirmó que pensaban que el español era más fácil que el francés o el árabe. Tal y como auguraban los resultados de este estudio, en el segundo semestre hubo un gran cambio en el panorama del español en la Universidad de Gambia. Durante el primer semestre solo se ofreció un curso: SPA101, que se impartía en el campus de Brikama, pero la demanda de otras facultades, como la de Derecho y la de Empresariales, de incluir en su oferta académica ELE, supuso la apertura de dos cursos más, por lo que hubo un total de tres cursos el segundo semestre. Tanto la universidad como la AECID respondieron positivamente a este aumento.

TABLA 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN GAMBIA (2011-2012)

CENTRO EDUCATIVO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
St. Vincent School	200
St. Anne Marie Rivier	105
Universidad de Gambia	87
École Français	20
EDENIC Language Services and Technical Training	7
Total	419

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En diciembre de 2011 las actas oficiales de matriculados en SPA101 señalaban que había 18 estudiantes cursando esta asignatura; en mayo de 2012 la cifra había ascendido a 51, casi triplicando los datos iniciales. En septiembre de 2012, 36 estudiantes se matricularon, doblando la cifra inicial del curso 2011. En septiembre de 2012, un año después del inicio de las clases de ELE en la Universidad de Gambia, alrededor de una centena de estudiantes asistieron a las clases y tuvieron su primer contacto con la lengua española y su cultura. A estas cifras hay que sumar los estudiantes de español de los cuatro centros mencionados previamente: École Français, con unos 20 estudiantes, la academia EDENIC Language Services and Technical Training, con 7 estudiantes matriculados, la Escuela concertada St. Anne Marie Rivier, con 105 estudiantes, y 200 más procedentes de St. Vincent School. En total

se documentó un número de 419 estudiantes de español en Gambia en el curso 2011-2012; se trata de una cifra aproximada porque por la infraestructura del país es muy difícil realizar una investigación más precisa.

Si en tan poco tiempo se ha conseguido tener tal impacto en la sociedad gambiana, es necesario plantearse cómo crecerían estas cifras en los años venideros si el español sigue ofertándose en la Universidad de Gambia, y analizar la manera de crear un plan sostenible para que la enseñanza del español siga expandiéndose entre las fronteras de este país aunque el Gobierno español haya retirado su apoyo económico tras la cancelación en 2012 del lectorado AECID.

3.4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO GAMBIANO

Gambia es una sociedad gerontocrática, es decir, los ancianos son los que tienen el poder y son los más respetados; un reflejo de esta sociedad se aprecia tanto en la educación primaria como en la educación secundaria, donde el maestro es una figura extremadamente respetada por ser el mayor del grupo.

Para completar este estudio, la autora visitó varias escuelas públicas de Gambia, situadas en los pueblos de Bijilo, Manjai, Brefet y Brikama; el objetivo fundamental era observar la metodología utilizada para la enseñanza de L2 y el papel tanto del profesor como del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todas las observaciones se apreció que el profesor es la autoridad máxima en la clase y los estudiantes tienen que obedecerle; además, si un estudiante hace algo inapropiado según el profesor y la normativa escolar, se le penaliza con un castigo; en muchas ocasiones, se trata de castigos corporales[10] o la expulsión de clase. Uno de los objetivos del último plan estratégico de mejora del sistema educativo en Gambia incide en la eliminación de este tipo de técnicas en la práctica pedagógica. La relación profesor-estudiante es autoritaria y contraria a las metodologías pedagógicas que se utilizan en otros lugares del mundo.

La situación educativa en Gambia es verdaderamente complicada y resumir en pocas palabras dicho escenario resulta bastante complejo, por lo que se analizará el campo de la enseñanza de segundas lenguas. En la política educativa entre 1976 y 1986 se abogaba por usar el inglés como el idioma vehicular para la enseñanza en las instituciones académicas gambianas; con la política vigente (2004-2015) las lenguas nacionales adquieren importancia y la obligatoriedad del uso de la lengua oficial solo afecta a partir de 4º grado[11]; aun así, al visitar cualquier escuela se aprecia que el idioma que predomina es el del grupo étnico que habita en la zona, es decir, la lengua vernácula de la zona.

Para averiguar cuál era el panorama real, se realizaron en las escuelas del estudio unas observaciones de aula centradas en el uso de la lengua con fines educativos. A pesar del compromiso mostrado por los maestros de utilizar únicamente el inglés en sus aulas a partir de 4º grado, se observó que la lengua con la que se comunican los estudiantes es la de su etnia, lo que supone que en ciertas áreas se hablen hasta cuatro lenguas dentro de una misma clase. Las aulas gambianas son aulas plurilingües, sus miembros son competentes en más de una lengua y son conscientes de en qué escenarios sociales deben utilizar una u otra. El plurilingüismo presente en la sociedad gambiana es una de las pruebas que demuestran que su población está más preparada para el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas que otras sociedades monolingües. La clave es encontrar la metodología adecuada, considerando las características especiales de este tipo de estudiantes y del contexto socioeconómico del país.

La política lingüística en Gambia aboga por la enseñanza de dos lenguas extranjeras: el francés y el árabe; además, también se ofrece el inglés como asignatura de lengua extranjera en muchos centros educativos, ya que, como se ha mencionado con anterioridad, a pesar de que el inglés sea la lengua oficial de Gambia, la mayoría de la población no es plenamente competente en términos lingüísticos. Las observaciones realizadas en las escuelas incluidas en este estudio concluyen que la metodología que se utiliza en la enseñanza de L2 en Gambia es anticuada y obsoleta y que se ha quedado anclada en el método gramática-traducción, también conocido como el método tradicional[12]. El objetivo de este método no es el conocimiento de la lengua en sí, ni el acercamiento a la cultura, sino la memorización de una serie de reglas; así, el aprendizaje lingüístico se convierte en un ejercicio mental que favorece el desarrollo de la inteligencia, pero no de la competencia lingüística (Lorenzo, 2000: 61). Este método se centra en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Su estructuración se organiza en torno a criterios morfológicos y sintácticos y su enfoque se basa en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, dejando totalmente a un lado las destrezas orales. Además, la lengua vehicular en la enseñanza de idiomas a través de este método es la lengua nativa de los estudiantes y del profesor, lo cual no promueve el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral.

La figura del profesor característica de este método es un calco de la figura del profesor en el sistema educativo de Gambia. Tiene el papel principal en la clase, decide y dirige el entorno de enseñanza y aprendizaje sin tener demasiado en cuenta lo que piensan y necesitan los estudiantes. El alumno adopta un papel pasivo en lo que se refiere a las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje y sigue las indicaciones e instrucciones del profesor. Las clases están estructuradas a partir de una serie de actividades centradas en la traducción y la memorización de vocabulario y de las reglas gramaticales.

En las aulas gambianas donde se enseñan segundas lenguas, los estudiantes demandan continuamente la traducción de cada una de las palabras que aparecen en los textos y necesitan buscar la correspondencia en su lengua vernácula. El problema aparece cuando el profesor tiene que decidir en qué lengua traducir el término, normalmente lo hace en wolof o mandinka. El hecho de que el método gramática-traducción esté tan arraigado en el sistema educativo gambiano tiene su justificación: las carencias económicas del país no permiten evolucionar en materia pedagógica pues no existe presupuesto para adquirir nuevos manuales y nuevas tecnologías que usar en las clases de lengua extranjera. Además, la historia política del país, con un presidente que subió al poder en 1994 tras un golpe de Estado y que continúa gobernando desde entonces imponiendo leyes y decretos, ha influido enormemente en el estancamiento de las metodologías educativas; así, se busca un modelo autoritario en el que el profesor tenga el poder y el alumno obedezca porque se piensa que es la forma más eficaz de educar a los jóvenes.

Cambiar las estructuras y las rutinas establecidas en los últimos veinte años es un objetivo un tanto ambicioso y poco realista, por lo que a la hora de plantear cuál sería el mejor método para enseñar español en Gambia se tuvieron en cuenta la metodología utilizada en otras clases, las necesidades específicas de los estudiantes y los recursos pedagógicos presentes. A pesar de que el método gramática-traducción está desfasado si lo comparamos con las nuevas metodologías de enseñanza de L2, resulta difícil abandonarlo en un sistema en el que está tan establecido. Por esta razón, y para que los estudiantes se sintieran cómodos en la clase de español en la universidad, se dejó un apartado en la pizarra para escribir traducciones del español al inglés o viceversa. Al mismo tiempo, en cada clase se seleccionaban dos estudiantes, uno que hablara wolof y otro que hablara mandinka, para elaborar un glosario con los términos de la pizarra en sus idiomas vernáculos. El proyecto "Glosario Trilingüe", que tuvo una gran aceptación entre los estudiantes, no se completó durante el curso académico 2011-12, por lo que se continuó su redacción durante el 2012-13.

La metodología utilizada en estas clases fue una combinación de varias diferentes. Los objetivos fundamentales era trabajar las cuatro destrezas y la interacción de una forma natural y dinámica. Cada clase estaba estructurada con un objetivo que debía conseguirse al finalizar la sesión, una actividad de calentamiento que preparaba a los estudiantes para que empezasen a pensar en español y una secuenciación de actividades en parejas o tríos que buscaban otorgar a los estudiantes las herramientas lingüísticas y pragmáticas para cumplir el objetivo de la clase cooperativamente. El apartado que más impactó y al mismo tiempo gustó a los estudiantes fue el calentamiento, una actividad cuyo objetivo fundamental es poner a los estudiantes en disposición para el aprendizaje de una lengua extranjera. Es una

actividad corta, de unos siete minutos máximo, que activa y permite empezar la clase con motivación[13]. Poco a poco se fue dejando a un lado el hábito de traducir cada término y la necesidad de dicha traducción pasó a un segundo plano. Los estudiantes reaccionaron bien a la nueva metodología utilizada en clase, que requería un aprendizaje cooperativo, activo y dinámico. Los aprendientes se acostumbraron a trabajar con un compañero o más, a participar activamente en cada clase y a ser más dinámicos en el proceso de aprendizaje. Perdieron su miedo a preguntar dudas y en algunos momentos del curso eran ellos mismos los que solucionaban las dudas que otros compañeros planteaban.

La buena actitud y los resultados frente a la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje ratifican que los estudiantes gambianos están preparados para la transición de metodologías, dejando atrás las más anticuadas y evolucionando a técnicas, estrategias y herramientas pedagógicas más contemporáneas. Además, dado su historial plurilingüe tienen una mayor habilidad para la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras que otros estudiantes de otras partes del mundo que en su mayoría suelen ser monolingües o bilingües. La cuestión es cómo introducir el español en las aulas de África Subsahariana considerando los obstáculos económicos y de desarrollo y la falta de presencia institucional española en esta región del mundo. A continuación se enuncian propuestas para aumentar la presencia lingüística del español en Gambia.

4. PROPUESTAS PARA FOMENTAR LA PRESENCIA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN GAMBIA

El objetivo es promover y expandir la enseñanza y el aprendizaje del español en Gambia; para conseguirlo es imprescindible superar con éxito los obstáculos mencionados previamente, la carencia de recursos humanos y materiales y la inexistencia del español en la política lingüística del país. Al analizar las medidas tomadas por el Gobierno español en la última década destinadas a aumentar la presencia del español en África Subsahariana, destaca el Plan África 2009-2012 (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2009). El objetivo de este documento es conseguir una globalización de la política exterior española y un acercamiento al continente africano. En lo referente a la promoción de la lengua y la cultura españolas en este continente, el Plan África 2009-2012 propone impulsar acciones que incrementen el interés por la cultura y la lengua tomando diferentes medidas. Entre ellas destacan aumentar la presencia institucional del Instituto Cervantes en la región, impulsar la creación de un departamento de traductores e intérpretes de español en la comisión de la Unión Africana, potenciar el estudio del español en universidades

africanas a través de los lectorados de español MAEC-AECID, facilitar el acceso a la realización del DELE e impulsar la presencia de la lengua española a través de los medios de comunicación, como la radio o la televisión locales. En Gambia ya se enseña español en varias instituciones tanto públicas como privadas y existe una oficina diplomática en la que se pueden realizar los exámenes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia y donde se obtiene información sobre el proceso para solicitar el visado para viajar a España. Uno de los objetivos que se quiere conseguir a corto plazo es ofrecer la oportunidad de realizar el DELE, ya que el país vecino ha implementado esta medida y el número de candidatos aumenta paulatinamente.

La ampliación de vuelos directos a Gambia desde España y la promoción de este país como destino turístico para los españoles son hechos a tener en cuenta a la hora de formar a los gambianos lingüísticamente. El turismo es una de las fuerzas económicas del país, como se explica en el documento *Vision 2020*, donde se subraya el interés del Gobierno por convertir Gambia en un destino paradisiaco dentro del continente africano. El aumento de vuelos directos entre España y Gambia es una realidad: en 2012 tres compañías los llevan a cabo. Los turistas españoles aterrizan en un país africano donde apenas se conoce el español, por lo que formar a los empleados de hostelería podría hacer que la experiencia de viaje fuera mejor para estos visitantes.

Es importante que se creen políticas lingüísticas enmarcadas dentro de la política educativa gambiana que favorezcan el aprendizaje de otras lenguas internacionales sin infravalorar las lenguas locales. Para lograr que esta propuesta sea posible, es necesario que se revisen los documentos sobre la política educativa vigente y se encuentre la forma de desarrollar una política lingüística que facilite el cumplimiento de los objetivos del documento *Vision 2020*, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de Gambia.

Crear un plan estratégico para aumentar la presencia del español en Gambia es posible. Para ello se debe tener en cuenta la situación política a nivel educativo, el plurilingüismo presente, las motivaciones para aprender español y la limitación de recursos tanto materiales como humanos. El español ya está presente en Gambia en una variedad de instituciones académicas, por lo que el crecimiento de estos programas puede verse afectado positivamente si se crean más acuerdos de colaboración entre Gambia y España.

El interés por estudiar español en Gambia ha crecido desde que la universidad ofrece cursos de ELE, por lo que hay que tomar medidas para asegurar la continuidad del programa. Una propuesta es crear un programa de prácticas para estudiantes que cursan o han completado un máster de enseñanza de ELE en universidades españolas. Consistiría en ofrecer una beca semestral para dar clases de ELE en la Universidad de Gambia. La creación de este programa de prácticas podría ser una

solución para evitar que el español deje de enseñarse a nivel universitario en este país. Se trataría de un programa subvencionado por el Gobierno gambiano, puesto que el estudiante en prácticas recibiría un sueldo local, similar a las becas de formación que conceden algunas universidades españolas. Tanto el estudiante en prácticas como la Universidad de Gambia se verían favorecidos con este intercambio, la universidad tendría un profesor de ELE con formación específica y el profesor en prácticas la posibilidad de adquirir las herramientas pedagógicas que solo se consiguen poniendo en práctica lo aprendido en el aula. Ambas partes saldrían beneficiadas y el coste del programa sería asequible, la universidad local se haría cargo del sueldo mensual y el estudiante de los gastos asociados al transporte.

5. CONCLUSIÓN

El presente capítulo explica y justifica el interés por estudiar español en Gambia y los beneficios que puede acarrear a su población, por lo que es imperativo encontrar una manera sostenible de conseguir que la presencia docente del español continúe dentro de las fronteras de este país.

La cancelación en 2012 del convenio de cooperación entre la Universidad de Gambia y la AECID puede suponer la desaparición de la enseñanza reglada a nivel universitario del español y, en consecuencia, tener un impacto negativo en la expansión de dicha lengua en esta región del mundo. Crear un programa de prácticas para estudiantes de máster de ELE, que consista en realizar una pasantía de un semestre, puede contribuir a promover la continuidad de la docencia y el aprendizaje del español de una manera sostenible y económica. Sería un modo de asegurarse la promoción de la lengua española en Gambia y de formar sobre el terreno a docentes de ELE.

Cuidar las relaciones con Cuba y Venezuela es clave a la hora de mantener la presencia de países hispanohablantes en Gambia. Aprovechar los proyectos vigentes para incluir algunos de enseñanza y aprendizaje del español, a través de cooperaciones con las embajadas cubana y venezolana en Gambia, puede ser una buena estrategia para asegurar la presencia lingüística del español.

En Gambia existe una demanda real de estudio del español; son múltiples las razones que han despertado este interés, empezando por la política internacional que lleva a cabo su presidente, quien tiene acuerdos de cooperación con, al menos, tres países hispanohablantes: Cuba, España y Venezuela. A esta le sigue el gran flujo migratorio[14] de población gambiana a España. Por último hay que añadir que, además de las razones políticas mencionadas, existen razones económicas que han incrementado el interés por la lengua española entre la población de Gambia; una

de ellas es el aumento de turistas españoles que visitan este país africano y otra la preparación para la reagrupación familiar. Por todo lo mencionado, sería recomendable encontrar una estrategia que permita la continuidad del programa de español en Gambia, puesto que favorece el desarrollo económico y cultural del país.

NOTAS

1. Gambia es un destino turístico elegido por una considerable diversidad de visitantes debido a la variedad de actividades que se pueden realizar. Una de las alternativas es el turismo solidario, muchos turistas viajan a Gambia para colaborar con ONG que trabajan en diferentes zonas del país, mientras que otros viajeros eligen Gambia por sus inmensas playas, su clima tropical, la posibilidad de explorar el río Gambia y poder conocer la cultura y la tradición del país. Gambia también se conoce por ser un destino elegido por los aficionados al turismo ornitológico, ya que entre sus fronteras habita medio millar de especies de aves.
2. En Gambia se conoce a los refugiados senegaleses por ser grandes comerciantes.
3. Durante el curso 2011-2012, los estudiantes que asistían a las clases de español completaron tres encuestas, redactadas y evaluadas por la autora, con el objetivo de obtener datos referentes a la demolingüística de los aprendientes, los intereses que les motivaban a estudiar español, averiguar sus conocimientos previos de la lengua y la cultura que rodea la lengua española, determinar de qué facultades provenían, conocer si utilizaban las TIC y si estaban interesados en la implementación de las TIC en las clases de ELE. Un total de 97 estudiantes completaron las encuestas.
4. La elección del inglés como lengua vehicular en la educación es una consecuencia directa del colonialismo británico, se imitó el modelo de los colonizadores en el que la educación se realizaba únicamente en inglés.
5. "La alfabetización y el conocimiento conceptual en la lengua materna (L1) constituyen los atributos centrales del individuo que ayudan a hacer comprensible *input* en una L2. Si un aprendiente de una L2 ya comprende un concepto X en su L1, será más capaz de comprender *input* que incluya ese concepto en la L2 que si no entiende el concepto X en su L1" (traducción de la autora).
6. El francés se considera como una herramienta de comunicación que fomenta los intercambios con países colindantes y para realizar actividades profesionales y conseguir estudios académicos es necesario ser competente en dicha lengua.
   El objetivo de Gambia es conseguir un entorno francófono que desarrolle el bilingüismo considerado necesario para abrir el país al mundo exterior. El francés es indispensable para los intercambios con países vecinos, además Gambia forma parte de varias organizaciones subregionales y panafricanas donde el francés es a menudo la lengua de comunicación (traducción de la autora).
7. En el artículo "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", Leyre Gil Pedromingo y Jaime Otero Roth realizan un estudio intensivo de la situación demolingüística en África Subsahariana y analizan la proyección del español en esta parte del mundo. Su estudio ha servido de base para este capítulo, pues es uno de los más completos y actualizados.
8. Información obtenida de la página web de la AECID, en http://www.aecid.es/es/convocatorias/becas/lectorados/ [consultado el 12 de abril de 2012].
9. Saidina Mbowe, profesor de la escuela católica Marie Rivier, Dieudonne Jatta de St. Vincent y Cherno Jallow de EDENIC fueron entrevistados por la autora.
10. Según el artículo 15 de las Regulaciones Educativas enmarcadas en la Ley Educativa, en Gambia están permitidos los castigos corporales a los estudiantes, los pueden imponer los directores de los centros y, si otro profesor los realiza, el director tiene que estar presente. Los castigos suelen ser golpes con algún objeto en las manos.
11. Curiosamente, esta imposición se contrapone a las nuevas tendencias que abogan por favorecer el uso de las lenguas vernáculas. En la actualidad existe un gran debate sobre la lengua vehicular que debe usarse en el sistema educativo gambiano; además, en un artículo publicado el 13 de marzo de 2014 el presidente de Gambia afirma querer eliminar el inglés como lengua oficial.
12. Esta metodología utilizada desde hace siglos tiene su origen en la enseñanza de lenguas clásicas y en la antigua Roma, ya que los romanos estudiaban griego con esta metodología. A finales del siglo XVIII se utiliza de manera sistemática pero a partir del siglo XIX se empiezan a cuestionar sus principios,

técnicas y eficacia, hasta se llega a culpar a esta metodología del fracaso de la enseñanza de los idiomas modernos (Lorenzo, 2000: 61).

13. Las actividades de calentamiento tienen que motivar al estudiante y activarlo para comenzar el proceso de aprendizaje de una L2, algunos ejemplos son: organizar frases desordenadas, realizar una sopa de letras o un crucigrama, completar frases, responder preguntas cortas, escuchar una canción, ver un corto. Las actividades tienen que ser cortas, unos siete minutos, deben estar vinculadas a lo que aprendieron el día anterior o a lo que se va a aprender en la sesión y pueden realizarse individualmente o en parejas.
14. Los cayucos que han salido de las costas gambianas rumbo a Europa han encontrado su entrada en los puertos españoles. En Gerona se concentra un porcentaje muy elevado de los gambianos que han emigrado a España y muchos de ellos continúan en contacto con sus raíces y envían en barcos contenedores llenos de materiales para vender en Gambia.

BIBLIOGRAFÍA

EUROPA PRESS (2014): "Gambia abandonará el inglés como lengua oficial", 13 de marzo de 2014, *ABC*, Madrid. Disponible en http://www.abc.es/internacional/20140313/abci-gambia-abandonara-ingles-como-201403131132.html [consultado el 13 de marzo de 2014].

ALBAUGH, E. (2012): *Language Policies in African States*, Department of Government and Legal Studies Bowdoin College, Brunswick. Disponible en http://www.bowdoin.edu/faculty/e/ealbaugh/pdf/language-policies-in-african-states-albaugh.pdf [consultado el 7 de marzo de 2014].

BAMGBOSE, A. (2004): *Language of instruction policy and practice in Africa*, Regional Office for Education in Africa (UNESCO), Dakar. Disponible en http://www.unesco.org/education/languages_2004/language-instruction_africa.pdf [consultado el 20 de febrero de 2014].

BANCO MUNDIAL (2011): *The Gambia Education Country Status Report. Africa education country status report*, Banco Mundial, Washington. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002152/215246e.pdf [consultado el 12 de abril de 2012].

BARBOSA DA SILVA, D. (2011): "Política lingüística en África: del pasado colonial al futuro global", *Estudios de Asia y África*, vol. XLVI, 1, pp. 65-95. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/586/58621365003.pdf [consultado el 10 de junio de 2013].

BENÍTEZ RODRÍGUEZ, S. G. y KOFFI, H. K. (2010): "La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", en DÍAZ, L. (ed.): *Lenguas de especialidad y su enseñanza. Suplementos MarcoELE*, 11, pp. 252-263. Disponible en http://marcoele.com/descargas/11/lenguas-de-especialidad.pdf [consultado el 10 de abril de 2012].

CUMMINS, J. (1991): "Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts", *AILA Review*, 8, pp. 75-89. Disponible en http://www.aila.info/download/publications/review/AILA08.pdf [consultado el 20 de febrero de 2014].

DÍAZ CAVIEDES, R. (2012): "Cultura apuesta por el español para 'crear' marca España", *El Confidencial* (4 de febrero de 2012). Disponible en http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012/02/04/cultura-apuesta-por-el-espanol-para-crear-marca-espana-92014/ [consultado el 4 de marzo de 2012].

DURÁNTEZ PRADOS, F. Á. (2004): "El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas", *ARI (Análisis del Real Instituto Elcano)*, 146. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari+146-2004 [consultado el 12 de octubre de 2012].

GIL PEDROMINGO, L. y OTERO ROTH, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_mundo/anuario_2009.htm

GUERRERO, F. (2008): "Las relaciones España-África subsahariana: ¿a remolque o en la vanguardia de la UE?", en BARBÉ, E. (coord.): *España en Europa 2004-2008, Monografías del Observatorio de Política Exterior Europea*, 4, Institut Universitari d'Estudis Europeus, Barcelona. Disponible en http://iuee.eu/pdf-publicacio/127/eLBvIf60dJkqDaKD80e8.PDF [consultado el 30 de octubre de 2012].

INSTITUTO CERVANTES (2006): "El español en cifras", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 25-32. Disponible en http://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/ANUARIO_06-07/pdf/cifras.pdf [consultado el de 20 de julio 2012].

— (2012): "El español: una lengua viva. Informe 2012", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 17-52. Disponible en http://

cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm [consultado el 23 de julio de 2012].

Jammeh, B. L. J. (2012): *Curriculum Policy Making: A Study of Teachers' and Policy-makers' Perspectives on The Gambian Basic Education Programme*, tesis doctoral, Universidad de Sheffield. Disponible en http://etheses.whiterose.ac.uk/2880/1/Final_Thesis_of_Burama.pdf [consultado el 8 de marzo de 2014].

Jefatura de Estado de la República de Gambia (1996): *The Gambia incorporated... Vision 2020*, Jefatura de Estado de la República de Gambia, Banjul. Disponible en http://www.statehouse.gm/vision2020/foreward.htm [consultado el 8 de marzo de 2014].

Juffermans, K. y McGlynn, K. (2009): "A sociolinguistic profile of The Gambia", *Sociolinguistics Studies*, 3 (2), pp. 307-328. Disponible en https://www.academia.edu/1453316/A_sociolinguistic_profile_of_The_Gambia [consultado el 8 de marzo de 2014].

Juffermans, K. y Van Camp, K. (2013): "Engaging with Voices: Ethnographic Encounters with the Gambian Language-in-Education Policy", *Anthropology & Education Quarterly*, 44 (2), pp. 142-160. Disponible en https://www.academia.edu/3994504/Engaging_with_voices_Ethnographic_encounters_with_the_Gambian_language-in-education_policy [consultado el 6 de marzo de 2014].

Klugman, J. (dir.) (2011): *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf [consultado el 8 de marzo de 2014].

Koné, S. (2005): *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t28585.pdf [consultado el 10 de octubre de 2012].

Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World*, 16ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 20 de diciembre de 2012].

Lipski, J. M. (2012): "El español en el mundo: frutos del último siglo de contactos lingüísticos", en Ortiz López, L. A y Lacorte, M. (eds.): *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, 2ª ed., Vervuert/Iberoamericana, Fráncfort, pp. 29-53. Disponible en http://www.personal.psu.edu/jml34/mundo.pdf [consultado el 12 de diciembre de 2012].

López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 17 de julio de 2012].

Lorenzo Berguillos, F. J. (coord.) (2000): *Didáctica del inglés para profesores de Educación Secundaria*, Editorial Mad. S. L., Sevilla.

Malik, K. (dir.) (2013): *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf [consultado el 10 de marzo de 2014].

Mc Laughlin, F. (1995): "Haalpulaar Identity as a Response to Wolofization", *African Languages and Cultures*, 8 (2), pp. 142-160.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009): *Plan África 2009-2012*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.casafrica.es/casafrica/Inicio/PlanAfrica2009-2012.pdf [consultado el 12 de septiembre de 2012].

Moratinos, M. Á. (2005): "El compromiso ético y político con África", *Boletín del Real Instituto Elcano*, 76. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/0001 [consultado el 20 de septiembre de 2012].

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (1998): "Demografía de la lengua española", en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*, Instituto Cervantes, Madrid, pp. 59-86. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm [consultado el 1 de junio de 2012].

— (2008): *Atlas de la lengua española en el mundo*, 2ª ed., Ariel, Barcelona; Fundación Telefónica, Madrid. Disponible en http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/31 [consultado el 8 de marzo de 2014].

Naranjo, J. (2011): "Cervantes planta una ñ en África", *Guin Guin Bali. Una ventana a África*, 17 de noviembre de 2011. Disponible en http://www.guinguinbali.com/index.php?lang=es&mod=news&cat=4&id=2357 [consultado el 12 de junio de 2012].

Oda-Ángel, F. (2007): "España en el África Subsahariana: multilateralismo eficaz", *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, 19, pp. 87-93. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52023599008 [consultado el 13 de marzo de 2014].

Oficina de Turismo de Gambia (2011): *Tourism in Gambia Statistics 2011*, Gambia Tourism Authority, Banjul.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010): *World Data on Education*, 7ª ed. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Gambia.pdf [consultado el 22 de septiembre de 2013].

República de Gambia. Ministerio de Educación Básica y Secundaria (2008a): "Basic Education Strategy Paper 2007-2011", ponencia inédita, The Gambia Round Table Conference, Londres.
— (2008b): *Education Sector Medium Term Plan 2008-2011*, Department of State for Basic and Secondary Education, Banjul. Disponible en http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_ESP_2008_11.pdf [consultado el 10 de noviembre de 2012].
República de Gambia. Ministerio de Educación (2004): *Education Policy 2004-2015*, Department of State for Basic and Secondary Education, Banjul. Disponible en http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_Ed_Pol_2004-2015.pdf [consultado el 27 de febrero de 2014].
— (2006): *Education Sector Strategic Plan 2006-2015*, Department of State for Basic and Secondary Education, Banjul. Disponible en http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia%20ESSP%202006-2015.pdf [consultado el 13 de febrero de 2014].
Sarr, A. y Yunus Hydara, S. (2005): *A situational analysis of education in the Gambia*, Save the Children Sweden, Estocolmo. Disponible en http://www.cpagambia.gm/Web/GambiaEducationSituationAnalysis.pdf [consultado el 12 de agosto de 2012].
Universidad de Gambia (2011): *Annual Report 2010-2011*, The University of the Gambia, Brikama.
— (2012): *Annual Report 2011-2012*, The University of the Gambia, Brikama.

CAPÍTULO 12

LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN GHANA

JOANNA BOAMPONG

Si en el pasado reciente la pedagogía del español era inexistente hasta el nivel educativo superior en Ghana, hoy es posible estudiarlo en un colegio, una escuela primaria u otro tipo de centro de enseñanza, y casi 700 alumnos lo aprenden en sus diferentes niveles. Es notable un crecimiento gradual de la presencia del español no solamente en los circuitos académicos, sino también en los de la cultura popular. A pesar de la visibilidad que está cobrando en el país, no existe hasta ahora ningún estudio sobre la situación del español en Ghana. Este trabajo busca así arrojar luz, por primera vez, sobre esta parcela de la enseñanza de la lengua española en este país del África Occidental.

1. INTRODUCCIÓN

Al igual que en la mayoría de los países del África Subsahariana, por cuestiones históricas, en Ghana el español no ha alcanzado el nivel de prominencia del que gozan el inglés y el francés, idiomas legados por los antiguos colonizadores de la región. No obstante, es innegable la atención que, de manera progresiva y consistente, el español está recibiendo. La enseñanza formal u oficial del español se inició en 1961 con la apertura del Instituto de Lenguas de Ghana (GIL). Por iniciativa directa del primer presidente del país, Kwame Nkrumah, el español se introdujo

unos tres años más tarde en el programa de la Universidad de Ghana (UG), incorporándose junto con el árabe, el ruso y el suajili, al ya existente Departamento de Estudios Franceses, que pasó a ser el Departamento de Lenguas Modernas. Durante muchos años, estas dos instituciones fueron los únicos lugares en el país donde se impartía la enseñanza del español. Hoy día siguen siendo las únicas instituciones de estudios avanzados o superiores donde la lengua española se ofrece; sin embargo, el número de instituciones donde el español se imparte ha aumentado de manera apreciable.

2. PANORAMA LINGÜÍSTICO DE GHANA

Ubicado en el oeste de África, Ghana cuenta con una población de unos 25.199.609 habitantes según datos actualizados del *CIA World Factbook* (2013)[1]. La misma organización calcula la tasa de alfabetización para 2012 en el 71,5% y la media de edad en 21,7 años. Ghana comparte fronteras con tres países, todos francófonos. Limita al este con Costa de Marfil, al norte con Burkina Faso, y al oeste con Togo, y, como se verá a continuación, esto tiene mucha relevancia en su cuadro lingüístico. Como la mayoría de los países en África, consta de múltiples grupos étnicos. Por consiguiente, coexisten una gran variedad de lenguas. Cualquier estudio informado sobre la situación lingüística del país tiene que tomar en cuenta los múltiples factores —históricos, socioculturales, políticos y económicos— que intervienen en su determinación. En este apartado se examinan brevemente las lenguas del país y la dinámica de su uso. A continuación se repasa la cuestión de la lengua oficial y nacional y los debates que ha suscitado. También se presta atención a la política lingüística y las lenguas que se enseñan en el sistema educativo.

La complejidad lingüística de Ghana se evidencia, en primer lugar, con el hecho de que el número exacto de lenguas nativas presentes en el país sigue siendo cuestión de debate entre los expertos. Spencer lo estima en 30 (1971); para Boadi son 40 (1971); según Grimes son 60 (1984); y Bamgbose lo fija en 57 (1991). Por su parte, Dakubu piensa que la cifra más exacta está entre 45 y 50 (Kropp-Dakubu, 1988). Más recientemente, en las ediciones decimoquinta (Gordon, 2005) y decimosexta (Lewis, 2009) de *Ethnologue* se eleva el número total de lenguas existentes en Ghana a 83, incluyendo en este número el inglés y dos lenguas de señas. En la última versión de *Ethnologue* (Lewis *et al.*, 2013) el número total de lenguas individuales suma 81.

Se explica esta dificultad para llegar a una conclusión por el hecho de que la definición misma de lo que se considera como lengua es borrosa. Mientras unos consideran dialectos a las variaciones de una lengua, otros los catalogan como

lenguas distintas. Por ejemplo, se consideraban lenguas diferentes el asante y el fante, pero según Dolphyne ambas son dialectos del akan (1988). En su estudio, *A Kente of Many Colours: Multilingualism as a Complex Ecology of Language Shift in Ghana* (Bodomo, Anderson y Dzahene-Quarshie, 2009), observan que se pueden categorizar las lenguas indígenas en diez grupos mayores, aunque no se corresponden uno a uno a las diez regiones que constituyen el país. Las lenguas principales son akan, ga, ewe, dangme, dagaare y hausa. Entre todas las lenguas nativas habladas en el país, el akan (con sus variantes de asante twi, fante y akwapim twi) es la que más difusión tiene, la que cuenta con el número mayor de textos escritos y obras literarias y, por eso, la que más se estudia y documenta. Es la lengua materna de aproximadamente 8.300.000 ciudadanos según un estudio de 2004 del Summer Institute of Linguistics (Lewis *et al.*, 2013), casi un tercio de la población, y segunda lengua de un 60%. También es lengua franca entre los distintos grupos étnicos.

En su "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", Gil y Otero apuntan que "cada africano puede hablar varias lenguas: la de su pueblo o clan, la de pueblos con los que convive, y una o más lenguas vehiculares que sirven para comunicarse con vecinos y visitantes que hablan otras lenguas…" (Gil y Otero, 2009: 60-61). La afirmación parece bastante atrevida, dado que hoy día abundan los casos de ghaneses (y por extensión, africanos) que no hablan ninguna lengua nativa africana. Lo que sí se puede confirmar es que una gran mayoría de la población habla más de una lengua: su lengua materna y alguna otra de la región en la que vive. En los centros urbanos donde hay mayor concentración de gente de origen variado, con una mayor interacción entre ellos, es común que un hablante maneje más de dos lenguas locales. De acuerdo a Obeng las lenguas francas más importantes del país son el akan, el hausa y el inglés (Obeng, 1997: 63). Como bien apunta, la alta heterogeneidad lingüística del país tiene como consecuencia varias formas de diglosia, con distintas lenguas cumpliendo distintas funciones en distintos contextos comunicativos. Entre todas las lenguas indígenas, diez —akan, dagaare, dagbani, dangbe, ewe, ga, gonja, gurenne, kasem y nzema— se reconocen como lenguas patrocinadas por el Gobierno (*government sponsored languages*)[2], para enseñarlas en las escuelas públicas.

3. INGLÉS, LENGUA OFICIAL

La colonización del país por los británicos ha supuesto que el inglés sea la lengua oficial de Ghana, y sigue ocupando una posición de suma importancia entre todas las lenguas habladas en el país. Es la lengua de escolarización y la de los medios de comunicación (Bodomo, Anderson y Dzahene-Quarshie, 2009). De hecho, se

arguye que es la lengua más hablada si se toman en cuenta todas las formas en que aparece, desde el pidgin[3] hasta su forma culta. De acuerdo a Mfum-Mensah, tras la independencia, muchos países optaron para mantener la lengua de los colonizadores porque, según se argüía, era difícil determinar cuál de las numerosas lenguas nativas debía adoptarse como oficial (Mfum-Mensah, 2005). También se temía que la selección de una de las lenguas indígenas diera preeminencia a sus hablantes y fuera motivo de divisiones en el país (Bodomo, Anderson y Dzahene-Quarshie, 2009). Owiredu señala varias razones por las cuales el inglés es importante: provee acceso al conocimiento técnico de Occidente, es lengua franca adecuada para los extranjeros que se encuentran en Ghana y es un medio por el cual el país se pone en contacto con el conocimiento mundial y el comercio (1957). Para Owiredu, no solamente Ghana, sino toda África, necesitaría del inglés tal como la Europa del Renacimiento necesitaba del latín y del griego. En resumidas cuentas, los que abogan por el uso del inglés lo ven como un medio de avance económico y participación en la economía global. En su estudio sobre actitudes y uso de lenguas en Ghana, Saah subraya la preeminencia del inglés en el país (1986). Observa que, por ser la lengua de los asuntos oficiales y la instrucción en las escuelas, el inglés se ha convertido en la lengua del poder y la seguridad. Tener competencia en inglés tiene como beneficio la oportunidad para ejercer autoridad y es clave para progresar en la sociedad. Su dominio aumenta la posibilidad de conseguir un buen trabajo y, en la mayoría de las instancias, el conocimiento del inglés es un requisito. Además, la preeminencia mundial del inglés es factor determinante en su alta difusión en el país. Por estas razones, entre otras, perdura su uso, aunque algunos consideran fracasado el intento de usar las lenguas de los antiguos colonizadores como lenguas nacionales. A su juicio, estas lenguas quedan como territorio exclusivo de una minoría educada y son incomprensibles para las masas (Ruhumbika, 1992: 75). Reitera Ruhumbika que estas lenguas se perciben como lenguas extranjeras aun para los hablantes que se consideran más instruidos en ellas.

4. LAS LENGUAS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

Como se ha señalado, el inglés ocupa un lugar dominante en la sociedad ghanesa. Sin embargo, los expertos se encuentran divididos en lo referente al momento de su introducción en la enseñanza básica. Algunos abogan por introducirlo como lengua de instrucción en la formación escolar del alumno lo antes posible, al iniciarse los estudios; otros buscan favorecer un buen asentamiento en la lengua nativa materna antes de la introducción del inglés. Aún hay una tercera postura que sugiere una combinación de las dos anteriores: el uso de lenguas ghanesas como

medio de instrucción a ciertos niveles y para ciertas categorías de estudiantes, y del inglés para otros. Opina Teye que las lenguas ghanesas son más apropiadas en los niveles básico y medio, y el inglés más relevante para estudiantes de nivel secundario y superior que tienen aspiraciones nacionales e internacionales (2008).

Bamgbose observa que en los países de África la política sobre el lenguaje de instrucción en el sistema educativo tiene su origen en la política colonial lingüística heredada (2004). Las tres tendencias que identifica son: los países cuyos colonizadores favorecieron el uso de lenguas africanas para la enseñanza[4], los que desfavorecieron el uso de lenguas africanas en la enseñanza[5] y los que favorecieron el uso de ambas o no siguen ningún parámetro de los establecidos por los colonizadores[6]. Según estas indicaciones, Ghana es un país donde los colonizadores favorecían el uso de lenguas nativas como medio de instrucción. Sin embargo, el país ha conocido una política lingüística fluctuante a través de los años. Dependiendo del gobierno que haya ostentado el poder, la política ha vacilado entre no usar las lenguas nativas en absoluto y usarlas durante los tres primeros años de educación básica[7].

Tras una revisión comprensiva del sistema educativo público en 2007, se establecen los siguientes parámetros para los 11 años que comprende la educación universal básica: dos años de educación infantil, seis años de enseñanza primaria y tres años de enseñanza media. Luego hay cuatro años de enseñanza secundaria y cuatro de superior. Actualmente se requiere que en los primeros tres años de primaria se use la lengua nativa local como medio de instrucción. El inglés se enseña como asignatura. En la enseñanza media se introduce el francés como lengua optativa junto con la lengua nativa, y el inglés es una materia obligatoria. De cualquier forma, hay factores que impiden el cumplimiento total de la política de usar la lengua nativa local en los tres primeros años: faltan profesores que tengan conocimiento de estas lenguas locales en los lugares en los que enseñan, y faltan también materiales de enseñanza. Por consiguiente, en muchas instancias este decreto existe únicamente sobre el papel.

Según explica el Ghana Education Service (GES), organización gubernamental encargada de la educación básica, la introducción del francés en el currículo se justifica por la creación de la Comunidad Económica de Estados del Oeste de África (ECOWAS), y en anticipación de que pronto el bilingüismo será un requisito para el desempeño de varios cargos en el país. Además, el hecho de compartir fronteras al este, oeste y norte con países francófonos subraya la necesidad de ser bilingüe[8]. Según se explica, se introduce como curso optativo por falta de profesores, lo que implica que se aumentaría su estudio de tener suficientes profesores que lo enseñaran. Es de notar que en las escuelas públicas no hay posibilidad de estudiar otras lenguas extranjeras (aparte del inglés y el francés) hasta entrar en la universidad.

En fin, los estudiantes registrados en el sistema público se presentan para los exámenes nacionales acabados los estudios básicos —BECE (Basic Education Certificate Examination)— y los regionales al término de los estudios secundarios —WASSCE (West Africa Senior School Certificate Examination)—. La única lengua extranjera que figura en estos exámenes, aparte del inglés, es el francés. Todo lo que se ha señalado, relevante en el sistema de educación pública del país, indica que durante toda su formación básica y media, los estudiantes ghaneses típicos no tendrían contacto ninguno con el español o cualquier otra lengua extranjera excepto el inglés y el francés. Antes de tener contacto con el español (u otra lengua extranjera), habrían tenido conocimiento de una lengua nativa o dos, el inglés y el francés.

En el caso de estudiantes que eligen matricularse en el sistema de educación privada la situación lingüística es un poco diferente. En muchas de estas escuelas, que suelen denominarse como internacionales, hay una presencia notable de estudiantes extranjeros. Además, hay un creciente número de estudiantes de origen ghanés pero nacidos en el extranjero que se matriculan en escuelas privadas. Como sus colegas del extranjero, un número considerable de esos ghaneses desconocen las lenguas nativas. La lengua de instrucción en estas instituciones a partir de la educación infantil es el inglés, a despecho de la política gubernamental vigente. En las escuelas privadas, no solamente se introduce el inglés desde niveles muy básicos; en muchas de ellas el francés se introduce también. Como se verá más tarde, el español también ha empezado a enseñarse a muy temprana edad en algunas escuelas privadas del país.

A diferencia de los estudiantes inscritos en el sistema de educación público, los del sistema privado no se presentan a los exámenes nacionales (BECE) ni regionales (WASSCE). La gran mayoría se presenta a exámenes internacionales como el International General Certificate of Secondary Education (IGCSE), administrado por Cambridge International Examinations (CIE)[9]. Las dos etapas de estos exámenes son Ordinary Level (O Level) para estudiantes entre 14 y 16 años de edad, y Advanced Subsidiary (AS) y Advanced Level (A Level) para los de 16 a 19. Otro sistema seguido por los estudiantes de nivel avanzado es el International Baccalaureate (IB). Estos programas tienen como requisito el estudio de una o dos lenguas extranjeras.

Es notable que el sistema IGCSE ofrezca más de 30 cursos de lengua en su programa[10]. Entre estas lenguas, las que se ofertan en Ghana son el francés, el español y, en muy pocos centros, el alemán[11]. Para los estudiantes inscritos en estos sistemas que se ven obligados a estudiar un idioma extranjero, el español es una opción cada vez más popular, aunque el francés sigue siendo el idioma que más alumnos atrae. El objetivo principal de estos estudiantes es tener la oportunidad de cursar fuera del país sus estudios avanzados o vivir y trabajar en el extranjero.

5. SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN GHANA

Como se ha señalado arriba, el español no forma parte de la corriente dominante del sistema de educación pública de Ghana. No obstante, resulta atractivo en el sistema privado y está cobrando cada vez más auge. Si bien transcurrieron cerca de 33 años hasta que comenzó a estudiarse formalmente en un centro privado de educación, en concreto en la Ghana International School desde 1997, todo parece indicar que hoy es materia prioritaria de casi todos los centros educativos privados de importancia en el país. A continuación, se presenta la situación del español en las distintas instituciones donde se enseña con respecto a los siguientes factores: metodología de enseñanza predominante, materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles, factores motivadores de los estudiantes en la selección del español, perfil de los profesores y nivel de adecuación al *MCER*.

5.1. INSTITUCIONES EDUCATIVAS REGLADAS: ESCUELAS, COLEGIOS, UNIVERSIDADES

5.1.1. La Universidad de Ghana

Desde su introducción en 1964 en la Universidad de Ghana, el español ha sido una de las lenguas extranjeras que más estudiantes han seguido en el Departamento de Lenguas Modernas. Hoy día muchos de los antiguos alumnos del programa se encuentran desempeñando altos cargos académicos, especialmente en universidades de América del Norte. En tiempos pasados se llegaba a estudiar español por dos vías principales. En su primer año de estudios universitarios, el estudiante seleccionaba el español como una de tres asignaturas optativas junto con los cursos obligatorios: estudios africanos, estadística y escritura académica. En otros casos se asignaba el español a estudiantes que no lo habían elegido y, aunque habían obtenido la nota mínima para entrar en la universidad, no podían acceder a los cursos por los que habían optado. En 2010 se introdujo un nuevo sistema en el que los cursos se presentaban ya agrupados en tres. Entre las 200 agrupaciones posibles, el español figuraba en tres: con francés y lingüística, con economía y estudios religiosos, y con archivística y psicología. Durante los últimos ingresos de estudiantes en 2012, el español formó parte solamente de dos agrupaciones: con francés y lingüística, y con economía y estudios religiosos.

En la actualidad, la Sección de Español cuenta con ocho profesores, un profesor visitante y seis ayudantes[12]. Entre los profesores, tres tienen el doctorado y los demás maestría. Los ayudantes son estudiantes recién graduados que trabajan en cumplimiento de sus obligaciones de servicio nacional[13].

En las Convocatorias Abiertas Permanentes (CAP) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para 2008 y 2009, el programa se ha beneficiado de dos

donaciones, con lo que ha sido posible habilitar dos locales destinados a la promoción de los estudios hispánicos: un aula virtual y un espacio que incluye una sala de usos múltiples, una sala de referencia y oficinas.

Cuando se empezó a ofrecer el español en la universidad en los años sesenta, cada estudiante de español (y los de otras lenguas extranjeras) cursaba cuatro años en vez de los tres que era la norma: tres años en Ghana y un año de inmersión en un país de habla hispana. A cada uno de los estudiantes de español se le ofrecía una beca para estudiar su tercer año en España o en Cuba. A lo largo de los años el número de estudiantes que recibe esta beca ha disminuido y actualmente la beca para estudios en España se encuentra cancelada, y la de estudios en Cuba se ve reducida a cinco u ocho estudiantes según la disponibilidad de fondos del órgano gubernamental encargado de administrar becas en el país, el llamado Scholarship Secretariat. En los últimos cinco años hay un número creciente de estudiantes que viajan por su cuenta a España para programas de inmersión. Durante el curso 2012-2013, 23 estudiantes de la Sección de Español se encuentran en estos programas en España. En cuanto a los becarios que viajan a Cuba, el programa de estudios para estos dura cinco años.

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE GHANA

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL
2003-2004	418
2004-2005	438
2005-2006	435
2006-2007	499
2007-2008	513
2008-2009	474
2009-2010	417
2010-2011	402
2011-2012	315
2012-2013	328

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La Sección de Español cuenta con una colección variada de libros sobre lengua y literatura españolas. Los profesores seleccionan los materiales de enseñanza y usan distintas metodologías, según su formación. En los primeros dos años los estudios se centran en la lengua, la práctica oral y la historia y la civilización. Los

años posteriores el estudiante puede concentrarse en la literatura, la lingüística o la traducción. A partir del curso 2010, con la introducción del nuevo programa, se realizan solamente dos cursos de español el primer año, cuatro en el segundo y —según se elija especializarse en español— cinco o seis en el tercer y cuarto año.

Antes del curso 2010, el programa no se ajustaba al *MCER* ni al *PCIC*. Sin embargo, las propuestas de estos dos documentos se han tenido en cuenta en la elaboración del nuevo programa. El motivo principal de los estudiantes para la elección del español es el trabajo. Buscan trabajar en el extranjero, en la ONU, ser traductores e intérpretes y, en pocos casos, profesores. Para unos es menos difícil estudiar el español que otras lenguas extranjeras, y otros suelen citar lo romántico que se asocia a la lengua como motivo de su interés. Se presentan las cifras de estudiantes del español de los últimos diez años[14].

5.1.2. Ghana Institute of Languages[15]

El Instituto de Lenguas de Ghana se estableció en 1961. Como parte de la visión del primer presidente de la República de promover el panafricanismo, el instituto se propuso el objetivo principal de promover la unidad africana a través de la enseñanza de lenguas africanas no ghanesas y otras lenguas extranjeras a ghaneses y a personas interesadas de otros países del continente[16]. Además, el GIL ostenta la función de consejería en la definición de la política lingüística del país. El instituto tiene cinco secciones: School of Languages (SOL), School of Translators (SOT), School of Bilingual Secretaryship (SOBS), Research Department y Translation Bureau. School of Languages (SOL) y School of Translators (SOT) son las secciones que ofrecen español.

School Of Languages (SOL)

Los centros del instituto están localizados en Accra, la capital, en Kumasi, la segunda ciudad más poblada, y en Tamale, en el norte del país. Las lenguas que se ofertan son alemán, árabe, francés, inglés, portugués, ruso y español, y se ofrecen en los niveles inicial, intermedio y avanzado. Si anteriormente se ofrecían el suajili y el hausa en el instituto, por falta de profesores e interés por parte de los estudiantes, actualmente no se continúa la enseñanza de esas lenguas[17]. Como en muchas instituciones del país, el francés es la lengua que más estudiantes atrae. No obstante, como bien demuestran las cifras que se ofrecen en las tablas 2, 3 y 4, el número de estudiantes que optan por el español es significativo, especialmente en la capital.

Como indican estas tablas, la mayor concentración de estudiantes de español en SOL se halla en la capital del país, y casi no existe en las regiones interiores. SOL cuenta con entre 12 y 15 profesores en los tres centros. La mayoría de ellos son ghaneses, licenciados por la Universidad de Ghana. Otros son titulares de diplomas

externos del mismo SOL. Actualmente, uno de los profesores acaba de obtener el Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nebrija, en Madrid. Además de estos profesores, SOL se ha beneficiado de la presencia de técnicos de Cuba por un convenio firmado entre el Ministerio de Asuntos Exteriores ghanés y el Gobierno cubano[18].

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DISTRIBUIDOS POR NIVELES EN SOL-ACCRA

AÑO ACADÉMICO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
2007-2008	68	7	8
2008-2009	52	13	7
2009-2010	52	9	7
2010-2011	56	13	4
2011-2012	30	13	2
2012-2013	25	7	3

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DISTRIBUIDOS POR NIVELES EN SOL-KUMASI

AÑO ACADÉMICO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
2007-2008	-	-	-
2008-2009	-	-	-
2009-2010	14	6	-
2010-2011	14	5	-
2011-2012	14	-	-
2012-2013	14	6	-

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Como la Universidad de Ghana, SOL no cuenta con un laboratorio de lenguas. Los profesores recurren al uso de equipos audiovisuales como grabadoras, proyectores, DVD y CD. El currículum no parece seguir ni el *PCIC* ni el *MCER*; sin embargo, se ven puntos de coincidencia, especialmente en el nivel inicial. Los profesores emplean una combinación de metodologías para la enseñanza, y uno de los manuales que se usa es *Español sin fronteras*[19]. Entre los motivos que impulsan a los estudiantes del instituto a estudiar el español se hallan la preparación para viajar a un país de habla española, conocer otra lengua, conocer la cultura española y la preparación para entrar en la Universidad de Ghana.

TABLA 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DISTRIBUIDOS POR NIVELES EN SOL-TAMALE

AÑO ACADÉMICO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
2006-2007	2	-	-
2007-2008	1	-	-
2008-2009	4	-	-
2009-2010	-	-	-
2010-2011	5	-	-
2011-2012	-	-	-
2012-2013	5	-	-

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

School Of Translators (SOT)

Los estudiantes de la Escuela de Traductores se gradúan con un título en inglés, francés y un tercer idioma extranjero. Las inscripciones de estudiantes que eligen el español durante el periodo que data de 2007 hasta 2011 se dan en la tabla 5.

TABLA 5

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN SOT

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2007-2008	21
2008-2009	19
2009-2010	17
2010-2011	24
2011-2012	17

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Estos estudiantes comparten instalaciones y profesores con el GIL. El motivo principal para los estudiantes matriculados en este programa es el trabajo. Su objetivo es trabajar un día en la ONU, el Banco Mundial o alguna otra entidad internacional.

5.1.3. Legon Center for International Affairs and Diplomacy (LECIAD)

El LECIAD es la escuela oficial del Ministerio de Asuntos Exteriores del país. Ofrece un programa de posgrado de dos años de duración, con cursos en relaciones internacionales. La mayoría de los estudiantes son de origen ghanés, pero también hay estudiantes extranjeros, especialmente de la subregión[20]. Como parte de los requisitos para graduarse cada alumno debe estudiar una lengua extranjera que en

principio nunca haya estudiado. Las tres lenguas ofertadas son francés, español y japonés. Por lo general, el francés es la lengua que más estudiantes atrae, pero el español es bastante popular.

TABLA 6

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LECIAD

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2008-2009	8
2009-2010	15
2010-2011	18
2011-2012	14
2012-2013	10

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Como ya se ha señalado arriba, como parte de los requisitos para obtener la titulación necesaria es obligatorio aprobar un curso en una lengua extranjera. Y, para muchos de los estudiantes que eligen el español, este es mucho más fácil que el francés o el japonés. El centro no cuenta con un laboratorio de lenguas, pero dispone de equipos audiovisuales y acceso a materiales por Internet. Imparte el curso una doctora del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ghana.

5.1.4. Ghana International School (GIS)[21]

La GIS se fundó en 1955 para responder a la necesidad de tener una escuela permanente que atendiera tanto las necesidades educativas de la comunidad internacional como las de los locales. Alberga, por ello, una presencia internacional relevante tanto entre el estudiantado como entre el profesorado. El español empezó a ofrecerse en 1997, con una clase del cuarto año de secundaria, con el objetivo de preparar a los alumnos para los exámenes británicos IGCSE. La primera profesora de español de la escuela fue una estadounidense con conocimiento de la lengua. Cuando se marchó en 1999, se contrató a dos españoles y después a un ghanés que había estudiado en Cuba. Por demanda de los padres, en 2005 se amplió la enseñanza de español a los niveles iniciales de secundaria, por lo que se contrató a una segunda profesora ghanesa. Durante los últimos cinco años una profesora ghanesa, licenciada por la Universidad de Ghana, imparte las clases de español. Dado el número de estudiantes y la variedad de niveles a que se tiene que atender, se contrata también a un segundo profesor a tiempo parcial. Ha habido un gradual aumento del número de estudiantes de español, como demuestra la tabla 7.

TABLA 7

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN GIS

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2007-2008	35
2008-2009	40
2009-2010	42
2010-2011	50
2011-2012	48
2012-2013	49

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El programa de español sigue el sílabo elaborado por el centro británico Cambridge International Examinations (CIE), cuyos exámenes los estudiantes deben aprobar. La escuela cuenta con un laboratorio de lenguas, además de equipos audiovisuales. Los textos adoptados para los distintos niveles, según su grado, son *Arriba: comunicación y cultura* (Zayas-Bazán *et al*., 2011) y *Vaya Nuevo* (Calvert y Buckby, 1999).

5.1.5. SOS Hermann Gmeiner International College

Fundado en 1990, el colegio se concibió para ofrecer una formación secundaria y media de alta calidad a alumnos de las aldeas SOS[22]. El presidente de SOS-Kinderdorf International, Helmut Kutin, y sus socios quisieron una escuela que preparara a los alumnos para estudios avanzados en las universidades más prestigiosas del mundo. Se admiten alumnos de toda África, y hoy en día se ven representados 24 países.

TABLA 8

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN SOS HERMANN GMEINER INTERNATIONAL COLLEGE

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2007-2008	11
2008-2009	25
2009-2010	22
2010-2011	15
2011-2012	8
2012-2013	30

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Tiene fama de ser el primer colegio del país en ofrecer los programas IGCSE y el bachillerato internacional. Por su visión de formar a personal al servicio de África, las lenguas que se ofrecen para el IGCSE O Level son el francés y el suajili. El español no se ofrece hasta más tarde, en el programa del bachillerato internacional. Las clases de español las imparten dos profesoras: una francesa con título de maestría y una ghanesa con licenciatura de la Universidad de Ghana. Como en el caso de la GIS, el colegio se beneficia de un laboratorio de lenguas, además de equipos audiovisuales, CD y DVD. Los alumnos se presentan para los exámenes IB en español *ab initio*, para principiantes.

5.1.6. École Française Lycée Jacques Prevert[23]

Es la escuela para los que buscan formarse en el sistema francés de educación. Se incluyen desde niveles preescolares hasta preuniversitarios. La lengua de instrucción en las clases es el francés, y el inglés se ofrece como segunda lengua. Como requisito, los alumnos deben tomar una tercera lengua y, como suele suceder en los países francófonos, el español tiene mucha atracción. La mayoría de los estudiantes de la escuela francesa son extranjeros, de origen francés o francófono. Durante los últimos cuatro años, las cifras de la tabla 9 representan la matriculación en el español.

TABLA 9

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL LICEO JACQUES PREVERT

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2009-2010	105
2010-2011	135
2011-2012	145
2012-2013	186

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La escuela cuenta con dos profesores, un ghanés licenciado que se formó en Cuba y una francesa también licenciada. Como la mayoría de las instituciones donde se ofrece el español, no hay laboratorio de lenguas. Los recursos disponibles incluyen equipos audiovisuales, CD y DVD. Algunos textos que se emplean para la enseñanza son: *Cuenta conmigo* (Bucay, 2008) y *Nuevas voces hispanas* (Fraser-Molina, 1999). A diferencia de todas las instituciones cuya información se incluye en este estudio, es la única cuyo currículo se adecúa al *MCER*.

5.1.7. Faith Montessori International School[24]

Es una escuela privada que comenzó su andadura en 1999. Se iniciaron los estudios de español en 2003 con una clase de cinco estudiantes. Igual que la Ghana International School y SOS, los estudiantes se preparan para los exámenes IGCSE O Level y A Level. Los estudiantes optan por el español por el hecho de ser originarios de Estados Unidos, o en preparación para una vida futura allí. Actualmente cuenta con dos profesores licenciados de la Universidad de Ghana. No dispone de un laboratorio de lenguas. El equipamiento disponible para los estudios de lengua es una sala multimedia, equipamiento audiovisual, DVD y CD.

TABLA 10

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL COLEGIO MONTESSORI

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
2008-2009	7
2009-2010	10
2010-2011	3
2011-2012	6
2012-2013	5

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

5.1.8. Galaxy International School[25]

El español se empezó a enseñar en Galaxy International School en el año 2007 por petición de los padres. En el transcurso de su existencia se ha contratado a estudiantes recién licenciados de la Universidad de Ghana. En el año 2010 se contrató como profesor a un nacional de Colombia, que enseñó solo un semestre. Más recientemente, la encargada de las clases es una profesora ghanesa con el título de Máster en Español de la Universidad de Ghana. Seis estudiantes se encuentran matriculados. Los textos que se usan para las clases son: *¡Mola!* (López-Cascante y O'Hare, 2009), *Chicos Chicas* (Palomino, 2010) y *Caminos* (Renjilian-Burgy, Chiquito y Mraz, 2002), que vienen acompañados de CD.

5.1.9. Dayspring International Academy (DIA)[26]

Se comenzó a ofrecer el español en marzo de 2011 a siete estudiantes. Ahora tiene cinco clases con diez estudiantes. Existe una única profesora, licenciada de la

Universidad de Ghana. Siguen el currículo que precisa CIE. Los estudiantes se preparan para los IGCSE, AS y A Level y usan los libros prescritos: *¡Mola!* (López-Cascante y O'Hare, 2009), *Chicos Chicas* (Palomino, 2010) y *Puntos de partida* (Knorre *et al.*, 2008). En mayo de 2012 presentaron a dos estudiantes para los exámenes. Como ocurre con todas las escuelas que preparan a sus alumnos para hacer los exámenes de CIE, la enseñanza aquí se centra en la gramática, la práctica oral, la comprensión auditiva, la comprensión de lectura y la redacción. Para unos estudiantes el estudio de español es una ventaja en la comunicación global, en un mundo que es ya una aldea global; para otros el motivo tiene que ver con su perspectiva profesional en el futuro.

5.1.10. Tema International School (TIS)[27]

El español empezó a enseñarse en 2006 con un profesor graduado con Máster en Traducción de la Universidad de Ghana. Hoy en día se ofrece desde la enseñanza primaria hasta la secundaria. Se ha contratado a otra profesora, graduada de la Universidad de Ghana con un Máster en Español. La escuela también prepara a sus alumnos para los exámenes de CIE y el bachillerato internacional. Los métodos de enseñanza incluyen la gramática y la práctica oral.

5.2. INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO REGLADAS: ACADEMIAS, INSTITUTOS

En el transcurso de la investigación para este estudio, se ha encontrado una sola institución educativa no reglada donde se ofrecen clases de español. ACE School of Languages, localizado en Accra, empezó a ofrecer clases de español a partir del año 2011. Las otras lenguas que se ofertan son el francés y el inglés para francófonos. Hay un profesor del Instituto de Lenguas encargado de las clases de español. Los cursos se organizan según las necesidades de los estudiantes y los horarios son flexibles. Tenían inscritos dos estudiantes en 2011.

6. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL AÑO 2011-2012

Según la información que hemos podido conseguir en el curso académico 2011-2012, el número total de estudiantes de español en Ghana fue el que aparece en la tabla 11.

TABLA 11

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS EN GHANA EN EL CURSO 2011-2012

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Universidad de Ghana	315
Ghana Institute of Languages (GIL)	83
LECIAD	14
Ghana International School	48
SOS Hermann Gmeiner International College	8
École Française Lycée Jacques Prevert	145
Faith Montessori International School	6
Galaxy International School	6
Dayspring International School	7
Tema International School	55
ACE School of Languages	2
Total	689

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

7. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN EL PAÍS

En 2009, con ocasión de la Conferencia Internacional sobre Estudios Afrohispánicos, Lusobrasileños y Latinoamericanos, se fundó la Asociación Ghanesa de Hispanistas. La composición actual de la asociación incluye a profesores, investigadores y docentes ghaneses especializados en algún aspecto de lo hispano: sea en lengua, literatura, ELE, estudios culturales, traducción o interpretación. Gran parte de los socios son antiguos estudiantes de la Sección de Español de la Universidad de Ghana, que hoy ejercen su profesión en universidades en Norteamérica y otros países. Cuenta con unos 40 miembros y sus objetivos incluyen: establecer una red profesional entre los socios; resaltar la contribución de los socios a los estudios hispánicos mediante conferencias y otros medios; patrocinar y facilitar la obtención de recursos para la promoción de los estudios hispánicos en Ghana y en otros países africanos. Hasta el momento, la asociación ha donado libros y películas al Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ghana y ha ofrecido talleres y seminarios en beneficio de estudiantes que pertenecen a ella. Aparte de esta asociación, no parece existir ninguna otra dedicada al español.

8. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL IMAGINARIO COLECTIVO DEL PAÍS A TRAVÉS DE ELEMENTOS CULTURALES

Por lo general, el español está cobrando más visibilidad en varios sectores de la sociedad ghanesa aparte del ámbito escolar. No cabe duda de que hay un crecimiento gradual del español en el imaginario colectivo de la gente. Este es notable en el sector de los deportes, con el golf, el tenis y especialmente el fútbol; los equipos españoles tienen seguidores muy apasionados. Como país cuyos habitantes son fanáticos del fútbol, tanto local como internacional, los recientes éxitos de los equipos españoles a nivel mundial y la atracción de grandes jugadores y entrenadores han lanzado la imagen de lo español a la conciencia de los ghaneses. Además, la participación de jugadores ghaneses en la liga española, como es el caso de la transferencia de Michael Essien, el futbolista más popular del país, del Chelsea al Real Madrid en la temporada 2012-2013, ha aumentado el interés de la población por la liga de fútbol española. De hecho, los canales de televisión transmiten los partidos y los clásicos entre el Real Madrid y el FC Barcelona se viven en el país con la misma pasión que en España.

Otro elemento cultural que ha cobrado mucho auge en la vida ghanesa es la salsa y la música que la acompaña. Hoy en día es muy común que en los clubes se toque la música salsa como parte del repertorio. Es más, se han abierto muchos clubes de salsa en distintos locales de la capital. La importancia que se da a este elemento cultural se ve reflejada en la organización de competiciones nacionales.

A su vez, todos los canales de televisión local presentan telenovelas de origen hispano, la mayoría latinoamericano. Algunas de estas telenovelas son: *Esmeralda*, *La mujer de mi vida*, *El abismo del amor*, *Una maid en Manhattan*, *El clon*, *Daniella*, *En nombre del amor*, *Bella calamidades*, *Rosalinda*, *El secretario* o *Juana la virgen*. Aunque estas telenovelas están dobladas o subtituladas, hay seguidores fieles que no se pierden ningún episodio. Su atractivo, como se puede deducir, es el tratamiento de temas universales tales como los enredos amorosos, las familias disfuncionales, la corrupción y otras manifestaciones humanas con las cuales se pueden identificar los televidentes[28].

9. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES RELACIONADAS CON EL ESPAÑOL EN 2012

La programación de actividades culturales se ha llevado a cabo principalmente en las embajadas hispanas que se encuentran en el país: Cuba, España y Guinea Ecuatorial. Además de los profesores de lengua que el Gobierno cubano pone a disposición de las instituciones de estudios avanzados, hay una larga tradición de

destinar a médicos cubanos a Ghana. Este personal organiza talleres y otras actividades de ayuda social.

Por otra parte, la Embajada de España ha colaborado con diversas actividades como organizadora o patrocinadora[29], con el objetivo de difundir la cultura española y el trabajo de artistas y creadores españoles en el país, crear espacios para el contacto y el intercambio entre actores culturales de España y de Ghana, poner en valor el patrimonio cultural de Ghana y fomentar sus industrias culturales y creativas, además de promocionar el conocimiento de la lengua y civilización españolas. De manera particular, se ha dado continuidad al programa Cervantes en Ghana a través de recitales de poesía, juegos de palabras, concursos de redacción corta, conciertos de villancicos, etc.

Asimismo, en 2012, con el objetivo de estimular el proceso creativo de creadores ghaneses a través de talleres formativos y seleccionar a artistas con especial potencial, tuvo lugar un taller de artes plásticas de una semana de duración, que se centró en técnicas de pintura realista. En el marco de esta iniciativa se invitó al artista ghanés Larry Otoo a visitar la feria de arte contemporáneo ARCO y realizar una residencia artística en Segovia, gracias a la colaboración de la Fundación Hispano Africana para el Intercambio Artístico y Cultural (HAIAC).

Cabe destacar también el seminario formativo de gestión cultural organizado en septiembre en el Teatro Nacional de Ghana, con la colaboración del programa ACERCA y UNESCO, y el apoyo fundamental de la National Commision on Culture de Ghana. La realización del seminario, de una semana de duración, fue un éxito: asistieron representantes de 25 organizaciones culturales locales, entre las que se encontraban la National Symphony Orchestra, la Ghana Bead Society, Kwame Nkrumah Memorial House, Ghana Museums and Monuments Board o la Ghana Association of Visual Artists (GAVA). Asimismo, se apoyó la publicación de un libro sobre la IV Conferencia de Cultura y Desarrollo en África (ICACD) y se financió la primera edición de la memoria de la Conferencia Internacional sobre Estudios Afrohispánicos, Lusobrasileños y Latinoamericanos (ICALLAS). La presencia de artistas españoles en el escenario cultural de Ghana se intensificó con las actividades organizadas en la semana de celebración del Día de Europa (9 de mayo), junto a otras embajadas europeas con representación en Ghana. Se realizó un taller de danza contemporánea africana con la artista española Aïda Colmenero, única representante oficial de la técnica Germaine Acogny, y que concluyó en un espectáculo de música, danza y teatro en el Centre for National Culture. También se proyectó la película española *Celda 211*, en el marco del Festival Cinematográfico Europeo.

En octubre, con motivo de la festividad del día nacional, el artista español José Ordóñez se desplazó a Ghana e impartió un taller de guitarra flamenca en compañía del joven guitarrista Eugene Ampadu, KyeKyeku, con quien actuó en el concierto

que ofreció en la Alliance Française. También ofreció un recital de guitarra clásica durante la recepción que tuvo lugar en la Embajada de España.

Con el objetivo de impulsar nuevas iniciativas culturales promovidas y gestionadas por organizaciones locales, se decidió apoyar la celebración del primer Festival del Libro, Gawofest, que quiso fomentar el hábito de lectura entre la población infantil. La Embajada de España montó un espacio en el que se expusieron diversas publicaciones españolas representativas de su cultura en general y de la narrativa actual en particular, donadas por la Subdirección General del Libro, dependiente del Ministerio de Cultura, al Departamento de Español de la Universidad de Ghana, quien cedió las publicaciones para el evento.

Cabe señalar también la organización del Abracadabra Magical Tour, un ciclo de 11 espectáculos de magia ofrecidos por tres magos pertenecientes a la Fundación Abracadabra, con la colaboración de diversas organizaciones locales (colegios, orfanatos, hospitales y centros culturales en los municipios de Accra, Koforidua, Kumasi, Dompoasse, Assin Fosso, Nasawam y Tutu). Se calcula que aproximadamente 4.000 niños asistieron a los distintos espectáculos.

En diciembre tuvo lugar un recital de música clásica en la catedral de Accra, gracias a la colaboración de la Fundación Jacinto e Inocencio Guerrero y la Nunciatura Apostólica en Ghana. El recital fue ofrecido por el barítono Károly Szemerédy y la pianista Pilar Gallo, con un repertorio de piezas de zarzuela, villancicos españoles y espirituales negros.

10. CONCLUSIÓN

De todo lo expuesto se puede concluir que el español es un elemento importante en Ghana que no se puede pasar por alto. Su potencial para crecer aún más es muy prometedor, dado que, excepto en la capital, su enseñanza no se ofrece en casi ninguna otra región del país. Aun en la capital, el número de instituciones que lo ofrecen es bastante reducido si se considera el número total de escuelas que existen. Un elemento que cabe destacar de este estudio es la contribución primordial de la Universidad de Ghana a la difusión del español en el país. Sus antiguos alumnos ocupan los puestos de profesores de español en casi todos los centros donde se enseña, y en muchas instancias se aumentarían las plazas de contar con suficientes profesores, como es el caso de SOS. En vista de este potencial, surge la necesidad de elaborar cursos de formación de profesores y promover una mayor colaboración entre las instituciones que ofrecen la asignatura. Por otra parte, el español no solamente ha cobrado interés en contextos académicos y formales, sino que, de manera inconsciente, se ha filtrado en la vida cotidiana de la gente.

NOTAS

1. Véase https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gh.html [consultado el 30 de octubre de 2013].
2. Son lenguas que, por servir de medio de instrucción en las escuelas primarias, tienen el apoyo del Ghana Bureau of Languages y disponen de publicaciones.
3. El pidgin, según Jourdan, es un lenguaje vehicular derivado de elementos de un mínimo de dos lenguas o sistemas de lenguas cuyas estructuras simplificadas o reducidas encajan con los contextos limitados dentro de los cuales se usan (Jourdan, 1991: 191). Es una segunda lengua para los usuarios y responde a las necesidades comunicativas para gente que no tiene ninguna otra lengua en común.
4. Los países incluidos en esta categoría son: Botsuana, Gambia, Ghana, Kenia, Lesoto, Malaui, Nigeria, Suazilandia, Tanzania, Uganda, Zambia y Zimbabue, de influencia británica, y Burundi, República Democrática del Congo y Ruanda, que tienen influencia belga.
5. En este grupo figuran: Benín, Burkina Faso, República Centroafricana, Chad, Costa de Marfil, Gabón, Guinea, Mali, Mauritania, Níger, República del Congo, Senegal y Togo, con influencia francesa. Pertenecen a este grupo también Angola, Cabo Verde, Guinea Bisáu, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe, de influencia portuguesa, y Guinea Ecuatorial, de influencia española.
6. Camerún, Etiopía, Liberia, Madagascar, Mauricio, Namibia, Seychelles, Sierra Leona y Somalia forman este grupo.
7. Otro factor que según Bamgbose ocasiona los cambios en la política lingüística educativa es la influencia de órganos internacionales o comités de expertos (Bamgbose, 2004). Cita el ejemplo de un experimento llevado a cabo en Kenia en 1958, que demostró un alto rendimiento en niños asiáticos que tenían el inglés como lengua de instrucción. Como consecuencia directa de los resultados obtenidos de este experimento, en 1961 se revocó la política antigua de dar instrucción en la lengua materna los primeros tres años de estudios básicos en países como Zambia, Ghana y Nigeria.
8. Refiérase a http://www.ges.gov.gh/?q=content/basic-education-curriculum-0 [consultado el 10 de octubre de 2013].
9. Es necesario señalar que hay escuelas privadas que ofrecen el sistema público y centros que ofrecen tanto el público como el privado.
10. http://www.cie.org.uk/qualifications/academic/middlesec/igcse/overview [consultado el 10 de octubre de 2013].
11. Según nuestra investigación, la única escuela donde el alemán forma parte del programa es German Swiss International School (GSIS). Se encuentra en Accra, la capital del país. El Goethe Institut de Ghana, también en Accra, es otro centro donde se ofrecen cursos de alemán al público.
12. No se incluye a dos profesores que se encuentran en el extranjero estudiando para la obtención de un doctorado.
13. Durante el periodo de octubre a agosto del año posterior a la graduación, cada estudiante que se gradúa en la universidad tiene la obligación de trabajar en un lugar que se le asigna.
14. La fuente de esta información es la base de datos de la Universidad de Ghana sobre la matriculación de estudiantes en 2012.
15. Agradecemos a Isaac Osei los datos sobre GIL.
16. Gobierno de Ghana (1969): *Ghana Institute of Languages Act 1969 (Nlcd 324).* Disponible en http://ghanalegal.com/?id=3&law=240&t=ghana-laws [consultado el 2 de marzo de 2013].
17. Esta información se ha obtenido en http://www.gil.edu.gh/web/about-us.php [consultado el 2 de marzo de 2013].
18. El convenio, que se inició en los años ochenta y que beneficia a la Universidad de Ghana, también se vio suspendido en el curso 2012 para la renegociación de condiciones de trabajo de los profesores de Cuba.
19. Jesús Sánchez Lobato (2005): *Español sin fronteras*, SGEL, Madrid.
20. En 2011 se encontraba en el grupo de estudiantes matriculados una estudiante de Estados Unidos. Para el curso de 2012 hay estudiantes de Costa de Marfil, Níger y Nigeria.
21. La fuente de la información es la señorita Akofa Norvor.
22. Las aldeas SOS se encuentran bajo la gerencia de SOS-Kinderdorf International, una organización internacional sin fines lucrativos originaria de Alemania. Con sedes en 133 países y territorios, proveen servicios sociales para niños necesitados. Disponible en http://www.sos-childrensvillages.org/about [consultado el 30 de octubre de 2013].
23. Se aprecia la ayuda del señor Boafo en la obtención de la información.
24. Información facilitada por el señor Aboagye.

25. Eden Armah es la fuente de la información sobre Galaxy International School.
26. Información suministrada por Barbara Ayensu, profesora encargada de las clases en DIA.
27. Se agradece la colaboración de Dorcas Akwa-Ofori en la obtención de información con referencia a TIS.
28. Por otra parte, es de destacar la presencia en el mercado ghanés de productos españoles tales como el vino, el zumo de frutas, el aceite de oliva, las aceitunas, el queso y los azulejos. La dinámica de este fenómeno se estudiará próximamente.
29. Agradecimientos al señor Juan Antonio Frutos Goldaratz, Segunda Jefatura de la Embajada de España en Ghana, que ha transmitido la información.

BIBLIOGRAFÍA

ANYIDOHO, A. y KROPP-DAKUBU, M. E. (2008): "Ghana: indigenous languages, English, and an emerging national identity", en SIMPSON, A. (dir.): *Language and National Identity in Africa*, Oxford University Press, Oxford, pp.141-157.

AWEDOBA, A. K. (2001): *Policy Dialogue and Classroom-Based Research on Ghana's School Language Policy*, American Institutes for Research. Disponible en http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/GHAdprep01.pdf [consultado el 10 de junio de 2013].

BAMGBOSE, A. (1991): *Language and the nation: the language question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh University Press for the International African Institute, Edimburgo.

— (2004): *Language of Instruction Policy and Practice in Africa*, UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf [consultado el 20 de noviembre de 2012].

BOADI, L. A. (1971): "Education and the Role of English in Ghana", en SPENCER, J. (ed.): *The English Language in West Africa*, Longman Group Ltd., Londres, pp. 49-65.

BODOMO, A. B. (1996): "On language and development in Africa: The case of Ghana", *Nordic Journal of African Studies*, 5 (2), pp. 31-51.

BODOMO, A. B., ANDERSON, J. y DZAHENE-QUARSHIE, J. (2009): "A Kente of Many Colours: Multilingualism as a Complex Ecology of Language Shift in Ghana", *Sociolinguistic Studies*, 3 (3), pp. 357-379.

BUCAY, J. (2008): *Cuenta conmigo*, RBA Libros, Barcelona.

CALVERT, M. y BUCKBY, M. (1999): *Vaya Nuevo*, Nelson Thornes, Cheltenham.

CIA (CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY) (2013): *The World Factbook*. Disponible en https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gh.html [consultado el 30 de octubre de 2013].

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 10 de junio de 2013].

DOLPHYNE, F. A. (1988): "Akan", en KROPP-DAKUBU, M.E. (ed.): *The Languages of Ghana*, Kegan Paul, Nueva York, pp. 50-76.

FRASER-MOLINA, M. J. *et al.* (1999): *Nuevas voces hispanas: contextos literarios para el debate y la composición*, Prentice Hall, Upper Saddle River.

GIL PEDROMINGO, L. y OTERO ROTH, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/default.htm [consultado el 10 de junio de 2013].

GOBIERNO DE GHANA (1969): Ghana Institute of Languages Act 1969 (Nlcd 324). Disponible en http://ghanalegal.com/?id=3&law=240&t=ghana-laws [consultado el 2 de marzo de 2013].

GORDON, R. J. (ed.) (2005): *Ethnologue: Languages of the World*, 15ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com/ [consultado el 22 de noviembre de 2012].

GRIMES, B. F. (ed.) (1984): *Ethnologue: Languages of the World*, Wycliffe Bible Translators, Dallas.

GUERINI, F. (2008): "Multilingualism and language attitudes in Ghana: a preliminary survey", *Ethnorema. Lingue, popoli e culture*, IV (4): pp. 1-33.

— (2009): "Polyphony in Multilingual Interactions: code-switching in reported speech among Ghanaian immigrants in Bergamo", *Lingüística e filología*, 29, pp. 61-83.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm [consultado el 10 de junio de 2013].
Jourdan, C. (1991): "Pidgins and Creoles: The Blurring of Categories", *Annual Review of Anthropology*, 20, pp. 187-209.
Knorre, M. *et al.* (2008): *Puntos de partida: An Invitation to Spanish,* McGraw Hill, Columbia.
Kropp-Dakubu, M. E. (ed.) (1988): *The Languages of Ghana*, Kegan Paul, Nueva York.
Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World*, 16.ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 10 de junio de 2013].
Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 30 de octubre de 2013].
López-Cascante, J. y O'Hare, J. (2009): *¡Mola! GCSE Spanish*, Philip Allan, Oxfordshire.
Mfum-Mensah, O. (2005): "The Impact of Colonial and Postcolonial Ghanaian Language Policies on Vernacular Use in Schools in Two Northern Ghanaian Communities", *Comparative Education*, 41 (1), pp. 71-85.
Obeng, S. G. (1997): "An Analysis of the Linguistic Situation in Ghana", *African Languages and Cultures*, 10 (1), pp. 63-81.
Owiredu, P. A. (1957): "Towards a Common Language for Ghana", *African Affairs*, 56 (225), pp. 295-299.
Palomino, M. Á. (2010): *Chicos Chicas*, Edelsa, Madrid.
Renjilian-Burgy, J., Chiquito, A. B y Mraz, S. M. (2002): *Caminos,* Houghton-Mifflin Company, Boston.
Ruhumbika, G. (1992): "The African Language Policy of Development: African National Languages", *Research in African Literatures*, 23 (1), pp. 73-82.
Saah, K. (1986): "Language use and attitudes in Ghana", *Anthropological Linguistics*, 28, pp. 367-377.
Sánchez Lobato, J. (2005): *Español sin Fronteras*, SGEL, Madrid.
Spencer, J. (ed.) (1971): *The English language in West Africa*, Longman, Londres.
Teye, J. (2008): "English and Cultural Alienation in Ghana", en Obeng, S. G. y Hartford, B. A. S. (eds.): *Political Discourse Analysis*, Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, pp. 63-72.
Zayas Bazán, E. *et al.* (2011): *Arriba: comunicación y cultura*, Prentice Hall, Upper Saddle River.

Páginas web de instituciones consultadas para la elaboración de este artículo

Ghana Education Service: http://www.ges.gov.gh/ [consultado el 22 de noviembre de 2012].
Ghana International School: http://www.gis.edu.gh [consultado el 2 de marzo de 2013].

CAPÍTULO 13

EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

ANTONIO J. MANSO LUENGO Y JULIÁN B. BIBANG OYEE

Guinea Ecuatorial es el único país de África en el que el español es lengua oficial. Más del 85% de la población es capaz de utilizarlo para comunicarse. El español es también la lengua vehicular de enseñanza, y su aprendizaje es una materia obligatoria del sistema educativo, en el cual se ha documentado un número de 128.895 estudiantes durante el curso 2010-2011. Sin embargo, queda mucho por avanzar tanto en formación del profesorado como en la adecuación y puesta al día de los materiales de enseñanza de la lengua.

1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Guinea Ecuatorial es uno de los países con menor superficie de África. Tiene una extensión de 28.052 km^2 y se encuentra situado en la región subsahariana de África Central. Su territorio fue explorado por navegantes portugueses en el último tercio del siglo XV. Pasó a la Corona española en virtud del Tratado de San Ildefonso, celebrado en 1777, que puso fin a la guerra que mantenían España y Portugal. España tomó posesión, además de las islas de Annobón, Fernando Poo, Elobey Grande y Elobey Chico, de una extensa franja de tierra continental de más de 300.000 km^2, comprendida entre la desembocadura de los ríos Níger (Nigeria) y Ogogüé (Gabón). La presencia española se mantuvo hasta el 12 de octubre de 1968, fecha en que Guinea Ecuatorial accedió a la independencia.

Las difíciles circunstancias que atravesaba España entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX no permitieron que se ocupara de los nuevos territorios en el golfo de Guinea, lo cual propició la ocupación inglesa de las islas entre 1826 y 1832, especialmente de la de Fernando Poo (hoy Bioko). Los ingleses construyeron puertos y bases comerciales, extendieron su lengua, su cultura y su religión, y edificaron ciudades como Clarence City (hoy Malabo).

A mediados del siglo XIX España comenzó a enviar expediciones al golfo de Guinea. El grueso de los expedicionarios eran militares y religiosos. Los primeros debían garantizar la soberanía española en los nuevos territorios; los segundos eran los encargados de evangelizar y extender la lengua y la cultura españolas. Unos y otros, ayudados más tarde por funcionarios, comerciantes y terratenientes, fueron borrando las huellas británicas. La administración fue cambiando los nombres de los establecimientos, las calles, las plazas, los puertos y las ciudades, de forma que Clarence City o West Bay pasaron a denominarse Santa Isabel y San Carlos, respectivamente. Se rebautizaron poblados y personas. Ciudades como Niefang, Añisok y Sampaka vieron sus nombres modificados: pasaron a llamarse Sevilla de Niefang, Valladolid de los Bimbiles y Zaragoza. Se hizo obligatorio el uso de un nombre de pila cristiano que antecediera al nombre familiar bantú y, en lugares como Annobón, se sustituyeron los apellidos nativos por topónimos de pueblos, comarcas o ciudades españolas como Sagunto, Avilés, Zaragoza…

El papel de la Iglesia en la difusión de la lengua española fue importante. La necesidad de comunicarse con los nativos en su misión evangelizadora obligaba a aprender las lenguas autóctonas o a enseñar la propia; los clérigos españoles, salvo excepciones, optaron por lo segundo. Tres órdenes religiosas fueron pioneras en la difusión de la lengua y la cultura españolas: los jesuitas primero (de 1848 a 1872), las misioneras de la Inmaculada Concepción (1885) y los claretianos después (de 1888 hasta hoy). Más tarde fueron llegando y estableciéndose otras muchas.

El aprendizaje de la lengua española se convirtió en un elemento motivador para el ecuatoguineano y en un medio de ascenso social pues, además de granjearle la amistad del colonizador, le otorgaba ciertas ventajas sociales y económicas. Permitía, por ejemplo, ocupar puestos intermedios en la administración colonial, el acceso a los economatos, la adquisición de propiedades o la equiparación de derechos con los blancos en los espacios y medios públicos.

2. SITUACIÓN DE LAS LENGUAS EN GUINEA ECUATORIAL

En África se hablan más de 2.000 lenguas, cuya clasificación depende de la corriente lingüística que las contemple. Las que proceden de un tronco común

forman una familia lingüística que, a su vez, puede subdividirse en ramas constituidas por lenguas más próximas e interrelacionadas. Guinea Ecuatorial es un mosaico de lenguas y de culturas. En su territorio conviven en armonía diferentes grupos étnicos autóctonos e inmigrantes y la fragmentación geográfica es paralela a la situación lingüística. En Guinea Ecuatorial se hablan siete lenguas autóctonas de la familia bantú, además del criollo portugués, el *pidgin* inglés y, como lengua oficial y de coiné, el español. Las lenguas autóctonas son: el bubi, el benga, el ndowe, el baseke, el balengue, el bisio y el fang.

- El bubi se habla la isla de Bioko en cualquiera de sus seis dialectos (muy diferentes entre sí).
- El benga, con el bapuku como variedad, se habla en una zona costera de la región continental y en las islas de Corisco, Elobey Grande y Elobey Chico.
- El ndowe, después del fang, es la segunda lengua autóctona por número de hablantes. Es el idioma de la franja costera continental en sus distintas modalidades: kombe, buiko, one, gara y mare.
- El baseke, el balengue y el bisió (bujeba) se hablan en el litoral.
- El fang o pamue, en sus dos variantes, el ntumu y el oká, ocupa toda la zona interior de la región continental y llega hasta la costa. El fenómeno migratorio ha contribuido a la difusión de la lengua fang en las islas de Bioko y de Annobón.

Junto a estas lenguas que se acaban de señalar, coexisten otras como:

- El annobonés, lengua utilizada en la isla de Annobón; es un criollo portugués denominado fa d'ambo.
- El *pidgin english* o pichin se utiliza como lengua vehicular en la isla de Bioko, en Annobón y en algunas zonas de Bata.
- El español, que es la primera lengua oficial y se habla en todo el país.

3. ESTATUS DE LAS DIVERSAS LENGUAS

El español ha sido desde 1968 el idioma oficial de Guinea Ecuatorial. Así lo contemplan prácticamente todos los textos constitucionales de la República. La única excepción es la Constitución de 1973, aprobada bajo el mandato de Macías, que a pesar de estar escrita en español, no hace referencia al idioma oficial. En cambio sí aparece como tal en la Carta Magna de Akonibe y en todas sus modificaciones posteriores. La Ley Fundamental de 1982, en su título primero, "Principios

fundamentales del Estado", artículo 4, dice textualmente: "La lengua oficial de la República de Guinea Ecuatorial es el español".

Posteriormente, se han incluido como lenguas oficiales el francés y el portugués. La integración de Guinea Ecuatorial en la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC) en 1985 propició la incorporación del francés como lengua nacional para facilitar la asimilación cultural en la nueva comunidad y evitar el aislamiento geopolítico. El portugués se oficializó en 2007, hecho que permite a Guinea Ecuatorial participar como miembro de pleno derecho en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Hoy, la Ley Fundamental, en su artículo 4, establece: "Las lenguas oficiales de la República de Guinea Ecuatorial son el español, el francés y el portugués. Se reconocen las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional".

A pesar de esta mención explícita, el estatus de las lenguas autóctonas ecuatoguineanas, propias de cada grupo étnico, es de carácter oral. El sistema educativo no las contempla ni como lenguas vehiculares ni como materia de enseñanza. Afortunadamente, algunos intelectuales realizan esfuerzos por mantenerlas vivas. En 2002, el Instituto de Lingüística del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CICTE) constituyó las Academias de las Lenguas Nacionales de Guinea Ecuatorial; sin embargo, la eficacia de la medida aún no se ha hecho evidente. El aprendizaje es oral, de padres a hijos y de generación en generación. Su utilización más frecuente se lleva a cabo en el ámbito familiar y coloquial, en los mítines políticos y en las emisoras nacionales de radiodifusión y televisión, que emiten algunos programas en lenguas vernáculas. También se utilizan en la literatura oral tradicional, en el folclore, en la música moderna, en la religiosa y en el culto.

Se está produciendo un fenómeno, que en términos lingüísticos se conoce como diglosia, consistente en que una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores a las otras. Así, mientras el español es la lengua oficial de la enseñanza y la administración, y el francés se va filtrando en el mundo de los negocios, las lenguas locales están perdiendo competencia como instrumento de expresión cultural y se circunscriben cada vez más al ámbito familiar.

La promoción de las lenguas autóctonas depende del establecimiento de una política lingüística explícita que reconozca su estatuto y las introduzca en el sistema educativo nacional como materia de enseñanza obligatoria, con todo el apoyo institucional, material, financiero y humano necesario. De no ser así, corren el riesgo de ir desapareciendo a medida que lo hagan las personas mayores. De hecho, el proceso ya ha comenzado, y muchos niños ecuatoguineanos desconocen ya la lengua africana usada por sus familiares.

4. RELACIÓN ENTRE LAS LENGUAS

El idioma español convive, a nivel oral, con las lenguas autóctonas. No ha originado dialectos criollos, como ocurrió en Hispanoamérica. Ha crecido entre ellas sin haberlas hecho desaparecer y, salvo algunas alteraciones fonéticas y morfológicas, no se han producido modificaciones importantes. En ocasiones, las lenguas indígenas han influido en el léxico y la sintaxis del español. Así ocurrió, antes de la independencia, en personas que vivían largas temporadas aisladas en sus fincas o en el bosque y que para adaptarse a sus interlocutores componían frases en las que no había artículos, reducían los tiempos verbales e incorporaban a su léxico palabras de origen nativo como *balele*, *malamba*, *mininga*, etc. En esta misma línea, Morgades Besari afirma, basándose en sus propias investigaciones (2005), que gran parte del vocabulario y la estructura gramatical del *pidgin* de Guinea Ecuatorial tiene su base en el krio de Sierra Leona pero que, por circunstancias sociohistóricas, en la actualidad existe una recíproca interferencia de léxicos entre el español de Guinea Ecuatorial y el *pidgin*.

5. LA EXPANSIÓN DEL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

El español se ha ido extendiendo de tal forma que hoy la mayoría de los ecuatoguineanos lo hablan con más o menos corrección: se calcula que aproximadamente el 87% de la población posee las competencias lingüísticas suficientes y necesarias para poder comunicarse. Es más, el español se ha convertido en la lengua más utilizada por los ecuatoguineanos tanto en el interior del país, entre los diferentes grupos étnicos de todas las capas sociales, como en el exterior. También cubre las necesidades y exigencias culturales, comerciales, políticas, etc.

Existen numerosos factores personales, afectivos, académicos, políticos, religiosos, económicos… que explican la expansión progresiva del español. Ante la falta de uniformidad lingüística entre las etnias, dado el carácter oral de las lenguas vernáculas, el Estado necesita una lengua que sirva como vehículo de comunicación y de cohesión. El guineano precisa definir sus propias señas de identidad en el contexto geopolítico en el que vive; se siente afro-bantú por naturaleza y cultura e hispano por historia. Ambos sentimientos configuran su identidad cultural, en la que juega un papel sustancial la lengua. Sin duda, el fenómeno de mayor peso en este proceso expansivo fue la propia Ley Fundamental antes aludida, al declarar el español idioma oficial de la República, y la decisión política de convertirlo en la lengua vehicular de la enseñanza y de la comunicación administrativa. Otras decisiones políticas relevantes han sido los compromisos suscritos para lograr los

Objetivos de Desarrollo del Milenio sobre la enseñanza primaria universal (2005), el reconocimiento del español como idioma oficial desde la cumbre de la Organización de la OUA celebrada en Lusaka en 2001 hasta la 17ª cumbre de la Unión Africana, que tuvo lugar en Malabo en 2011, y el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social, *Horizonte 2020*, que garantiza el logro de una educación para todos.

La asistencia técnica y el apoyo económico del Gobierno español han sido decisivos para el mantenimiento y la expansión de la lengua y la cultura españolas en Guinea Ecuatorial. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España ha facilitado a su homólogo ecuatoguineano la ayuda técnica necesaria para la reforma y el fortalecimiento del sistema educativo. A través de la AECID se han financiado los centros culturales españoles, los colegios españoles, las sedes de la UNED de Bata y de Malabo y más de 70 centros de la Asociación de Centros Católicos de Guinea Ecuatorial (ACCEGE) que, repartidos por todo el territorio nacional, imparten en español enseñanzas propias de educación primaria y secundaria.

No menos importante ha sido la influencia de los escritores ecuatoguineanos que han utilizado sin complejos el idioma heredado de la colonia con rasgos lingüísticos propios. Estos escritores no han recibido todavía el reconocimiento que merecen y son relativamente desconocidos[1].

Entre los factores económicos cabe citar la repercusión que tienen la lengua y la cultura en el comercio internacional. Los poderes fácticos reconocen que hablar una misma lengua facilita las inversiones, reduce el costo de las transacciones y acorta la distancia psicológica entre los agentes económicos. Es comprensible que cualquier Estado promocione su lengua para obtener ventajas económicas y políticas. Según publicó hace años la Oficina Comercial de España en Lagos: "El incremento del nivel de renta en el país se ha plasmado en un fuerte aumento de las importaciones de bienes de consumo e industriales. La proximidad cultural y geográfica hace de España un socio comercial muy próximo a Guinea. Ello queda reflejado en la evolución de las cifras de comercio bilaterales de los últimos años. Las exportaciones españolas a Guinea han crecido, lo que convierte a Guinea Ecuatorial en nuestro quinto mercado de África Subsahariana" (Oficina Económica y Comercial de España en Lagos, 2004: 1).

En cuanto a los factores académicos, hay que señalar la creciente colaboración de Guinea Ecuatorial, durante las dos últimas décadas, con instituciones universitarias occidentales, en particular españolas o estadounidenses. Algunas muestras de ello son: el Congreso Internacional de Estudios Literarios Hispano-Africanos, que tuvo lugar en Alcalá de Henares, Madrid, en 2010; el Spain in Africa and Latin America: The Other Face of Literary Hispanism, que tuvo lugar en la University of Missouri (Estados Unidos) en mayo de 1999; los estudios sobre *Literatura africana de expresión castellana y la creación literaria en Guinea Ecuatorial* (Ngom Fayé, 1996)

de la Morgan State University (Estados Unidos); o la inclusión de la materia Antropología de los Pueblos de Guinea Ecuatorial en la oferta de estudios del grado en Antropología de la Facultad de Filosofía de la UNED.

Por otro lado, la lengua española se ha convertido en un activo para las universidades guineanas (Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y UNED), pues las convierte en un referente para las instituciones universitarias de países limítrofes como Gabón o Camerún, donde existe una literatura africana escrita en castellano que algunos autores emplean como lenguaje de resistencia a la presión regional francófona. El interés de los estudiantes universitarios africanos —especialmente de los que cursan el tercer ciclo— por la lengua y la cultura españolas, así como por la literatura ecuatoguineana, es cada vez mayor. Así lo evidencia el gran número de trabajos universitarios y de tesis doctorales que sobre esta temática se están realizando en las universidades de Senegal, Gabón, Camerún, Costa de Marfil, Madagascar, etc.

No es conveniente olvidar el papel que juegan los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías en la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas. Durante muchos años, en Guinea Ecuatorial la radio fue el principal canal informativo; emitía los comunicados oficiales, transmitía las noticias locales y servía de ventana para la entrada de la información internacional. Son muchos los docentes que recuerdan con añoranza las emisiones de Radio Exterior de España. Actualmente, ese protagonismo lo está acaparando la televisión, convertida en un importante agente de difusión lingüística. Si bien es verdad que el canal oficial emite en castellano, no es menos cierto que a través de las miles de antenas parabólicas distribuidas por todo el país llega a los hogares una pluralidad de canales televisivos. El Canal Internacional de Televisión Española compite con varios de lengua francesa en la captación de la audiencia, hecho que sus responsables deben tener en cuenta a la hora de planificar los contenidos que emiten.

6. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo de Guinea Ecuatorial se estructura en cuatro niveles: preescolar, enseñanza primaria, secundaria básica y educación superior. La enseñanza primaria es obligatoria, mientras que los demás niveles educativos son de carácter voluntario. La enseñanza secundaria cuenta con dos modalidades: el bachillerato y la formación profesional. La edad legal de ingreso en la escolaridad obligatoria está fijada por ley a los seis años. La utilización del español como lengua vehicular escolar es obligatoria. El profesorado, especialmente el de educación primaria, se

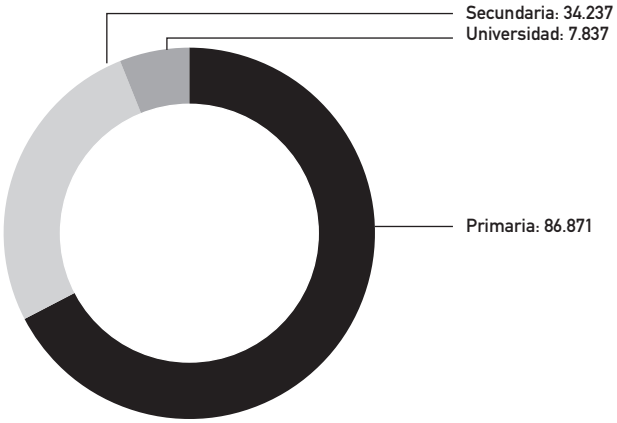
esfuerza por conseguir que los alumnos adquieran las competencias fundamentales del español: oír, hablar, leer y escribir.

La situación lingüística en los centros educativos es un reflejo de la situación oficial y real del contexto en el que están ubicados. Los centros son unilingües a nivel oficial y multilingües en la realidad. Aunque el profesor debe dirigirse a sus alumnos en español y los libros están editados en esta lengua, se utilizan también las lenguas vernáculas. El empleo de una u otra depende del contexto. Alumnos y profesores recurren a la lengua materna cuando se dirigen a compañeros de la misma etnia.

Según datos obtenidos en el *Anuario Estadístico de la Educación Primaria y Secundaria del curso 2010-2011* (PRODEGE, 2011), el país cuenta con 128.895 alumnos matriculados en los diferentes niveles educativos. El 6% cursa enseñanzas universitarias, el 26,5% bachillerato o formación profesional y algo más del 67% están escolarizados en enseñanza primaria.

GRÁFICO 1

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN CADA NIVEL EDUCATIVO



FUENTE: PRODEGE (2011).

Hay 838 centros de educación primaria distribuidos por todo el territorio nacional. El 82,46% de ellos se encuentran en la Región Continental y el resto en la Región Insular. En esos centros estudian 86.871 alumnos (58.988 en la Región Continental y 27.883 en la Insular), que son atendidos por 3.311 profesores. Esto supone una ratio global de 26 alumnos por profesor. Las dos provincias con mayor número de estudiantes son las de Litoral y Bioko Norte, con 34.881 y 25.827 alumnos, respectivamente,

tal vez porque en ellas se encuentran las capitales económica y política del país, Bata y Malabo, respectivamente. El movimiento migratorio desde los poblados hacia esas ciudades ha originado la concentración del 70% de los alumnos nacionales en ellas. Las escuelas se han convertido en espacios plurales étnicos y lingüísticos en los que el alumno tiene la necesidad de encontrar un vehículo de comunicación que le permita la interacción social y el aprendizaje en condiciones aceptables de éxito. Por pura lógica, dado el planteamiento actual del sistema educativo, la lengua vehicular debiera ser la española.

TABLA 1

NÚMERO DE CENTROS, ESTUDIANTES Y DOCENTES POR NIVELES EDUCATIVOS DURANTE EL CURSO 2010-2011

	PRIMARIA			SECUNDARIA			UNIVERSIDAD			UNED
Región*	Cont.	Ins.	Total	Cont.	Ins.	Total	Cont.	Ins.	Total	
Centros	691	147	838	72	38	110	5	5	10	
Estudiantes	58.988	27.883	86.871	22.145	12.092	34.237	2.021	4.616	6.637	1.200
Docentes	2.347	964	3.311	1.093	676	1.769			549	

* ABREVIATURAS DE LAS REGIONES: CONTINENTAL (CONT.); INSULAR (INS.).
FUENTE: PRODEGE (2011).

El número total de alumnos de educación secundaria es de 34.237 estudiantes. Por su parte, la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) cuenta con 6.637 alumnos que, unidos a los 1.200 matriculados en la UNED, forman un conjunto de 7.837 estudiantes que cursan sus estudios universitarios en español en el territorio guineano.

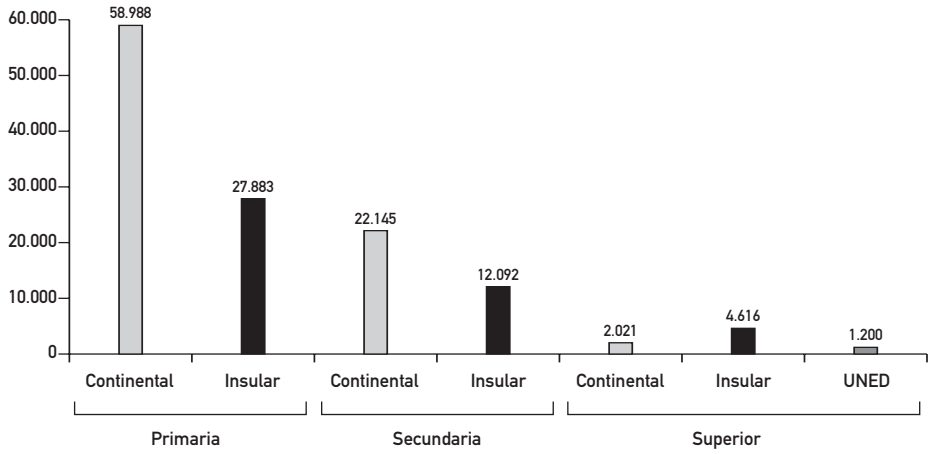
Existe un elevado número de personas que no están contempladas en la estadística anterior: estudiantes ecuatoguineanos que se encuentran en España, acogidos a programas de becas (becas de grado en universidades españolas, becas MAEC-AECID u otras, convocadas por instituciones públicas o privadas) o financiando sus estudios con recursos familiares. Todos ellos, junto a los ecuatoguineanos en la diáspora residentes en España, serán a corto y medio plazo inmejorables referentes de la lengua y la cultura españolas.

Se han comparado los datos que acaban de presentarse sobre educación primaria, relativos al curso 2010-2011, con los recabados durante el curso 2008. En esos tres años el número de centros se incrementó en un 3%, la matrícula de alumnos en un 7% y el número de profesores en más de un 14%. Sin embargo, el incremento en el número de centros, alumnos y profesores no corre paralelo a la calidad

del aprendizaje de la lengua española. Las deficiencias observadas tradicionalmente en el uso de la lengua persisten. La competencia lingüística de los estudiantes es desigual; varía según el nivel de escolarización, el contexto geográfico y las posibilidades de acceso a los modelos de la lengua española. Los estudiantes continúan haciendo mal uso de los verbos reflexivos, confundiendo géneros gramaticales, expresando frases sintácticamente mal construidas y utilizando escaso léxico en español. A pesar de todo, anima comprobar que hace unos años, a las diez de la mañana, había tantos niños deambulando por las calles de las ciudades o por las inmediaciones de los poblados como dentro de las aulas; hoy están todos escolarizados.

GRÁFICO 2

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS DURANTE EL CURSO 2010-2011 POR NIVEL Y REGIÓN



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DEL *ANUARIO ESTADÍSTICO 2010-2011* (PRODEGE, 2011).

7. PROBLEMÁTICA ESPECÍFICA Y DEMANDAS DEL PROFESORADO EN MATERIA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN GUINEA ECUATORIAL

Según se comprueba en el citado *Anuario Estadístico de la Educación Primaria y Secundaria* (PRODEGE, 2011), el profesorado de Guinea Ecuatorial lo forman 3.311 docentes de educación primaria. Atendiendo a su condición laboral, cabe decir que solo el 46,4% del profesorado posee el nombramiento oficial correspondiente. El 6,3% está contratado por el Estado para prestar temporalmente sus servicios en el sector público. Un 26,8% del profesorado de educación

primaria está contratado por los centros educativos y el resto, más del 20%, son docentes voluntarios.

El número de docentes con la titulación requerida para enseñar en el nivel educativo primario es de 1.912, el 58% del profesorado. El 42% restante está integrado por profesores licenciados (el grupo minoritario) y por un elevado número de docentes que no concluyeron sus estudios de educación secundaria. Asimismo, el 25% de los docentes de educación secundaria (muchos de los cuales son extranjeros contratados) ha cursado una licenciatura, el 60% son maestros titulados o diplomados y el resto carece de titulación.

Estos datos ponen de manifiesto que la cualificación profesional de un elevado número de docentes es deficitaria, les falta formación de base y, posiblemente, oportunidades para adquirirla. Además, parte de los titulados reconoce que carece de formación inicial metodológica para la enseñanza de la lengua. En numerosos centros educativos del país confluyen dos colectivos de docentes: nativos y extranjeros. Los extranjeros tienen, por lo general, un buen conocimiento de la lengua española; suelen ser religiosos (españoles o sudamericanos) o profesores cubanos contratados por el Gobierno ecuatoguineano. Nacionales y extranjeros coinciden en señalar que enseñan el español como si se tratara de una primera lengua y que demandan formación didáctica. Acometen la enseñanza en clases silenciosas y poco dialogantes, con actividades de papel y lápiz y con una gran profusión de normas gramaticales.

Hace tiempo que los autores de este texto participan en el proyecto de diseño y puesta en práctica de una nueva y modesta metodología para la enseñanza de la lengua española en Guinea Ecuatorial. Financiado por la cooperación española y aceptado por el Ministerio de Educación ecuatoguineano, el método *Buenos días* (Manso, Rodríguez y Elá, 1987) fue probablemente el hecho más significativo de los que marcaron un giro en la pedagogía lingüística. El método arrancaba de las necesidades expresivas del niño ecuatoguineano, de sus realidades más significativas e inmediatas. Ponía el acento en la enseñanza de la lengua como un instrumento de comunicación humana; centraba los esfuerzos en el aprendizaje de la lengua y no tanto en dotar a los alumnos de unos conocimientos y curiosidades de la misma. Concedía mayor importancia a la adquisición de competencias orales, frente a la tendencia escolar a centrarse en las habilidades lectoescritas. Concebía la conducta lingüística como inscrita en un amplio marco de otras conductas humanas no verbales de comunicación, lo que permitía incorporar al proceso de aprendizaje conductas motrices como el mimo o la dramatización, visuales (uso sistematizado de la imagen) y sociales. Aunque la metodología pretendió ser ecléctica, incorporó los hallazgos más positivos de la metodología audiovisual, algunos aspectos del método natural y las orientaciones que ponen el acento en los rasgos situacionales y pragmáticos del lenguaje.

Esta metodología se adaptó de manera bastante aceptable a los niños que accedían a los dos primeros cursos de educación primaria sin saber hablar apenas español. La experiencia duró algunos años, durante los cuales varios miles de escolares ecuatoguineanos comenzaron a hablar la lengua española y cientos de profesores recibieron formación metodológica.

Finalizado el proyecto, los materiales nunca se han reimpreso. Aún son muchos los profesores, especialmente en centros de la ACCEGE, que continúan utilizando aquella modesta metodología y abogando por la reedición de los textos. No parece que sea necesario volver al pasado; numerosas universidades e instituciones académicas cuentan hoy con métodos y medios modernos para la enseñanza de una segunda lengua. Tal vez, en muchos casos, solo se precise darlos a conocer y adaptar alguno de ellos al contexto ecuatoguineano. En los centros atendidos por personal sin formación específica ni preparación pedagógica podría ser útil como medida paliativa la elaboración de guías —en línea con las exigencias curriculares— que precisen los objetivos y contenidos propios de cada nivel, para que esos docentes dispongan de unas sugerencias y ejemplificaciones que pongan orden y método en la enseñanza lingüística, en la que es fácil perderse y caer en el subjetivismo inoperante.

8. CONCLUSIÓN

Guinea Ecuatorial es el único país de su región geográfica que tiene el español como lengua oficial. La población estudiantil ecuatoguineana, además de tener como materia de estudio obligatoria el aprendizaje de la lengua española, recibe en castellano la enseñanza del resto de los aprendizajes. Si bien es cierto que deben emplearse todos los medios al alcance para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, los datos que anteceden dejan entrever que están sentadas las bases para la estabilidad, difusión y permanencia de la lengua española en todo el territorio nacional.

Hechos como la homologación del sistema educativo ecuatoguineano al español, la implantación en todas las carreras universitarias de la asignatura de lengua española como materia obligatoria, el aumento de infraestructuras educativas y culturales o la emisión en castellano de todos los medios de comunicación social hacen pensar que actualmente se experimenta un renacer del español y del hispanismo en el país.

El futuro de la lengua española en Guinea Ecuatorial puede ser prometedor si cuenta no solo con el apoyo, sino también con el impulso, de las administraciones ecuatoguineana y española. La difusión de la lengua, con hechos y programas concretos, debe ser considerada como una inversión segura para un país que apuesta por el progreso y la modernización.

NOTAS

1. Autores como Ana Lourdes Sohora, Anacleto Oló Mibuy, Andrés Ikuga Ebombebombe, Ángel Nguema, Antimo Esono Ndongo, Bienvenido Irina Esua, Cesar Mba Abogo, Ciriaco Bokesa Napo, Constantino Ocha'a, Daniel Jones Mathama, Donato Ndongo Biyogo, Esteban Bualo, Francisco Obiang, Francisco Zamora Segorbe, Gerardo Behori, Guillermina Mekuy, Inocencio Engono, Jerónimo Rope Bomabá, Joaquín Mbomio Bacheng, José Siale Djangany, Juan Balboa Boneke, Juan Manuel Jones Costa, Juan M. Davies, Juan Tomás Ávila Laurel, Justo Bolekia Boleka, Leoncio Evita, María Nsue Angüe, Maplal Loboch, Marcelo Asistencia Ndongo Mba, Maximiliano Nkogo, Mercedes Jora, Pancracio Esono Mitogo, Pedro Cristino Bueriberi, Rafael María Nzé, Raquel Ilombé, Recaredo Silebó Boturu y Trinidad Morgades Besari.

BIBLIOGRAFÍA

Asher, R. E. y Moseley, C. (eds.) (2007): *Atlas of the World's Languages,* Routledge, Londres y Nueva York.

Bibang Oyee, J. B. y Riquelme Pomares, J. (1990): *Curso de lengua fang*, Centro Hispano-Guineano, Malabo.

Gobierno de Guinea Ecuatorial (2005): *Guinea Ecuatorial. Informe sobre los objetivos de desarrollo del milenio (ODM)*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Guinea Ecuatorial, Gobierno de Guinea Ecuatorial, Malabo. Disponible en http://www.gq.undp.org/content/equatorial_guinea/es/home/library/mdg/ODM2005/ [consultado el 1 de septiembre de 2012].

— (2007): *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social, Horizonte 2020*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Guinea Ecuatorial, Gobierno de Guinea Ecuatorial, Malabo.

Jiménez, J. C. (2009): "El poder de compra del español en el mundo", *Revista de Occidente*, 335, pp. 21-36.

Lewis, M. A. (2007): *An introduction to the literature of Equatorial Guinea: between colonialism and dictatorship*, University of Missouri Press, Columbia.

Lipski, J. M. (2007): "El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (dirs.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/Casa África, Madrid, pp. 79-117.

Manso Luengo, A. J., Rodríguez Jorrin, D. y Elá, P. (1987): *Buenos Días: Curso de Español para niños*, Programa de Colaboración Educativa con Guinea Ecuatorial, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Morgades Besari, T. (2005): "Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 255-262. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consultado el 1 de septiembre de 2012].

Nistal Rosique, G. (2007): "Estado actual del español y actuaciones para la mejora de la calidad del español en Guinea Ecuatorial", en Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (dirs.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África,* SIAL/Casa África, Madrid, pp. 375-380.

Ngom Fayé, M. (1993): "Literatura africana de expresión castellana: la creación literaria en Guinea Ecuatorial", *Hispania*, 76 (3), pp. 410-418. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania--21/html/025978fc-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html [consultado el 12 de febrero de 2014].

— (1996): *Diálogos con Guinea: panorama de la literatura guineoecuatoriana de expresión castellana a través de sus protagonistas*, Labrys 54, Madrid.

Oficina Económica y Comercial de España en Lagos (2004): *Guía País. Guinea Ecuatorial*, Oficina Económica y Comercial de España en Lagos, Lagos. Disponible en http://www.icex.es/staticFiles/GuineaEcuatorial_6814_.pdf [consultado el 15 de enero de 2014].

PRODEGE (Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial) (2011): *Anuario Estadístico de la Educación Primaria y Secundaria. Curso 2010-2011*, Ministerio de Educación y Ciencia, Malabo.

Quilis, A. y Casado-Fresnillo, C. (1995): *La lengua española en Guinea Ecuatorial,* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

CAPÍTULO 14

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN KENIA[1]

JAVIER SERRANO AVILÉS

> He was in a solitary confinement most of the time, denied paper and pencils. He found a copy of *The Rainbow,* by D. H. Lawrence, and read it ten or twelve times. "Funnily enough, I can't remember a thing about it!" He found another book, *Spanish Made Easy*. In the short period in the exercise yard he taught the others some Spanish, but the guards suspected they were being whispered about, and the book was confiscated. He spent the time daydreaming. He contracted malaria and seemed to suffer a weekly attack of fever[2].
>
> Paul Theroux, *Dark Star Safari*

Este capítulo reseña los estudios previos publicados sobre la enseñanza del español en Kenia. Justifica también la necesidad de un nuevo estudio y plantea la metodología correspondiente, además de presentar los resultados más relevantes como los 2.686 estudiantes de español que se han documentado en el país durante 2011. También ofrece un perfil del tipo de centro educativo keniano que ofrece español, además de un perfil del profesorado. Finalmente, se proponen varias recomendaciones para fomentar la enseñanza del español en Kenia.

1. INTRODUCCIÓN

El primer testimonio sobre la enseñanza del español en Kenia, procedente de un prisionero keniano en la década de los ochenta bajo el régimen del segundo presidente del país, Daniel Arap Moi, y recogido por Paul Theroux, apunta, más allá del contexto político del momento, dos rasgos característicos de la enseñanza del español en Kenia todavía vigentes 30 años después: una considerable buena recepción y demanda de aprendizaje entre los kenianos combinada con una también considerable falta de estructura y medios de enseñanza. El aprendizaje del español en Kenia se ha producido al margen de instituciones educativas oficiales, mediante el autoaprendizaje o en contextos educativos poco formalizados (clases privadas, academias de

lenguas, formación de guías de safari), y solo minoritaria y recientemente ha comenzado a tener presencia en la enseñanza reglada.

Introducida a nivel universitario en la década de los noventa, aunque presente en colegios internacionales de secundaria desde los ochenta, la enseñanza del español en Kenia es relativamente reciente: apenas hay datos disponibles que documenten la cantidad y calidad de su presencia actual en las diversas instituciones educativas del país, además de que los datos proporcionados no pretenden ser representativos de la situación. Se sabe que el español se ha enseñado en Kenia con relativa discontinuidad en varios centros educativos a lo largo de los últimos 30 años pero, más allá de esta vaguedad, poco ha podido afirmarse con fundamento sobre la presencia del español en el país.

La escasez de estudios sobre la cuestión, además de su escaso alcance, requería plantear una investigación amplia que ofreciese una idea lo más representativa posible de la situación actual de la enseñanza del español en Kenia. Varias circunstancias fueron favoreciendo la realización de esta investigación: en primer lugar, la constatación de que el español se encuentra presente en bastantes centros educativos del país. En segundo lugar, podía aprovecharse la estructura de la Association of Teachers of Spanish-Kenya (ATS-K), la asociación keniana de profesores de español, que disponía de una red inicial que ayudaría a identificar los centros del país con oferta de enseñanza de español. Por su parte, la Embajada de España en Nairobi aceptó financiar, en 2010, 2012 y 2013, tres cursos de formación de profesores[3] de español en Kenia. Finalmente, en febrero de 2012, el Vicerrectorado de Investigación de USIU en Nairobi aprobó la financiación del proyecto de investigación *Spanish as a foreign language among educational institutions in Kenya: problems and challenges*. La financiación obtenida permitía recorrer los distintos centros educativos del país para hacer una encuesta sobre la enseñanza del español, lo cual hacía viable la presente investigación para elaborar el capítulo sobre la situación de la enseñanza del español en Kenia.

1.1. KENIA: DATOS BÁSICOS DEL PAÍS

Independizada del Reino Unido desde 1963, Kenia en la actualidad articula la región de África del Este tanto por su posición geográfica central como por el protagonismo político y económico que se concentra en Nairobi. La población del país se estima en 42,7 millones (Oficina de Información Diplomática, 2014: 1) y se distribuye en 42 grupos étnicos que hablan 70 variedades lingüísticas, 68 según *Ethnologue* (Lewis *et al*., 2014); los tres grupos etnolingüísticos principales son bantús, cushíticos y nilóticos. Alrededor de dos tercios de los kenianos son bantús, el 3% son cushitas y los restantes son nilóticos (VV. AA., 2012: 47).

Según el IDH elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2013[4], Kenia se sitúa dentro del grupo de desarrollo humano bajo, en el puesto 145 de un total de 186. Según el Banco Mundial, el PIB del país en 2013 fue de 44.100 millones de dólares, mientras que el PIB per cápita fue de 930 dólares[5]. En cuanto a la desigualdad, Kenia se sitúa entre los rangos altos con un coeficiente GINI de 47,7[6]. Por otra parte, el Banco Mundial calculó que la esperanza de vida en 2012 era de 61 años.

1.2. RELACIONES Y FLUJO DE INTERCAMBIOS ENTRE KENIA Y ESPAÑA

Dado el escaso contacto histórico entre ambos países, que comienza hacia el final de la época colonial, puede afirmarse que las relaciones entre Kenia y España no han sido excesivamente estrechas, aunque sí crecientes a partir de que Kenia alcanzase su independencia en 1963. Kenia, y Nairobi en particular, juega un papel crucial en la geopolítica africana, no solo por ser Kenia el país de referencia en África del Este y Nairobi una de las grandes metrópolis subsaharianas, sino porque en Nairobi se encuentra la Oficina de Naciones Unidas para África (UNON), además de las sedes de dos de sus principales agencias: el Programa de Naciones Unidas para Asentamientos Urbanos (ONU-HABITAT) y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)[7]. La importancia de ONU-HABITAT para la presencia del español en Kenia ha adquirido más relevancia a partir de octubre de 2010, cuando Joan Clos fue nombrado director ejecutivo de dicha agencia; desde entonces, la presencia española, especialmente en esta agencia, se ha visto considerablemente reforzada.

España mantiene relaciones diplomáticas con Kenia desde 1967 y cuenta con embajada en Nairobi desde hace más de 30 años, mientras que la correspondiente representación de Kenia en Madrid abrió en 2005; también en ese año se abre la Oficina Comercial de España en Nairobi. La *Ficha país Kenia*, elaborada por la Oficina de Información Diplomática, detalla las relaciones bilaterales entre ambos países en cinco apartados: relaciones diplomáticas, relaciones económicas, cooperación, visitas oficiales y acuerdos y tratados firmados (Oficina de Información Diplomática, 2014: 5-6). De ellas, las más importantes son las relaciones económicas y las visitas oficiales, muchas de las cuales están relacionadas con la ONU; en cuanto a la cooperación internacional para el desarrollo, cabe destacar que Kenia no es un país prioritario para la cooperación española, si bien forma parte del Plan África 2009-2012 (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2009).

En cuanto a las relaciones económicas entre Kenia y España, el *Informe económico y comercial. Kenia*, elaborado por la Oficina Económica y Comercial de España en Nairobi, especifica en la balanza comercial bilateral del año 2011 que las

exportaciones españolas a Kenia ascendieron a 55 millones de euros, mientras se realizaron importaciones por valor de 29 millones (Oficina Económica y Comercial de España en Nairobi, 2012: 19-20). Si bien no cabe destacar ninguna inversión keniana significativa en España, sí que hay una relativa presencia de empresas españolas en el sector energético keniano. El turismo es una de las principales fuentes de riqueza en Kenia; no obstante, según los datos del citado informe el turismo español, apenas representa un marginal 1,4% del total, puesto que solo 10.643 turistas españoles visitaron Kenia en 2010.

Otro índice de la intensidad del flujo de relaciones entre ambos países es el número de visados concedidos por la Embajada de España en Nairobi durante 2011, el año en el que se centra esta investigación, que fueron un total de 1.812, de los cuales se concedieron 1.659 a kenianos. Para dimensionar adecuadamente el flujo de intercambio con el mundo hispanohablante, habría además que añadir las relaciones canalizadas a través de las otras seis representaciones diplomáticas de países hispanohablantes en Nairobi: Argentina, Chile, Colombia, Cuba, México y Venezuela. Lamentablemente, no ha sido posible obtener datos de estas embajadas.

2. CONTEXTO LINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO KENIANO

2.1. LENGUAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS EN KENIA

La heterogeneidad lingüística característica de la mayoría de los países africanos se reproduce internamente en Kenia. La cuestión del censo de lenguas del país es un problema con varios niveles, desde teórico (la demarcación entre lengua y dialecto es en sí mismo objeto de disputa académica) hasta sociológico y político, pero también práctico. En consecuencia, más que fijar cuántas lenguas conviven en el país, conviene presentar el debate académico que hay sobre la cuestión (Serrano, 2012): de un lado, se admiten un mínimo de 42 lenguas en el país (Iraki, 2009: 234), haciéndolo coincidir con el número de grupos étnicos reconocidos oficialmente —en Kenia hay una fuerte tendencia a correlacionar el grupo étnico con el lingüístico—; por otro, según se ha visto ya, se contabilizan hasta 70 lenguas habladas en el país, incluyendo lenguas en principio extranjeras como el francés, el hindi, el punyabí, el guyaratí, pero también el inglés o el árabe, que son mantenidas como lenguas maternas por comunidades radicadas en Kenia. Cabe además distribuir las lenguas entre aquellas que cuentan con más de un millón de hablantes, como por ejemplo el gikuyu, el luya, el duholo, el kikamba, el ekgusi, y aquellas con menos de mil hablantes, como por ejemplo el elmolo y el yaaku. Por último, habría que añadir al listado de códigos una forma vehicular urbana (Calvet, 2010: 156) específica

de Nairobi, puesto que la ciudad ha generado su propio código, el sheng, caracterizado del siguiente modo: "Sheng is a mixed language that emerged from the complex multilingual situation of Nairobi city. It is spoken by young people —preadolescents to young adults— and dominates the discourses of primary and secondary school children outside their formal classroom setting. Its syntax is basically Swahili, but through ingenious code-switching, it draws from the phonology, morphology and lexicon of Kenyan languages spoken in the city such as, but not restricted to, Luo, Gikuyu, Maasai, Luhya, and coastal languages such as Giriama and Taita. English is also an important source of many loanwords in Sheng"[8] (Githiora, 2002: 159).

En cuanto al estatus de estas lenguas, la reciente Constitución de 2010 declara el suajili como lengua nacional, y el inglés y el suajili como lenguas oficiales. El artículo 7 (3) obliga al Estado a "promover y proteger la diversidad de lenguas de los pueblos de Kenia" y "al desarrollo y uso de las lenguas indígenas". El artículo 56 de la Constitución compromete al Estado a tomar medidas para asegurar que grupos minoritarios y marginalizados desarrollan sus valores culturales, lenguas y prácticas (VV. AA., 2012: 73). Al margen de esta declaración, no puede afirmarse que haya una política lingüística que articule la variedad de códigos del país, más allá del hecho de que tradicionalmente la enseñanza durante los tres primeros años en las escuelas primarias se ha impartido en la lengua autóctona predominante de la zona donde se localiza la escuela (Sure y Ogechi, 2009). Aunque no haya una política lingüística definida en Kenia, lo que sí hay es una práctica establecida de alternancias de códigos, normalmente no dos sino tres, mediante la cual se regula la comunicación multilingüe, normalmente distribuida entre inglés, suajili y otra lengua keniana. Por supuesto, la diglosia —en este caso más bien habría que intentar conceptualizar una triglosia— jerarquiza las prácticas lingüísticas. El inglés se encuentra en ámbitos oficiales y para la comunicación internacional, aunque está también cada vez más presente en otras esferas más informales y personales. El suajili comparte con el inglés la oficialidad pero solo en la teoría, puesto que la mayoría de la comunicación institucional y oficial, sobre todo escrita, se sigue vehiculando en inglés. Sí es, sin embargo, la lengua nacional y de comunicación interétnica, siendo incluso lengua de comunicación regional en África del Este. Cabe añadir que el inglés es la lengua de instrucción, si bien el suajili es una asignatura obligatoria del sistema educativo keniano. Las restantes lenguas kenianas tienden a usarse en el ámbito de la comunicación intragrupal, especialmente en entornos domésticos.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO KENIANO

Como en muchos países del continente, el sector educativo es clave dentro de los objetivos de desarrollo del país, en el caso keniano la denominada *Vision 2030*[9],

pero al mismo tiempo resulta muy problemático con dificultades que abarcan desde la escasa calidad y preparación detectada en muchos graduados universitarios hasta las frecuentes huelgas del profesorado.

El Gobierno keniano lanzó en 2003 un programa de educación primaria gratuita y en 2008 comenzó a implantar uno similar para la educación secundaria. El sistema educativo del país se encuentra en un periodo de transición (VV. AA., 2012: 62), desde el modelo 8-4-4 (ocho años de primaria, cuatro de secundaria y cuatro de universidad), hacia el nuevo sistema 2-6-3-3-3 (dos de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria inicial, tres de secundaria superior y tres de universidad). Hay que mencionar que, dadas las circunstancias del país, el sector privado representa una parte muy importante de la educación. Especial importancia para la implantación del español en Kenia tienen los centros privados de enseñanza reglada que siguen currículos internacionales o extranjeros como el International General Certificate of Secondary Education del Reino Unido, el North American High School Diploma estadounidense, el International Baccalaureate o el European Baccalaureate.

En cuanto a datos de número de centros, profesores y estudiantes por niveles educativos, en el nivel preescolar en 2011 se contabilizaron 39.500 centros, con 2,4 millones de matrículas y 91.146 profesores. En el siguiente nivel, la educación primaria comprende desde los 6 a los 14, y se completa con un examen al final de los ocho años de ciclo: el Kenya Certificate of Primary School (KCPE). En 2011 hubo 28.567 escuelas, en comparación con las 27.419 de 2010. De esas, 18.848 eran públicas y 8.719 eran privadas (VV. AA., 2012: 589).

La educación secundaria comprende a adolescentes de entre 14 y 17 años. Al final de esos cuatro años, los estudiantes se presentan al Kenya Certificate of Secondary Education (KCSE). De las 151 escuelas secundarias y 30.120 estudiantes que había en 1963, cuando Kenia se independiza del Reino Unido, se ha pasado en 2011 a un total de 7.299 escuelas con 1,8 millones de matrículas y 56.562 profesores. El porcentaje de transición entre el ciclo primario y secundario fue en ese mismo año del 74,5% (VV. AA., 2012: 590).

Finalmente, la educación superior keniana comienza en 1951, cuando se estableció el Royal Technical College of East Africa, que pasó a denominarse University College of Nairobi en 1964. La segunda universidad del país, Moi University, se fundó en 1984. Actualmente la educación superior del país se compone de siete universidades públicas junto con 27 universidades privadas. Durante el año académico 2011-2012 hubo 180.978 matrículas, de las que 40.344 corresponden a universidades privadas (VV. AA., 2012: 593).

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN KENIA

La enseñanza del español en Kenia refleja en buena parte el resto de relaciones entre ambos países, básicamente caracterizada hasta hace poco por su irregularidad, aunque recientemente ha comenzado a crecer y estructurarse.

El español no forma parte del currículo de la educación secundaria keniana, que sí ofrece francés y alemán como lenguas extranjeras; además también se examina oficialmente de árabe. La oferta de lenguas extranjeras se amplía considerablemente en el sector privado de la educación primaria pero, sobre todo secundaria, con currículos internacionales, y en las universidades tanto públicas como privadas, donde además de las lenguas mencionadas se ofrecen otras lenguas extranjeras como chino, español o japonés. En consecuencia, la enseñanza reglada del español en Kenia se encuentra vinculada al sector educativo privado internacional, fundamentalmente la educación secundaria, y a las universidades, donde se imparte desde hace alrededor de dos décadas.

La enseñanza del español comenzó a organizarse en torno a la Association of Teachers of Spanish[10] (ATS-K), la asociación de profesores de español en Kenia que fue fundada en 2006 por Vincent Cincotta, profesor de español en USIU, donde se implantaron los estudios de español en 1994. La ATS-K fue inaugurada oficialmente el 23 de noviembre de 2006 en USIU con la asistencia de varios representantes de las embajadas hispanohablantes de Nairobi, además de un delegado del Ministerio de Educación keniano. Aunque originalmente integrada por menos de una docena de miembros y con una modestísima actividad, actualmente la ATS-K cuenta con más de 30 miembros y una incipiente actividad formativa del profesorado de ELE en el país.

En relación a la enseñanza no reglada, es un sector muy importante para el español en Kenia, puesto que como ya se ha apuntado, por lo general, las actividades de ELE han estado caracterizadas por su escasa formalización. Lamentablemente, resulta muy complicado obtener información de este ámbito. Baste como muestra señalar que se estima que hay alrededor de mil guías de safari que hablan español y que lo han aprendido al margen de instituciones regladas. Por otra parte, se ha podido confirmar que las clases de español en el centro de lenguas de UNON comenzaron a impartirse en 1980-1981.

Por último, más allá de las actividades apoyadas por la Embajada de España en Nairobi ya reseñadas (nota 3), el respaldo institucional a la enseñanza del español en Kenia se centra en dos líneas: los lectorados del MAEC y de la AECID y los DELE del Instituto Cervantes.

La AECID destinó a Nairobi por primera vez en el año 2004 a una lectora de español, que impartió clases en las universidades de Strathmore y USIU hasta

2007, cuando el acuerdo con Strathmore fue cancelado y el lectorado MAEC-AECID fue destinado a USIU a tiempo completo, hasta que fue definitivamente cancelado en agosto de 2012. En 2007 se destinó a otra lectora AECID a la Universidad de Nairobi, pero el acuerdo se suspendió en 2008. Durante el curso 2013-2014 se destinó a una lectora a la Universidad de Moi, en Eldoret, una ciudad al norte del país. Como el acuerdo ha sido cancelado al término del curso académico, actualmente Kenia no cuenta con ningún lectorado AECID.

Por su parte, los DELE se implantaron en Nairobi en noviembre de 2007, y desde entonces se han ofrecido con regularidad dos convocatorias anuales, en mayo y noviembre. Más adelante se ofrecerán datos específicos sobre el número de matriculaciones DELE en Nairobi, pero baste adelantar que los DELE en Kenia tienen una notable demanda y que actualmente el centro examinador en Nairobi cubre toda África del Este, puesto que tras el cierre del centro examinador en Uganda, el de Kenia permanece como el único de la región. Hay que destacar que por primera vez, en la convocatoria de noviembre de 2013, además de la convocatoria general abierta, se ofreció una convocatoria DELE exclusiva en UNON para sus funcionarios, y se proyecta mantener esta oferta específica una vez al año. Este es un paso importante puesto que es la primera vez que se ofrecen exámenes de lengua externos en la sede de la ONU; aunque de momento estos exámenes carecen de reconocimiento interno dentro del sistema de la ONU, esta apertura puede ser indicio de una futura externalización de los exámenes de lenguas de esta institución. En todo caso, gracias a los DELE, el español es la primera lengua que oferta exámenes externos en UNON.

En conclusión, provisionalmente puede adelantarse que el aprendizaje del español en Kenia ha estado y sigue estando vinculado con la dimensión internacional de Nairobi: los centros educativos privados, la ONU y las diferentes representaciones diplomáticas, las oficinas centrales de empresas y compañías multinacionales, el turismo, etc. Así, podría establecerse un cierto paralelo entre el futuro del español en Kenia y la creciente internacionalización de su capital.

3.1. DOCUMENTACIÓN PREVIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN KENIA

Sobre la realidad específica de la enseñanza del español en Kenia puede afirmarse que hay tan pocas dudas sobre su existencia como datos que la confirmen. La primera publicación que ofrece algunos datos sobre la enseñanza del español en Kenia es el artículo correspondiente en la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (Cámara, 2006: 77-80)[11]. Salvo un segundo estudio sobre la enseñanza del español en Kenia durante 2010 que será inmediatamente comentado, el resto de las publicaciones que relacionan la enseñanza del español

con el contexto keniano tratan sobre didáctica de ELE o estudios contrastivos del español y lenguas africanas —suajili en este caso—.

Los datos disponibles sobre la enseñanza del español en Kenia son escasos: según el capítulo inicial del *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* titulado "El español en cifras" (Instituto Cervantes, 2006a: 26), se estiman unos 1.175 estudiantes de español en Kenia. Por otra parte, el apartado sobre Kenia del capítulo "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana" publicado en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, recupera la información de Cámara, dado que no se disponía de otros datos además de que no se pudo hacer una investigación específica para ese estudio, tal como reconocen los autores. Junto con lo elemental de la información aportada por Cámara, en ese capítulo se recogen algunas informaciones que conviene precisar: en primer lugar, los autores afirman que el lectorado MAEC-AECID de Nairobi estaba asignado a Strathmore (Gil Pedromingo y Otero Roth, 2009: 82), cuando hacía un par de años que se había cancelado la colaboración con esa universidad. Resulta también curioso que no se mencione a USIU, que ha sido la universidad más comprometida con la enseñanza del español en Kenia. Por otro lado, los autores se extralimitan al afirmar en ese apartado que "el español solo se puede estudiar en dos colegios privados internacionales". El hecho de que el estudio sobre el español en Kenia (Cámara, 2006) que sirvió como referencia para el artículo de Gil y Otero se centrase en cuatro centros (dos colegios y dos universidades, todos internacionales) no implica que solo allí se enseñase español; como se ha apuntado, el estudio de Cámara no parece tener pretensión de exhaustividad, ni siquiera de representatividad: los datos ofrecidos tienen más que ver con la accesibilidad y disponibilidad de las fuentes que con la pretensión de ofrecer una descripción minuciosa del español en Kenia. Así, parece que en el capítulo de Gil y Otero se ha asumido que los únicos datos disponibles sobre el español en Kenia publicados por Cámara recogían fielmente la realidad de la enseñanza de español en el país, cuando la autora nunca presenta tales datos como absolutos[12]. Esta igualación epistemológica entre datos disponibles y realidad, sin cuestionar la pretensión de representatividad de los mismos, complica la interpretación de la poca información disponible sobre el español en Kenia.

Así, era necesario investigar la situación del ELE en Kenia con más fiabilidad y alcance. En consecuencia, se llevó a cabo en 2011 un estudio similar al de Cámara con datos del año 2010 cuyos resultados se presentaron en Accra en 2011 en la III International Conference on Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin American Studies en una ponencia titulada "El español en Kenia". Esta ponencia ha sido reelaborada como "*Kihispania*: Spanish as a Foreign Language in Kenya" (Serrano, 2012). Dicha investigación se planteó como un estudio preparatorio del presente capítulo. En él se identificaron inicialmente 55 centros educativos en Kenia que

enseñan, habían enseñado o al menos ofrecían teóricamente el español dentro de su oferta educativa. De esos 55 centros inicialmente identificados, solo de 10 pudo obtenerse el número de estudiantes de español durante el año 2010, con un total de 1.288. Además de la investigación empírica, en el artículo se propone un marco teórico para situar la funcionalidad de una lengua extranjera como el español dentro del intricado sistema lingüístico keniano, sugiriendo que el español debería situarse como cuarta lengua (L4), dentro del rango de lenguas de comunicación internacional. Este modelo se formuló teniendo en cuenta no solo la relevancia del español como lengua internacional, sino también el posible impacto sobre las múltiples lenguas autóctonas que podría tener la enseñanza del español en el país. Así, la propuesta teórica del español como L4 en el contexto keniano, y sus correspondientes recomendaciones prácticas, se configuró valorando la posibilidad de que se introdujera la enseñanza del español en la educación secundaria keniana —propuesta lanzada desde el propio Ministerio de Educación keniano con ocasión de la creación de la ATS-K en 2006— en un país donde la gran mayoría de las lenguas locales son marginadas por el sistema educativo. Dicho escenario podría complicar todavía más las dinámicas de glotofagia —véase la sección 6.4 "Ética de la enseñanza del español como lengua extranjera", del capítulo inicial del volumen—, afectando decisivamente la frágil ecología lingüística keniana. Así, tomando como referencia la estructura para la coexistencia lingüística en Kenia propuesta por el profesor Iraki (2009: 240-242), y teniendo también en cuenta los modelos de ecología lingüística y de los derechos lingüísticos humanos, además de situar al español como L4 dentro del contexto del aprendizaje de lenguas en Kenia, esa publicación respalda la enseñanza del español en la educación universitaria al tiempo que recomienda vivamente que no se introduzca en la educación keniana secundaria. No, a menos que cambien las políticas lingüísticas y educativas vigentes en el país y las lenguas kenianas pasen a formar parte del sistema educativo. Por último, también se recomiendan líneas de acción concretas, como la formación del profesorado en ELE, así como una línea de investigación recíproca entre el suajili y el español.

Ninguno de los restantes estudios que relacionan la enseñanza del español con Kenia aporta datos sobre el número de estudiantes de español o sus motivaciones, centros de enseñanza, perfil del profesorado, etc. Suelen más bien concentrarse en aspectos didácticos o en análisis contrastivos suajili/español. Entre estos últimos se encuentran las publicaciones de la profesora Jane Nzisa Muasya: su tesis doctoral (Muasya, 2010), un análisis contrastivo de algunas funciones comunicativas entre el suajili y el español, además de un artículo sobre préstamos del árabe comunes al español y al suajili (Muasya, 2007a)[13]. A ellos hay que añadir un importante artículo para la enseñanza del español en Kenia donde se analizan las semejanzas estructurales entre el suajili y el español, lo cual sirve entre otras cosas para

proponer un análisis de errores frecuentes y calcos suajilis en estudiantes kenianos de español (Muasya, 2007b). Por otra parte, la publicación de la profesora Pérez Negro se centra en la potenciación de las destrezas orales de los alumnos de español en USIU (Pérez Negro, 2011). Cabe también mencionar la tesina de investigación del máster de profesores de español de la Universidad Complutense de Stella Kemunto Oyinkwa, centrada en la aplicación de la enseñanza del español en el ámbito específico del turismo keniano, presentada en el 2007, y titulada: *El español como herramienta al servicio del desarrollo económico, social y cultural de un país: el caso del desarrollo del turismo en Kenia*. Otras tres recientes memorias de máster han ampliado la investigación sobre ELE en Kenia: *Estudio de aplicación de actividades orales a dos estudiantes universitarios de nivel A2 en Nairobi*, defendida por Natalia Pérez (2012) en la Universidad de Jaén; *Signos no verbales españoles y swahilis: estudio contrastivo*, defendida por Teresa Gumiel Fernández (2012) en la Universidad de Alcalá; y la defendida por el autor en la Universidad de Barcelona (Serrano, 2013) y cuyos resultados se extractan en este capítulo. Finalmente hay que mencionar el documental titulado *The Growth of Spanish in Kenya*[14], editado por la ATS-K y producido por su primer director, Vincent Cincotta, donde se ofrece una narrativa de la implantación del español en USIU y Strathmore.

3.2. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La hipótesis central que orientó esta investigación supone que el español tiene mucha más presencia real en Kenia que la sugerida por los datos disponibles, puesto que puede afirmarse también para esas publicaciones anteriores que el número de estudiantes de español en el país era mayor de lo recogido por esas cifras (Cámara, 2006: 80). Por tanto, el número real de estudiantes de español en Kenia, así como la demanda de español serían sensiblemente mayores a lo reflejado por las cifras de estudiantes documentados.

Las orientaciones incluidas en la sección 4.3 "Metodología", del capítulo inicial de este volumen, "La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas", son las que guiaron el desarrollo de esta investigación. Así, para no ofrecer información redundante, a continuación se mencionan aquellos aspectos metodológicos que afectan exclusivamente al contexto keniano.

El objetivo elemental es ofrecer un panorama de la presencia del ELE en Kenia actualizado y más representativo que los estudios previos. Partiendo tanto de la información facilitada por el artículo de Cámara como del estudio preliminar sobre la situación del español en Kenia en el año 2010 (Serrano, 2012), la estimación inicial de la que parte esta investigación es que en 2011 en Kenia habría alrededor del doble de los datos obtenidos en 2010, tanto en lo que respecta a centros

educativos (se identificaron 10, luego la presente hipótesis apunta a 20) como en el número de estudiantes (se contabilizaron 1.288, y por tanto se prevén 2.600). Estas estimaciones se justifican, en primer lugar, por la creciente demanda que ha experimentado el español en Kenia a lo largo de los últimos seis años y, en segundo lugar, mediante una investigación sobre ELE en Kenia con pretensiones más exhaustivas que indicativas. En cuanto al perfil del profesorado de ELE en Kenia, la presuposición es que el profesor de español medio del país carece de formación básica en ELE. El objetivo último de esta investigación no se agota en recopilar y analizar datos sobre el español en Kenia, sino que se pretende que estos datos sirvan para orientar futuras acciones encaminadas a apoyar la presencia del español en Kenia y en la región.

Así se toma como indicador básico de ELE en el país el número de estudiantes de español durante el año 2011. Además se añaden otros tres indicadores: a) el número y tipo de centros educativos que ofertaron español en Kenia durante ese mismo año; b) el nivel de formación específica del profesorado de ELE que impartió clases durante 2011; c) el número de candidatos DELE de 2011. Finalmente, se añaden algunos comentarios sobre los niveles de español que se imparten en los centros educativos. La selección de estos cuatro indicadores pretende representar a los agentes de la enseñanza del español en Kenia: estudiantes, centros educativos, profesores y apoyo oficial (DELE, lectorados MAEC-AECID). Al mismo tiempo, se han seleccionado indicadores que fueran fácilmente cuantificables.

En cuanto a la recogida de datos, ya se ha mencionado a propósito de la metodología general de este volumen que la dificultad de la obtención de información es compartida tanto por el ámbito de ELE como por el contexto educativo africano. Para dimensionar adecuadamente las dificultades de la investigación, hay que señalar además que, dado que el español no es una asignatura oficial del currículo educativo keniano, la gran mayoría de los centros educativos que lo ofertan en Kenia son centros privados. Y, efectivamente, no solo la obtención de datos de estos centros privados no está mínimamente centralizada, sino que además en muchos casos los centros son abiertamente reacios a proporcionar cualquier tipo de información. Todo esto permite valorar en su justa y positiva medida estudios previos como el de Cámara. Además, dada la realidad de los centros educativos kenianos, no se podía confiar la investigación a la mera obtención de datos. En no pocos casos una parte crucial de la investigación consistiría en ayudar a generarlos, puesto que con frecuencia las secretarías de los centros solo podían proporcionar datos muy vagos y generales como el número total de estudiantes del centro; en varias ocasiones la interacción directa de los encuestadores[15] con los profesores de español de cada centro ha resultado decisiva para generar los datos, en otros simplemente no ha sido posible.

Por otro lado, las dificultades para la obtención de datos históricos elementales, por ejemplo el año en el que las instituciones empezaron a impartir español, radican en que muchas instituciones educativas del país no tienen ningún tipo de archivo documental, y en otros casos lo mantienen pero bien es demasiado elemental, bien resulta inaccesible —incluso para ellos mismos—. Así, son relativamente pocas las instituciones educativas en Kenia que fácilmente pueden proporcionar información institucional detallada sobre su estructura académica, número de estudiantes por asignaturas, etc., y son todavía menos las que pueden facilitar información histórica, por ejemplo de los últimos cinco años. Finalmente, tanto instituciones como profesores suelen ser reticentes a colaborar con este tipo de investigaciones, que en ocasiones son percibidas más bien como una pesquisa si no como una evaluación externa encubierta. Especialmente sensible ha sido el apartado de la encuesta en el caso de la formación específica en ELE de los profesores de español: en algunos casos los profesores han rechazado facilitar esa información a través del centro por miedo a hacer peligrar su puesto de trabajo.

Algunas de estas circunstancias han terminado restringiendo el presente estudio, fundamentalmente en su alcance, más de lo inicialmente previsto: al principio de la investigación se habían incluido los distintos niveles de español ofrecidos por las instituciones educativas como quinto indicador del español en Kenia. Dicho factor ha tenido que ser finalmente desechado como tal, si bien se incluirán algunos comentarios al respecto, debido a que la falta de estandarización de los niveles ofrecidos en los distintos centros kenianos, combinada con su confusa y variada denominación (Spanish 5, upper intermediate, beginner III, level 4, SPN 1001) hacía imposible relacionar con mínimas garantías los diversos niveles de español ofertados en los centros con los seis niveles de referencia demarcados por el *MCER* y detallados en el *PCIC*[16].

Por otro lado, tal como era previsible, no ha sido posible obtener todos los datos solicitados de todos los centros que rellenaron el cuestionario. No todas las ausencias son igualmente determinantes, puesto que el cuestionario se diseñó no solo para recoger información homogénea sobre los indicadores, sino también para recoger información complementaria, por ejemplo sobre los materiales didácticos ELE con los que cuenta el centro, con el objetivo de empezar a crear un fondo documental que favorezca futuras investigaciones. La mayoría de los vacíos de información de los cuestionarios tienen que ver con esta información importante aunque secundaria, y en todo caso la investigación se ha adaptado discriminando el único indicador cuya información no ha podido ser adecuadamente procesada.

La totalidad de los 41 centros han dado la información básica requerida sobre tres de los indicadores (centros, número de alumnos, perfil del profesorado), ya que los datos sobre el cuarto indicador (DELE) se han obtenido directamente a

través del Instituto Cervantes y la Embajada de España en Nairobi, que es el centro examinador DELE en Kenia. En cualquier caso, en la presentación de resultados (así como en el anejo 1), se especifica en todos los apartados si el total de los datos que se presenta es 41, o si por ejemplo dos centros no aportan datos sobre el particular, se especifica que el total es 39.

Según lo expuesto, no bastaría para la obtención de datos fiables y representativos solicitar sin más a los centros información sobre los indicadores, bien a través de teléfono o correo electrónico, sino que, pensando en la realidad de la gran mayoría de los centros educativos, se hacía necesario estructurar detalladamente en un cuestionario la información que se pretendía obtener, además de visitar cada centro para ayudar a interpretar el cuestionario y facilitar su respuesta. La realización de esta encuesta, especialmente la visita a centros educativos fuera de Nairobi, fue posible gracias a la financiación concedida por el Vicerrectorado de Investigación de USIU al proyecto de investigación *Spanish as a foreign language among educational institutions in Kenya: problems and challenges*.

El instrumento fue diseñado para recoger información sobre tres de los cuatro indicadores seleccionados (número de estudiantes, número y tipo de centros educativos, y perfil del profesorado). Puesto que se pretende empezar a crear un primer fondo documental sobre el español en el país, tal como se acaba de mencionar, el instrumento también recoge información básica, como por ejemplo el año en el comenzó a enseñarse español en el centro educativo, que si bien no está directamente relacionada con la presente investigación, servirá para valorar datos previos o para proyectar futuras investigaciones.

El cuestionario está dirigido a los centros educativos kenianos, que por tanto son el sujeto de la investigación. Así se ha decidido porque los centros son los agentes más estables del sector de ELE en Kenia y también los más capaces de proporcionar información sobre los restantes agentes: a través de ellos se ha canalizado la información requerida sobre los tres indicadores. De estos, los menos problemáticos de conseguir han sido el número de estudiantes de español y luego el número y tipo de centros educativos. Algo más complicado ha sido obtener información sobre el profesorado, en parte por razones ya apuntadas, en parte porque la enseñanza del español en Kenia es un sector lábil, especialmente en las instituciones privadas, que son ampliamente mayoritarias en relación al ELE, y todavía más entre los centros de enseñanza no reglada. Sus profesores suelen trabajar a tiempo parcial en varios centros y con frecuencia cambian de centro; así, además de la movilidad frecuente, el profesorado de ELE en Kenia comparte los rasgos de temporalidad y parcialidad que contribuyen a la precariedad laboral del profesorado de ELE en España (Bombarelli *et al*., 2010: 194). En todo caso, puesto que el sujeto de la investigación son los centros educativos y no el profesorado, y puesto que cada

centro ha facilitado información anónima sobre sus profesores, la duplicidad de información sobre el perfil de un mismo profesor generada por los varios centros en los que trabaje no supone ningún problema metodológico, sino todo lo contrario, representa adecuadamente la complejidad laboral del profesorado de ELE en Kenia. Por supuesto estas duplicidades afectan al cómputo total de profesores de ELE en Kenia durante 2011, si bien ello no repercute en la investigación, ya que el indicador del profesorado no se refiere al número de profesores durante 2011, sino a su perfil profesional y formación específica.

Como en algunas ocasiones los datos eran proporcionados directamente por la secretaría de los centros o por el departamento de investigación institucional, y dado que el inglés es la lengua de instrucción y administrativa en Kenia, además de la versión española de cuestionarios, se preparó una versión inglesa. Para sistematizar los datos proporcionados por los cuestionarios y obtener así las estadísticas finales se utilizó el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Sin duda, la parte crucial de la representatividad que persigue este estudio depende directamente de la exhaustiva identificación de los sujetos del estudio: los centros de enseñanza de español en Kenia. El único listado de tales características era el confeccionado para el estudio de 2010 (Serrano, 2012), aunque desafortunadamente no era muy preciso porque de los 55 centros inicialmente identificados (3 universidades, 21 colegios y 31 academias o centros de idiomas) en los que se enseña, se había enseñado o al menos teóricamente se ofertaba español en Kenia, solo se pudo obtener confirmación en diez casos, por lo que la gran mayoría de centros seguía pendiente de escrutinio.

Para que la investigación fuera lo más exhaustiva y representativa posible, se ideó el siguiente método para la identificación inicial de centros: junto con el listado de centros se redactaría, con el consentimiento de los centros y —por supuesto— de cada profesor, una especie de censo de profesores de español en Kenia, incluyendo además de sus datos de contacto, información sobre los centros donde cada profesor enseñó español durante 2011. En total se identificaron 69 profesores de español en Kenia (algunos de ellos profesores particulares, otros dedicados fundamentalmente a la traducción e interpretación). Este segundo listado de profesores serviría para cotejar el de centros donde estos enseñan y comprobar que ninguna institución quedaba sin reflejar. Siguiendo este procedimiento se obtuvo un listado final de 76 centros educativos, de los cuales varios confirmaron que no impartieron clases de español durante 2011, otros claramente rechazaron facilitar cualquier tipo de datos, y finalmente 41 centros rellenaron los cuestionarios. Sin lugar a dudas, el estudio no es plenamente exhaustivo, puesto que hay centros en los que consta que se enseñó español en 2011, pero que no han facilitado información. En todo caso, se ha obtenido información de la mayoría de los centros con

mayor número de alumnos y más sólida trayectoria en la enseñanza del español en Kenia, por lo que si bien el estudio no puede calificarse de totalmente exhaustivo, sí que en todo caso parece ser ampliamente representativo de la enseñanza del español en Kenia.

3.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan y analizan los resultados obtenidos, con un apartado específico para cada uno de los cuatro indicadores además de un quinto donde se ofrecen datos específicos sobre el español en UNON y un apartado final en el que se trata la información complementaria obtenida que no forma parte de ninguno de los indicadores, como la relativa a los distintos niveles de español que se ofrecen en las instituciones educativas de Kenia. En total se recibieron 41 cuestionarios, aunque, como ya se ha señalado, no todos ellos ofrecen toda la información; por tanto, cuando ello suceda figurará en la tabla el correspondiente porcentaje *no contesta*. En el Anexo de este capítulo figuran las tablas de los resultados que a continuación se detallan.

3.3.1. Número de estudiantes de español en Kenia durante el año 2011

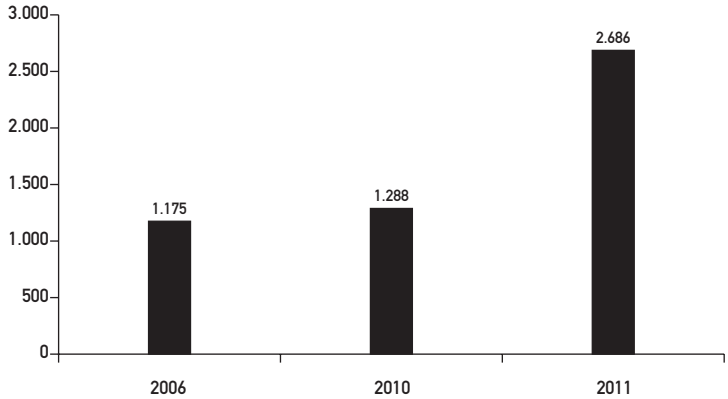
El estudio ha podido documentar que durante el año 2011 hubo 2.686 estudiantes de español en Kenia repartidos entre 41 centros educativos. Dadas las limitaciones ya mencionadas y puesto que el objetivo del presente estudio se centra en contabilizar el número de estudiantes de español en Kenia, no se ofrece un análisis de los perfiles mayoritarios de dichos estudiantes distribuidos en género, nivel educativo, etc. Queda para futuros estudios determinarlo. La presente investigación se contenta con ofrecer un número suficientemente representativo de la población de estudiantes de ELE en Kenia durante 2011, y compararla con los dos estudios previos, reflejados en el gráfico 1.

Se observa un leve incremento entre los datos del año 2006, con 1.175 estudiantes (Cámara, 2006) y los del año 2010 con 1.288 estudiantes de español (Serrano, 2012), mientras que los del presente estudio sobre 2011 con 2.686 representan poco más del doble de estudiantes en el último año, lo cual confirma la hipótesis de esta investigación en cuanto al número de estudiantes de español en el país durante 2011. Si bien es muy probable que parte del incremento del número de alumnos entre el año 2006 y el 2010 se deba a la reciente y creciente demanda de enseñanza del español en Kenia, la notable diferencia entre los estudios de 2010 y 2011 se explica fundamentalmente debido a la pretensión de exhaustividad de este último estudio, puesto que, como se detallará en la presentación de los datos relativos a los centros de enseñanza, el incremento más significativo de esta

investigación respecto del estudio de 2010 no es tanto el número de estudiantes de español —el doble—, sino el de centros de enseñanza que han sido documentados —el cuádruple—. Además, tampoco hay indicios que sugieran un espectacular aumento de la demanda de español en Kenia entre 2010 y 2011.

GRÁFICO 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN KENIA EN LOS TRES ESTUDIOS DISPONIBLES: 2006, 2010 Y 2011



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

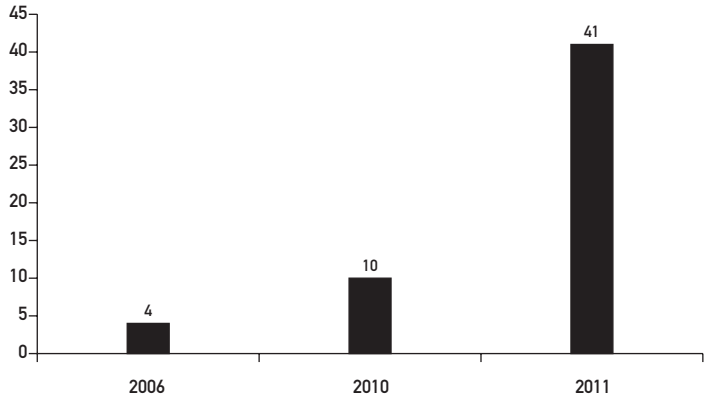
El estudio de 2010 aporta, además del dato de número de estudiantes identificados, una estimación del número real de estudiantes en el país durante ese año añadiendo unos 450 estudiantes a los casi 1.300 documentados, es decir, un total de 1.750 estudiantes de español estimados en Kenia durante el 2010; el procedimiento para calcular dicha estimación se detalla en la nota 14 de dicho estudio (Serrano, 2012: 23). En todo caso, la estimación del número real de estudiantes para 2010 tenía en cuenta que dicho estudio únicamente había podido obtener información de 10 centros de enseñanza de los 55 inicialmente identificados. Sin haber agotado todos los centros en los que se enseña español en Kenia, el presente estudio sobre 2011 cubre muchos más, por lo que la diferencia entre el total de estudiantes documentados y la estimación de los reales no puede ser tanta. Teniendo en cuenta que para esta investigación sobre 2011 se identificaron inicialmente 76 centros educativos, de los cuales 41 facilitaron información, otros confirmaron que no ofertan español y algunos otros, aunque no rellenaron el cuestionario, sí que proporcionaron informalmente datos por lo general imprecisos sobre su número de estudiantes de español, la estimación de estudiantes de español en Kenia para 2011 es de 2.900 estudiantes: a los prácticamente 2.700 alumnos identificados se le añade una estimación de 200 alumnos más.

3.3.2. Los centros de enseñanza de ELE en Kenia

Tal como se ha apuntado anteriormente, los centros de enseñanza no solo son el sujeto de la investigación, y por tanto la pieza central de esta, sino que los datos relativos a este indicador son los más destacables en comparación con los estudios anteriores. Según se ha mencionado, inicialmente se listaron 76 potenciales centros de los que 41 completaron el cuestionario. Algunos centros confirmaron que no ofertan español mientras que otros no facilitaron la información, lo hicieron fuera de plazo o tan deficientemente que no pudo ser procesada. En todo caso, la pretensión de exhaustividad de este estudio está en estrecha relación con el número de centros que han podido cubrirse. Puesto que es imposible establecer el número absoluto de centros educativos con oferta de español en Kenia —como, por cierto, también ocurre con estudios sobre ELE en otros países, incluido España—, el único modo de valorar el alcance del estudio es por comparación con los dos estudios previos de 2006 y 2010, tal como se ha hecho con el indicador anterior.

GRÁFICO 2

NÚMERO DE CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE DOCUMENTADOS EN KENIA LOS TRES ESTUDIOS DISPONIBLES: 2006, 2010 Y 2011



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

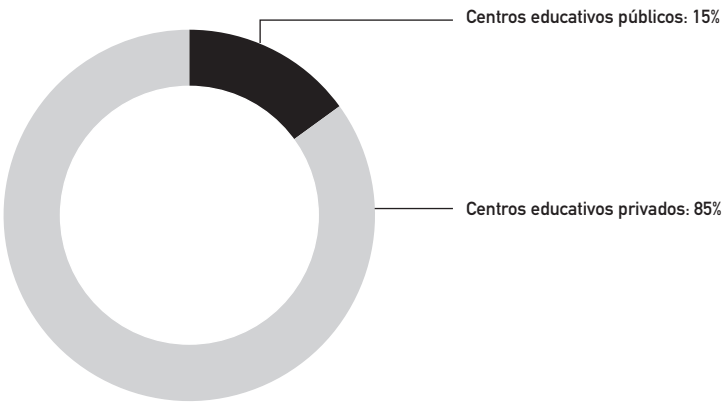
Si el estudio de Cámara publicado en 2006 obtuvo datos de 4 centros educativos, y si por su parte el estudio sobre 2010 documentó 10 centros, la presente investigación sobre 2011 abarca 41 centros, es decir, cuatro veces más que su precedente inmediato. Dicho incremento es el principal sustento de la amplia representatividad pretendida por esta investigación. La estimación del número de centros educativos con oferta de español en Kenia durante 2011, hecha a

partir de los centros documentados y de la información que se ha podido obtener informalmente, es de 50, es decir, prácticamente una decena más de los documentados.

Además del número de centros, la investigación pretende proporcionar un perfil de estos. Por razones ya apuntadas, se presumía que la mayoría de los centros que ofertan español serían centros privados, lo cual queda confirmado por los datos, según los cuales las instituciones educativas privadas suponen el 85% (35 en total) de los centros de enseñanza, frente a las instituciones públicas que suman un 15% (6 en total).

GRÁFICO 3

CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE DISTRIBUIDOS ENTRE PÚBLICOS Y PRIVADOS



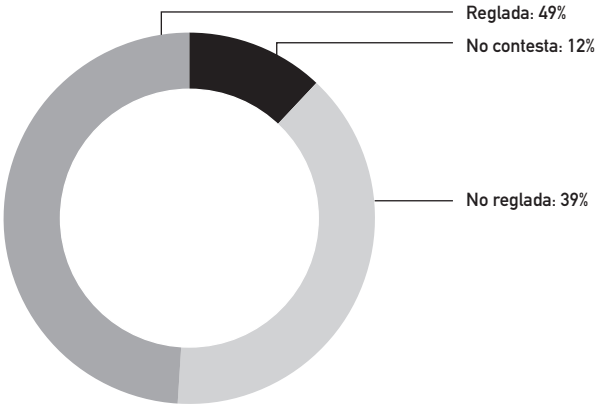
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El segundo criterio de clasificación de esos centros los distribuye entre centros de educación formal y reglada, 49% (20 en total), o de educación informal o complementaria, como por ejemplo academias de idiomas o centros de formación complementaria, que suman el 39% (16 en total); un 12% de los centros (5 en total) no contesta.

El tercer criterio de clasificación se aplica solo a los centros de formación reglada, es decir, esta vez sobre un total de 20 centros, dividiéndose en los siguientes niveles educativos: los centros de educación primaria suponen un 5% (1 en total); por su parte, los centros de educación secundaria obligatoria llegan hasta el 50% (10 en total), los centros de secundaria no obligatoria —el equivalente a *high school* o *college*— alcanzan el 25% (5 en total), y finalmente las universidades suponen el 20% (4 en total).

GRÁFICO 4

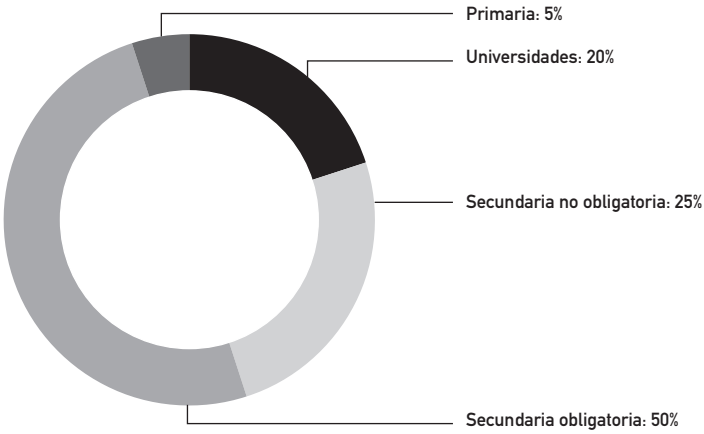
CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE DISTRIBUIDOS ENTRE EDUCACIÓN REGLADA Y NO REGLADA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

GRÁFICO 5

CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE REGLADA DISTRIBUIDOS POR NIVELES



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

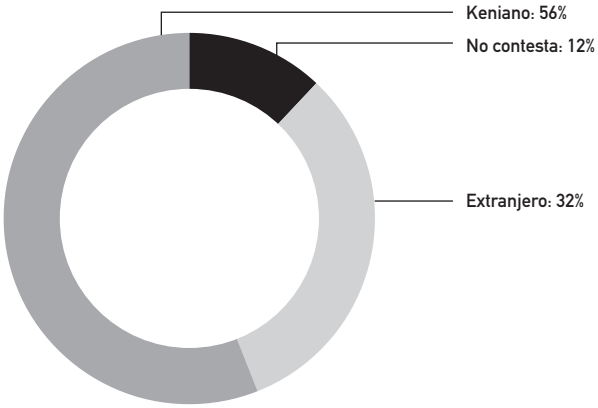
El cuarto criterio discrimina si el plan de estudios que sigue el centro es keniano, 56% (23 en total) o extranjero 32% (13 en total), con un 12% (5 en total) que no contesta.

El estatus del español, bien como asignatura oficialmente reconocida dentro del programa educativo, bien como asignatura extracurricular, sirve como quinto criterio.

Hay que reconocer que dicho criterio no discrimina tanto los tipos de centros educativos como el reconocimiento oficial del español dentro de sus planes de estudio; no obstante, se facilita la información en este apartado por parecer el más afín a los datos recabados. Así, el 56% de los centros (23 en total) reconoce el español como asignatura propia en sus planes de estudio, mientras que el 41% (17 en total) designa el español como asignatura extracurricular; finalmente, el 3% (1 en total) no contesta.

GRÁFICO 6

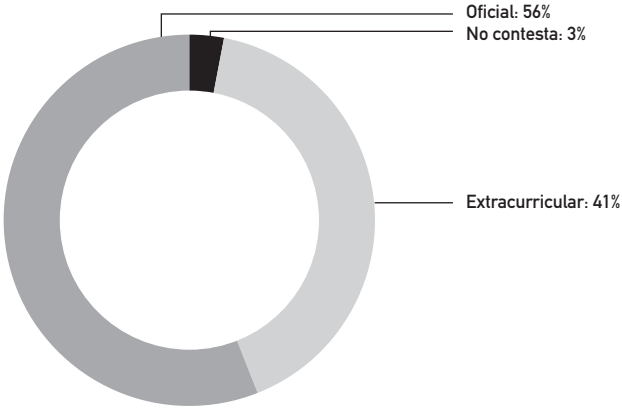
CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE CON CURRÍCULO KENIANO O EXTRANJERO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 7

ESTATUS DEL ESPAÑOL EN LOS CENTROS



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Los datos reflejan que las instituciones en las que se enseña español en Kenia son sobre todo centros privados, con una considerable mayoría de centros de educación reglada aunque también —como cabía suponer— seguidos de cerca por centros de educación no reglada o complementaria. En cuanto a los centros de enseñanza formal, la gran mayoría pertenece a la educación secundaria. En consecuencia, los datos perfilan dos tipos mayoritarios de centros en los que se enseña español en Kenia: bien un colegio de secundaria, bien una academia de idiomas[17]. En ambos casos, suelen ser centros privados, y en más de la mitad de los casos el español es una asignatura oficial del programa educativo del centro. En cuanto al plan de estudios, los datos señalan que en más de la mitad de los casos es keniano, pero ello se debe a que los planes de estudios de academias, centros de idiomas y otras instituciones de enseñanza no reglada son, por defecto, kenianos. La gran mayoría de los centros de enseñanza reglada, que sin duda son los que aportan el mayor número de estudiantes, suelen seguir planes de estudios extranjeros, ingleses o norteamericanos por lo general.

3.3.3. Profesorado

Debido a dificultades previamente expuestas, los resultados sobre el perfil de los profesores han sido los más problemáticos de obtener. En la mayoría de los casos, los datos recabados son parciales, puesto que no todos los profesores de los centros facilitaron toda la información requerida. Así, el total sobre el que se calculan los porcentajes no es 41 como en el caso de las instituciones educativas, sino que en el caso de los profesores el total es de 36, lo cual afecta a todos los criterios de clasificación salvo el primero que como se calcula a partir de los centros educativos es, de nuevo, sobre 41.

El primer criterio de clasificación discrimina el número de profesores que trabajan en un mismo centro[18]. El 68% de los centros (28 en total) presentó un solo profesor de español, mientras que el 12% (5 en total) contaba con dos profesores, el 8% (3 en total) con tres docentes y finalmente el 2% (1 en total) con cuatro profesores; el 10% (4 en total) no responde.

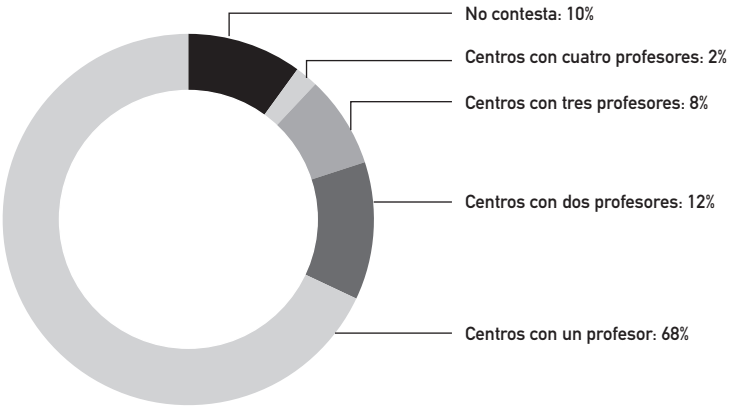
Los resultados muestran que pocos docentes de ELE en Kenia cuentan con las condiciones para trabajar con colegas en equipo o crear un departamento. La gran mayoría de ellos, el 68%, trabaja prácticamente en aislamiento, desventaja que se añade a la parcialidad, temporalidad y movilidad previamente mencionadas.

El segundo criterio de clasificación del profesorado discierne si los docentes de ELE son hablantes nativos de español[19] o bien han aprendido el español como lengua extranjera. Sobre un total de 36 docentes, el 39% (14 en total) es hispanohablante nativo y el 61% (22 en total) aprendió español como lengua extranjera. De

estos profesores no nativos de español, el 36% (13 en total) tiene acreditado algún nivel de los DELE; prácticamente la mitad de ellos, el 17% (6 en total) tiene acreditado el nivel B2. De los restantes, el 8% (3 en total) tiene acreditado el A1, el 3% (1 en total) el A2, el 5% (2 en total) acredita el B1 y el 3% (1 en total) el C1.

GRÁFICO 8

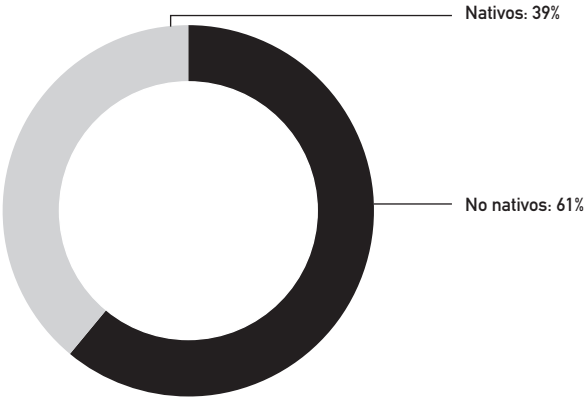
NÚMERO DE DOCENTES POR CENTRO EDUCATIVO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 9

DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE ELE ENTRE HABLANTES NATIVOS Y NO NATIVOS

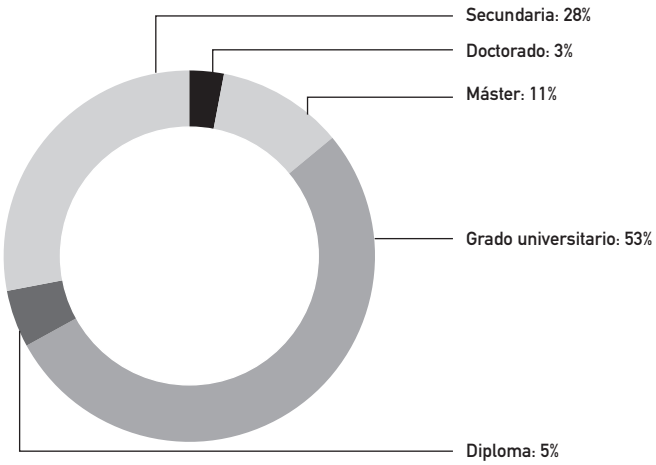


FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El siguiente criterio registra el nivel educativo obtenido por los profesores. Los resultados son los siguientes: el 28% (10 en total) únicamente completó la educación secundaria, el 5% (2 en total) cuenta con diplomas, es decir, con el nivel formativo profesional inmediatamente posterior a la secundaria; el 53% de los profesores (19 en total) obtuvo un grado universitario, mientras que el 11% (4 en total) tiene un título de máster y solo el 3% (1 en total) tiene un doctorado.

GRÁFICO 10

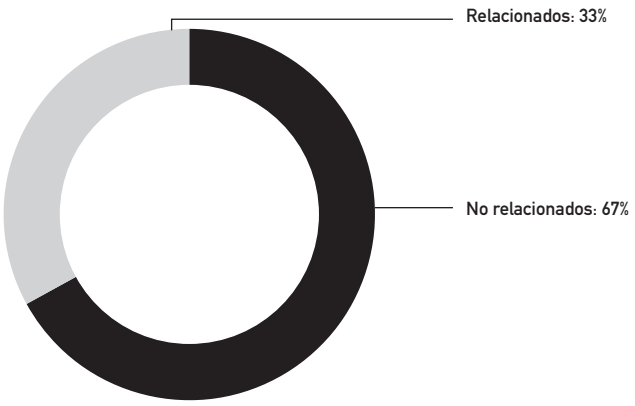
NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO DE ELE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 11

PROFESORADO CON ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL ÁMBITO DE ELE



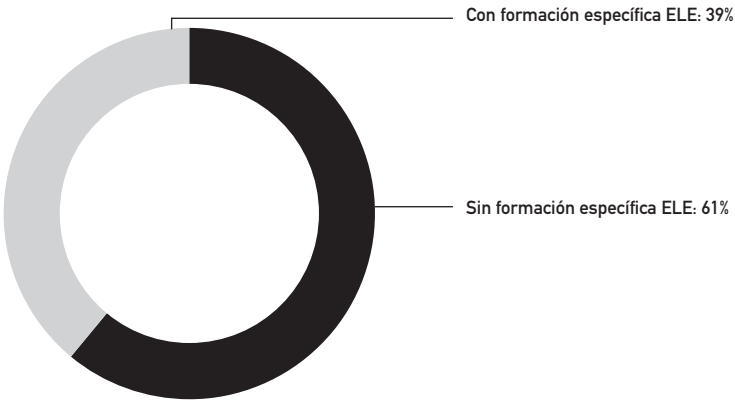
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Como cuarto criterio de clasificación se discrimina a aquellos profesores cuyos estudios están de alguna manera relacionados[20] con la enseñanza del español como lengua extranjera, de aquellos profesores de ELE cuyos estudios carecen de relación con su labor docente. Aquellos suman el 33% (12 en total), mientras que los docentes con estudios no relacionados con el ámbito de ELE son el 67% (24 en total).

El quinto criterio discrimina a aquellos profesores que tienen algún tipo de formación específica en ELE, el 39% (14 en total), de aquellos que carecen de ella, el 61% (22 en total) —como formación específica en ELE se han reconocido desde cursos de formación básica hasta créditos de máster o doctorado, siempre que sean claramente sobre enseñanza del español como lengua extranjera—.

GRÁFICO 12

PROFESORADO CON FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ELE



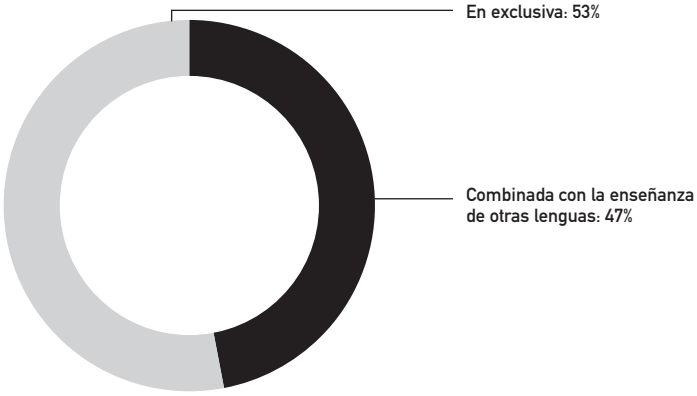
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El último criterio atiende a la dedicación parcial o exclusiva de los docentes a la enseñanza del español. Dado que el español ha sido recientemente introducido como asignatura en los centros y en bastantes casos está todavía pendiente de consolidarse, muchos profesores tienen que combinar la enseñanza del español con otras disciplinas, generalmente otras lenguas, que suelen ser francés, inglés, suajili o alemán. El 53% (19 en total) de los profesores está dedicado en exclusiva a la enseñanza del español, mientras que el 47% (17 en total) lo combina con la enseñanza de otras lenguas y que además es el único docente de español de su centro.

Según los datos de la investigación, el perfil mayoritario del profesor de ELE en Kenia es el de un hablante no nativo, con estudios universitarios si bien no relacionados con su práctica docente, que carece además de formación específica en ELE, dedicado exclusivamente a la enseñanza del español.

GRÁFICO 13

DEDICACIÓN PARCIAL O EXCLUSIVA DEL PROFESORADO A LA ENSEÑANZA DE ELE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Más allá de este perfil mayoritario, hay que destacar los siguientes resultados: alrededor de un tercio del profesorado tiene estudios relacionados con su práctica docente. Del mismo modo, sobresale que casi el 40% del profesorado es hablante nativo y también que ese mismo porcentaje cuenta con algún tipo de formación específica en ELE. Un 14% cuenta con estudios de posgrado, si bien es todavía más significativo que un 28% solo haya completado la secundaria. Resulta también destacable que más de la mitad de los profesores no nativos tenga algún nivel de los DELE, y que de ellos de nuevo más de la mitad acredite el B2. Por último, casi la mitad del profesorado tiene que combinar la enseñanza del español con otras materias.

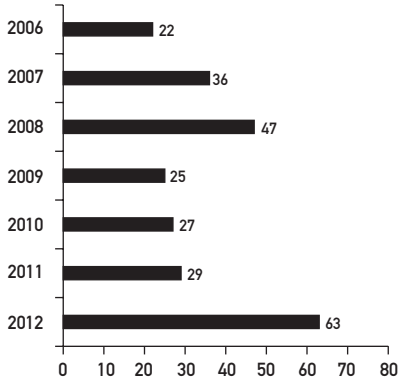
3.3.4. Los DELE en Nairobi

El nivel de implantación de los DELE es probablemente el único indicador que, aunque indirecta y parcialmente, permite hacerse cierta idea del grado de estandarización, o al menos de la calidad del español que se enseña en Kenia. Desde que se abrió el único centro examinador DELE en el país, el de la Embajada de España en Nairobi en noviembre de 2006 —según ya se ha adelantado—, los exámenes DELE se han ofrecido regularmente dos veces al año en las convocatorias de mayo y noviembre. Por motivos prácticos, los exámenes tienen lugar en universidades: la primera convocatoria se celebró en Strathmore y las siguientes ya en USIU. Según los datos proporcionados por el Instituto Cervantes y por la Embajada de España en Nairobi, se ha registrado el siguiente número de inscripciones DELE: 22 en 2006,

36 en 2007, 47 en 2008, 25 en 2009, 27 en 2010, 29 en 2011 y 63 en 2012. El gráfico 14 muestra la evolución de los candidatos DELE en Kenia en estos siete años.

GRÁFICO 14

INSCRIPCIONES DELE ENTRE 2006 Y 2012



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR EL INSTITUTO CERVANTES.

Con una media de 35 candidatos al año, se observan dos hitos destacables de candidatos DELE en Kenia: 2008 con 47 candidatos y 2012 con 63. En general, el aumento de inscripciones DELE requiere, al menos, entre uno y dos años de intensificación de la actividad docente de ELE para la preparación de los candidatos, así como de la promoción del examen entre los potenciales interesados. El primer hito se explica en parte porque 2007 fue el primer año de funcionamiento efectivo de la ATS-K, lo cual sin duda influyó en el interés sobre los DELE, detectable al año siguiente. El fallecimiento en 2009 del fundador de la ATS-K, Vincent Cincotta, hizo que las actividades de la ATS-K y la promoción en general del español en Kenia decayeran sensiblemente, lo cual se deja sentir en las inscripciones posteriores al 2008.

En cuanto al segundo hito, las 63 matriculaciones de 2012, se justifica por dos circunstancias: en primer lugar por la reorientación de la ATS-K hacia una asociación profesional[21] de profesores de español —anteriormente se había centrado más en la promoción del español en Kenia—; en consecuencia, a partir de 2010, la ATS-K, con el apoyo de la Embajada de España en Nairobi, comenzó a ofrecer regularmente cursos de formación específica para profesorado de ELE en Kenia. Ello contribuyó a reavivar el interés por los DELE, no solo entre estudiantes, sino también entre el profesorado de ELE que no es hispanohablante nativo: la acreditación de un determinado nivel de los DELE junto con un curso de formación básica en ELE son los requisitos mínimos para ser un profesor de español reconocido por la

ATS-K. La segunda circunstancia tiene que ver con el interés por el DELE suscitado entre los funcionarios y empleados de organismos internacionales con sede en Nairobi, como la ONU, la Comisión de la Unión Europea y las distintas embajadas. En particular, el centro de formación de lenguas de la UNON aportó una parte significativa de los candidatos DELE en 2012, lo que motivó la apertura en 2013 de una convocatoria exclusiva para la ONU. Todo ello confirma que, tal como ya se apuntó al final la introducción, el futuro del español en Kenia está vinculado a la creciente internacionalización de Nairobi.

Aunque el porcentaje de estudiantes de español en Kenia que se presentaron a los DELE en 2011 es del 1% —cifra que a pesar de todo no es nada despreciable—, el único medio para proporcionar una perspectiva apropiada del nivel de implantación de los DELE en Kenia es compararlo con el número de matriculaciones de otros países subsaharianos. En el curso 2010-2011 hubo 62.293 candidatos DELE en el mundo (Instituto Cervantes, 2014: 14); según los datos facilitados por el Instituto Cervantes, la distribución de los 248 candidatos DELE en África Subsahariana durante ese mismo año es la siguiente: Camerún 20, Costa de Marfil 4, Ghana 9, Guinea Ecuatorial (Bata y Malabo) 50, Kenia 29, Madagascar 19, Mozambique 35, Namibia 6, Senegal 38, Sudáfrica (Ciudad del Cabo y Pretoria) 12, Togo 12, Uganda 10 y Zimbabue 4. Con la cuarta posición absoluta, solo por detrás de Guinea Ecuatorial, Senegal y Mozambique, Kenia aporta casi el 12% del total de candidatos DELE en la región subsahariana en 2011, sensiblemente por delante de países con muchos más estudiantes de español, como Camerún o Madagascar, y muy por delante de Costa de Marfil, uno de los países con mayor número de estudiantes de español de África Subsahariana. También por delante de Ghana, donde se presume que la enseñanza del español se halla bien consolidada, Kenia es el primer país del África anglófona en matriculaciones DELE.

Para enmarcar apropiadamente la comparación entre los cuatro países subsaharianos con más matriculaciones DELE, conviene presentar las prioridades geográficas de la AOD española en África Subsahariana, determinadas por el tercer Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 —el correspondiente al año de estudio, el 2011— en combinación con el Plan África 2009-2012 (MAEC 2009: 69) —para más información véase la sección 7.3.4 Plan del español en África Subsahariana, del capítulo inicial de este volumen, "La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas"—. Según estos documentos, los países subsaharianos prioritarios para la cooperación española son Mauritania, Etiopía, Mali, Mozambique, Senegal, Cabo Verde y Níger. Por otra parte, se consideran países de asociación focalizada Guinea Ecuatorial, Sudán, Guinea Bisáu, Gambia, Angola, la República Democrática del Congo y Guinea Conakry. Por último, el único país de asociación para la consolidación es Namibia.

A tenor de lo visto, Kenia es el único país dentro del grupo de los cuatro con mayor número de candidatos DELE en 2011 que no pertenece a ninguna de las tres categorías preferentes de la AOD, condición que, aunque no siempre tiene una traducción directa en la promoción del español, sí que la tiene al menos indirectamente, además de facilitar una infraestructura mínima: Guinea Ecuatorial cuenta con dos centros culturales AECID (uno en Bata y otro en Malabo), Senegal tiene la única Aula Cervantes de la toda región, mientras que Mozambique cuenta al menos con una OTC de la AECID, además de la familiaridad lingüística y cultural de los países lusófonos; hasta Camerún, en quinta posición, cuenta con un centro cultural en Yaundé a pesar de que tampoco forma parte de ninguna de las tres categorías de países preferentes para la AOD. En conclusión, Kenia es, en relación con las inscripciones DELE, el país subsahariano en el que con menos apoyo institucional e infraestructura —no cuenta ni con centro cultural, Aula Cervantes ni OTC— se presentan más candidatos, lo cual no constituye una prueba, pero sí un indicio de la calidad de la enseñanza del español en el país, así como un elemento de reflexión para la asignación futura de recursos y apoyo oficial al español en la región.

3.3.5. El español en el centro de lenguas de UNON

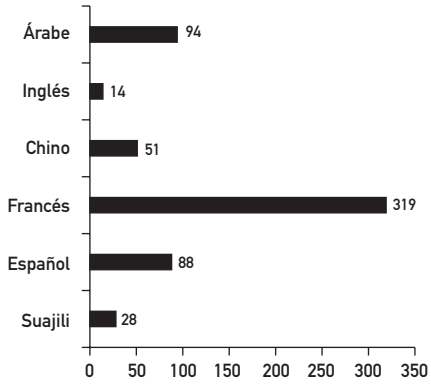
Fundado en 1977, el centro de lenguas de UNON es una de las instituciones más veteranas en la enseñanza de ELE en Kenia. Su oferta está restringida a los funcionarios de la ONU y al personal diplomático acreditado en Nairobi. Aunque el número de alumnos de ELE procedentes de UNON está incorporado en los datos ya ofrecidos, puede ser interesante ofrecer información sobre la demanda interna del español en comparación con las otras lenguas que se ofertan. El centro de lenguas ofrece en principio clases de las seis lenguas oficiales de la ONU; sin embargo, la baja demanda de ruso hace que rara vez se abra un curso. Por otra parte, y en atención al contexto, se ofrecen clases de suajili. A continuación se ofrecen datos, no del número de estudiantes en 2011, sino del número de matrículas de ese mismo año. Hay que tener en cuenta que el curso académico en UNON se distribuye en tres cuatrimestres y, por tanto, un mismo alumno puede llegar a matricularse hasta tres veces. Se ofrecen nueve niveles, el último de cuales correspondería a un B2-C1, y al final de esos nueve niveles que teóricamente pueden cubrirse en tres años se ofrece el examen oficial interno de la ONU, el Proficiency Language Test (PLE)[22].

El francés es con diferencia la lengua más demandada, seguida a distancia por el árabe y el español. El inglés tiene escasa demanda porque es la lengua del funcionamiento diario de UNON y por tanto se da por supuesta, por lo que son muy pocos los funcionarios o diplomáticos que la solicitan. El contexto africano, en los que el francés y el árabe son muy relevantes, ayuda a explicar por qué la demanda

de español en UNON no refleja la creciente demanda general fuera de esta institución. Algo similar puede afirmarse respecto al número de candidatos al PLE español. En este caso lo que hay que destacar es que el español, a diferencia del árabe o del chino, sí mantiene una demanda, aunque sea mínima.

GRÁFICO 15

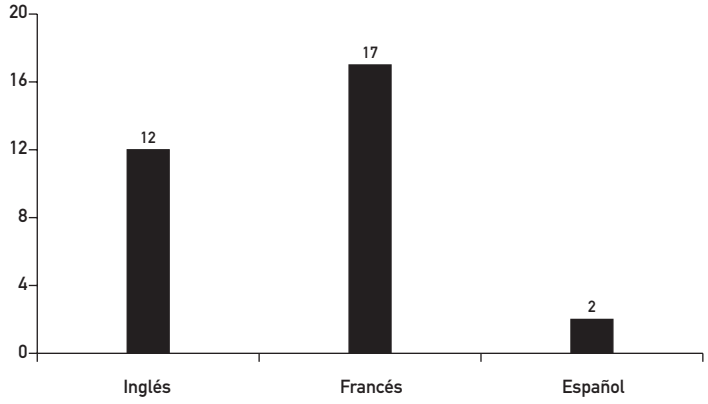
NÚMERO DE MATRÍCULAS POR LENGUAS EN UNON DURANTE 2011



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR UNON.

GRÁFICO 16

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE PLE POR LENGUAS EN UNON DURANTE 2011



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR UNON.

3.3.6. Información complementaria al margen de los cuatro indicadores

Una de las cuestiones que deja incompleta esta investigación es la ausencia de datos fiables sobre los niveles de enseñanza de español en Kenia. Con anterioridad se ha expuesto que el principal obstáculo es la falta de alineación de los programas y las asignaturas de español impartidas en Kenia con el *MCER* y el *PCIC*. No obstante, se ha podido constatar un progreso respecto del estudio de 2010. Dicho estudio afirmaba que la enseñanza del español en Kenia se encontraba básicamente limitada a los niveles iniciales, A1 y A2, que muy pocos centros ofrecían B1 y B2, y por último que no había podido documentarse ningún centro que hubiera impartido los niveles C1 o C2 en 2010 (Serrano, 2012: 24). Sin poder aportar datos precisos, la presente investigación confirma dicha limitación, pero registra también una salvedad: el centro de lenguas de UNON ofreció clases de C1 en 2011 —otra muestra más de la paulatina expansión de la enseñanza del español en el país—. En todo caso, la mayoría de los centros educativos ofrecen solo clases equivalentes a los niveles iniciales y parecen ser muy pocas las instituciones que imparten B1 y B2. Por lo general, estas instituciones suelen ser colegios de secundaria y universidades, ambos con currículos extranjeros.

Un segundo aspecto sobre el que no se ha podido recoger información sistemática, aunque sí suficiente para detectar una tendencia, es la referida a la experiencia del profesorado. Si bien por un lado la gran mayoría de los docentes de ELE en Kenia carece de formación específica, también es cierto que se ha detectado que la mayoría cuenta con cinco años o más de experiencia docente.

En cuanto a los materiales didácticos disponibles en los centros, los datos recabados resultan marginales y de difícil sistematización, si bien merece la pena reseñar la siguiente información significativa: la mayoría de los centros suele hacer fotocopias de manuales editados por lo general en los años noventa en el Reino Unido o Estados Unidos. Muy pocos centros cuentan con los libros propios, salvo los colegios internacionales, que suelen usar textos editados en su correspondiente país de acreditación (Francia, el Reino Unido, etc.). Solo dos centros pudieron confirmar que contaban en 2011 con textos ELE elaborados en España; en concreto, USIU tenía a disposición de sus alumnos los cuatro libros correspondientes a los 4 niveles de *Aula Internacional* de la editorial Difusión, mientras que la Academia de Idiomas Language Centre vendía *Pasaporte ELE*, de la editorial Edelsa, aunque solo a sus propios alumnos. Finalmente, cabe destacar que el colegio Hill Crest usa pizarra electrónica para las clases de español.

Otro aspecto relevante que queda fuera del alcance de los cuatro indicadores seleccionados es el apoyo oficial que recibe el español en Kenia. Los cinco lectores MAEC-AECID destinados a Nairobi entre 2004 y 2014 —ya se ha explicado que

actualmente Kenia ya no cuenta con lectorados— han contribuido a la consolidación de la enseñanza del español en USIU, tanto como a la implantación y promoción de los DELE y al desarrollo de actividades de la ATS-K, además de al apoyo de la programación de actividades culturales de la Embajada de España en Nairobi. Además, dos de los lectores han contribuido a documentar la situación del español en Kenia publicando los dos únicos artículos sobre la cuestión. Es, pues, indudable que hay un vínculo estrecho entre la intensificación de la presencia del español en Kenia y los lectorados MAEC-AECID. Tras las suspensiones de los lectorados en Kenia, la Embajada se ha comprometido a mantener un apoyo institucional mínimo: continuar con los DELE y apoyar las actividades formativas de la ATS-K. Por su parte el programa de becas AECID para estudiantes extranjeros, que ha acompañado el crecimiento del español en la región, ha quedado igualmente afectado que el de lectorados: en 2012 también se suspendió la concesión de becas del programa I. B de verano para el estudio de la lengua y la cultura hispánicas (normalmente una media de dos kenianos recibían una beca de un mes para mejorar su español en España). En cuanto a estudios de doctorado y máster sobre lengua y cultura hispánicas, únicamente en 2007 pudo beneficiarse una keniana del programa de estudios I. A de posgrado específico para español: Stella Kemunto Oyinkwa, cuya investigación de máster se ha mencionado, es la única keniana con un máster de ELE. La retirada de los lectorados MAEC-AECID y la reducción del programa de becas AECID —que fomentaron el despegue del español en el país— tienen ya sin duda un impacto negativo en la enseñanza del español en Kenia.

4. RECOMENDACIONES

Dos problemas fundamentales afectan al conocimiento y reconocimiento de la enseñanza del español en países subsaharianos: la escasa documentación disponible y su pobrísima visibilidad en los circuitos internacionales del hispanismo. Esta conclusión es directa aunque también proporcionalmente aplicable a la enseñanza del español en Kenia. La presente investigación ha podido confirmar la hipótesis central que ha orientado este estudio, según la cual el español tendría en la actualidad mucha más presencia real en Kenia que la registrada por los estudios previos. Efectivamente, se han confirmado la mayoría de las hipótesis específicas: por un lado se han documentado 2.686 estudiantes de español en 2011, más del doble de los 1.288 identificados en 2010; el total sobrepasa así en 86 la hipótesis que establecía 2.600 estudiantes para 2011. Por otro, en cuanto al número de centros educativos con oferta de español, el estudio ha podido documentar 41, duplicando las expectativas de la investigación que estimaba en 20 el número de instituciones

educativas. La mayor desviación respecto de las hipótesis iniciales corresponde al perfil del profesorado, pues si bien el estudio ha ratificado que el profesor de ELE medio carece de formación específica, también ha podido confirmar que una minoría muy significativa de un 39% tiene algún tipo de formación en enseñanza de ELE, además de que suele contar con una considerable experiencia docente. Junto con un perfil de los dos tipos mayoritarios de centros que ofrecen español en Kenia, se ha detallado el perfil del profesor de ELE, lo cual sin duda ayudará a diseñar planes de formación del profesorado. Destaca también el resultado de matriculaciones DELE durante 2011 en comparación con otros países subsaharianos, especialmente considerando el muy diverso apoyo oficial que recibe cada país.

Sobre la base de estos datos cabe proponer una serie de sugerencias y actuaciones. En primer lugar, la presente investigación sanciona las cuatro recomendaciones propuestas en "*Kihispania*" (Serrano, 2012): formación del profesorado de ELE, promoción de la investigación recíproca entre el suajili y el español, mayor vinculación de las actividades culturales programadas por las embajadas hispanohablantes con la lengua española y sus variadas culturas populares, y finalmente la aparentemente paradójica recomendación de que por el momento no se incluya la enseñanza del español como asignatura optativa en el currículo de enseñanza secundaria del país. Los motivos para ello, que tienen que ver tanto con la ecología lingüística como con los derechos lingüísticos humanos, están apuntados en dicha publicación y en el primer capítulo de este volumen, aunque muy posiblemente requieran más elaboración en futuros estudios. No obstante sí se recomienda vivamente la implantación del español en el ámbito universitario keniano, con la propuesta de que se cree un departamento de estudios luso-hispánicos en la Universidad de Nairobi.

A partir de estas cuatro recomendaciones, y sobre la nueva información obtenida, este estudio matiza las dos primeras sobre el profesorado y las futuras líneas de investigación, y añade además una consideración final sobre el apoyo oficial al español en África Subsahariana.

4.1. FORMACIÓN ESPECÍFICA ELE DEL PROFESORADO

En relación con el profesorado, la situación es ligeramente mejor que la que cabía esperar, en parte debido a los cursos de formación en enseñanza de ELE que la ATS-K ofrece desde 2010. El matiz que se añade a partir de los resultados obtenidos es que el plan de formación de profesores debe tener en cuenta que por lo general se trata de docentes con bastante experiencia, y en consecuencia las propuestas formativas deberían partir de la reflexión de los profesores sobre sus propias necesidades de formación a la luz de su experiencia docente. Paralelamente deberían reforzarse las actividades de la ATS-K, así como su vinculación con otras asociaciones internacionales de ELE.

No cabe duda alguna de que el asociacionismo de los profesores de ELE en Kenia en torno a la ATS-K sirve para compensar el aislamiento en el que trabaja la mayoría de ellos. Se espera también que la agrupación alrededor de la ATS-K y su nueva orientación profesional sirva para mejorar las condiciones generales del profesorado, marcadas por la precariedad, temporalidad, movilidad, parcialidad y carencia de oportunidades formativas.

4.2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Lejos de ser un tema secundario o complementario para la enseñanza del español en África Subsahariana, la investigación contrastiva del español con las principales lenguas africanas como suajili, wolof, bambara o hausa, es crucial y urgente: el español no puede enseñarse en África al margen de las lenguas africanas. El caso de la importancia del suajili, según se detalló en "*Kihispania*" es singularmente claro y por ello es muy lamentable la escasez de estudios al respecto. Paralelamente a los estudios contrastivos entre el español y el suajili, de nuevo se recomienda vivamente la promoción de estudios específicos de pedagogía de ELE que ajusten la metodología de ELE en general, y en particular los contenidos socioculturales de los materiales didácticos, a contextos subsaharianos, igualmente insuficientes.

En cuanto a la documentación de la presencia del español, en el caso concreto del español en Kenia, dichos estudios deberían llevarse a cabo periódicamente, y deberían combinarse también con estudios que permitan conocer con garantías cómo se estructuran los niveles de enseñanza del español. De igual modo sería beneficioso plantear una investigación donde el sujeto de estudio sea el profesorado, además de otro estudio que permita conocer los perfiles de los estudiantes. Por último, es prioritario diseñar una justificación amplia y detallada de la posible función del español dentro del frágil sistema multilingüe keniano antes de proponer su inclusión en el sistema de enseñanza media del país. A este efecto se propuso en "*Kihispania*" el modelo provisional previamente mencionado: considerar el español en Kenia como cuarta lengua (L4) dentro del rango de lenguas de interacción global.

4.3. REESTRUCTURACIÓN DEL APOYO OFICIAL AL ESPAÑOL

No tiene mucho sentido reclamar acciones para la promoción del español en Kenia al margen del contexto de ELE en África Subsahariana. Por tanto, más que plantear acciones vinculadas a la información y reflexiones contenidas en este capítulo, conviene reforzar la necesidad de la elaboración de un plan del español en África Subsahariana, según se ha delineado en el primer capítulo de este volumen.

5. CONCLUSIÓN

Este capítulo ha pretendido documentar la enseñanza del español en Kenia y valorarla en su contexto: tanto por sus humildes pero prometedoras cifras, junto con las pioneras acciones formativas o el incipiente asociacionismo, como por su potencial y su posición estratégica dentro de África del este y de África anglófona, la enseñanza del español en Kenia es ya sin duda uno de los referentes de la enseñanza del español entre los países subsaharianos. El futuro del español en la región depende en buena parte del vigor de su presencia en Kenia, que a su vez debe y puede ser fomentada en armonía con la complejidad lingüística y social del país.

ANEXO. TABLAS ESTADÍSTICAS

A continuación se ofrecen las tablas estadísticas de los resultados de los indicadores 2 (perfil de los centros) y 3 (perfil del profesorado). Los indicadores 1 (número de estudiantes) y 4 (candidatos DELE) no requieren tablas puesto que sus resultados son cantidades absolutas, como tampoco lo requiere el del total de número de centros.

TABLA 1

CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE DISTRIBUIDOS ENTRE PÚBLICOS Y PRIVADOS

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Público	6	15
Privado	35	85
Total	41	100

TABLA 2

CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE DISTRIBUIDOS ENTRE EDUCACIÓN REGLADA Y NO REGLADA

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Educación formal/reglada	20	49
Educación informal/complementaria	16	39
No contesta	5	12
Total	41	100

TABLA 3

CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE REGLADA DISTRIBUIDOS POR NIVELES

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Primaria	1	5
Secundaria obligatoria	10	50
Secundaria no obligatoria	5	25
Universidad	4	20
Total	20	100

TABLA 4

CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE CON CURRÍCULO KENIANO O EXTRANJERO

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Keniano	23	56
Extranjero	13	32
No contesta	5	12
Total	41	100

TABLA 5

ESTATUS DEL ESPAÑOL EN LOS CENTROS

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Oficial	23	56
Extracurricular	17	41
No contesta	1	3
Total	41	100

TABLA 6

NÚMERO DE DOCENTES POR CENTRO EDUCATIVO

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Centros con un profesor	28	68
Centros con dos profesores	5	12
Centros con tres profesores	3	8
Centros con cuatro profesores	1	2
No contesta	4	10
Total	41	100

TABLA 7

DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE ELE ENTRE HABLANTES NATIVOS Y NO NATIVOS

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
NATIVO	14	39
NO NATIVO	22	61
TOTAL	36	100

TABLA 8

NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO DE ELE

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Secundaria	10	28
Diploma	2	5
Grado universitario	19	53
Máster	4	11
Doctorado	1	3
Total	36	100

TABLA 9

PROFESORADO CON ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL ÁMBITO DE ELE

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Relacionados	12	33
No relacionados	24	67
Total	36	100

TABLA 10

PROFESORADO CON FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ENSEÑANZA DE ELE

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Con formación específica	14	39
Sin formación específica	22	61
Total	36	100

TABLA 11

DEDICACIÓN PARCIAL O EXCLUSIVA DEL PROFESORADO A LA ENSEÑANZA DE ELE

	ABSOLUTO	PORCENTAJE (%)
Dedicación exclusiva	19	53
Combinada con la enseñanza de otras lenguas	17	47
Total	36	100

NOTAS

1. La investigación ofrecida en este capítulo ha sido parcialmente financiada por un proyecto de investigación del Vicerrectorado Académico y de Investigación de la United States International University-Africa. Se agradecen los comentarios de los profesores Vicente González Arguello, Esteban Montoro del Arco y Begoña Montmary Molina.
2. P. Theroux (2007): *Dark Star Safari. Overland from Cairo to Cape Town*, pp. 195-196. "La mayor parte del tiempo estuvo en aislamiento, sin acceso a papel o lápiz. Encontró un ejemplar de *El Arcoíris* de D. H. Lawrence, y lo leyó diez o doce veces. 'Aunque parezca extraño, ¡no puedo acordarme de nada!' Encontró otro libro, *Español accesible*. Durante el escaso tiempo en el patio de ejercicio, enseñaba algo de español a otros, pero los guardas sospecharon que estaban conspirando contra ellos y confiscaron el libro. Pasaba el tiempo soñando despierto. Contrajo malaria y parecía sufrir semanalmente un ataque de fiebre" (traducción del autor).
3. Estos cursos han sido las iniciativas pioneras en formación de profesores de español como lengua extranjera en toda la región de África del este. El primer curso titulado "Estandarización del aprendizaje, enseñanza y evaluación del español en Kenia. Introducción al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y al *Plan curricular del Instituto Cervantes*", en el que participaron 23 asistentes, se ofreció el 27 de noviembre de 2010 en la United States International University-Africa (USIU) de Nairobi con un total de seis horas lectivas. El segundo curso, que también fue coordinado por el autor, contó con la colaboración de la profesora de USIU Natalia Pérez Negro, se tituló "Formación y acreditación de profesores de español en Kenia" y contó con un total de 25 horas lectivas; asistieron 32 participantes y se celebró de febrero a abril de 2012 en USIU. El tercer curso fue impartido por Esteban Tomás Montoro del Arco, profesor de la Universidad de Granada, con el título "Problemas gramaticales de la enseñanza del español como lengua extranjera" el 6 y 7 de diciembre de 2013, al que asistieron 23 participantes.
4. K. Malik (dir.) (2013): *Resumen sobre el Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Disponible en http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Summary%20Spanish.pdf [consultado el 12 marzo de 2014].

5. Datos obtenidos de la página web del Banco Mundial. Disponible en http://datos.bancomundial.org/pais/kenya#cp_wdi [consultado el 24 de abril de 2014].
6. Dato obtenido de la página web del PNUD. Disponible en https://data.undp.org/dataset/Income-Gini-coefficient/36ku-rvrj [consultado el 20 de mayo de 2014].
7. Las siguientes páginas web ofrecen más información: UNON, disponible en: http://www.unon.org; Hábitat, disponible en: http://www.unhabitat.org; PNUMA, disponible en: http://www.pnuma.org [consultado el 27 de abril de 2014].
8. "El sheng es una lengua mixta que surgió de la compleja situación de multilingüe de la ciudad de Nairobi. Es hablado por la gente joven —desde preadolescentes hasta jóvenes adultos— y predomina en los discursos de los niños de las escuelas primarias y secundarias fuera del entorno de clase. Su sintaxis es básicamente suajili, si bien a través de ingeniosas alternancias de código toma elementos de la fonología, morfología y el léxico de lenguas kenianas habladas en la ciudad tales como, pero no limitadas a, lúo, gikuyu, masai, luya, y lenguas de la costa como giriama y taita. El inglés es también una fuente importante de muchos préstamos del sheng" (traducción del autor).
9. Más información disponible en http://www.vision2030.go.ke [consultado el 20 de mayo de 2014].
10. Más información en la página web, disponible en http://atsk.co.ke [consultado el 11 de febrero de 2014].
11. Hay que apuntar un desliz menor en el artículo de Cámara en relación la apertura del centro examinador DELE en Nairobi. La autora menciona que los DELE se ofrecieron por primera vez en mayo de 2006 (Cámara, 2006: 80), aunque la primera convocatoria en Kenia se celebró en noviembre de 2006.
12. Según los autores: "En secundaria [...], el español solo se puede estudiar en dos colegios privados internacionales. [...] El español solo se puede estudiar en dos universidades privadas como asignatura optativa de las carreras de humanidades o como actividad extracurricular en los cursos nocturnos" (Gil Pedromingo y Otero Roth, 2009: 82). No obstante, en el año 2005 en Nairobi se podía estudiar español en la sección de lenguas de la unidad de formación de UNON, además de en otros colegios privados de secundaria como Rosslyn Academy o Peponi School.
13. Con relación al año de publicación de los dos artículos de la profesora Muasya publicados en el *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa* (Muasya, 2007a, 2007b), hay una discrepancia entre lo recogido en la versión en línea, disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/issue/view/5943 [consultado el 21 de abril de 2014], y la versión impresa. Según la versión en línea, el año de publicación sería 2007, mientras que en la versión impresa se especifica que la publicación es de 2008. En la referencia bibliográfica se opta por el 2007 como año de publicación.
14. Association of Teachers of Spanish-Kenya (2007): *The Growth of Spanish in Kenya*, ATS-K, Nairobi, CD-ROM, 17 minutos.
15. Para distribuir los cuestionarios a los centros, así como para ayudar a completarlos y analizarlos se ha contado con la inestimable asistencia de dos becarios del Vicerrectorado de Investigación de USIU, Angela King'ori y Kuria Kanyingi; la presente investigación no hubiera sido posible sin su colaboración, por lo que se les reconoce su trabajo aquí con agradecimiento.
16. Muchos centros no tenían descriptores de estos cursos, ni programas de las asignaturas, o si los tenían resultaban demasiado esquemáticos como para establecer cualquier relación con el *PCIC*, y en otros casos solo podían facilitar documentación insuficiente como exámenes finales o de nivel. No es totalmente imposible intentar relacionar los cursos ofrecidos en Kenia con los niveles del *MCER*, pero en cualquier caso ello requiere otra investigación específica sobre contenidos y niveles de los cursos del español ofrecidos en Kenia.
17. A pesar de que solo se han documentado cuatro universidades, y que por tanto no pueden competir estadísticamente dentro del apartado de centros educativos con los colegios de secundaria o las academias de lenguas, son claramente el tipo de instituciones educativas con mayor número de estudiantes durante 2011; por ejemplo, USIU tuvo 493 estudiantes de español; por su parte, Moi University en Eldoret tuvo 272, mientras que los colegios suelen tener entre 30 y 125 estudiantes, y las academias de lenguas alrededor de 20, y de cualquier modo, ni colegios ni academias llegan a tener más de 150 estudiantes, mientras que las universidades pueden llegar a duplicar dicho máximo.
18. Estos primeros datos sobre el profesorado podrían haber sido presentados en la sección sobre los centros educativos, pero se ha ubicado en la sección sobre los docentes porque resulta más interesante añadir al perfil del profesorado de ELE en Kenia qué porcentaje de docentes pueden trabajar en equipo.
19. De los 14 profesores hispanohablantes nativos, alrededor de la mitad son españoles y la otra mitad la componen otras varias nacionalidades hispanohablantes como costarricenses, cubanos, peruanos o salvadoreños.
20. La formulación es deliberadamente ambigua, puesto que se pretende incluir en esta categoría a profesores con formación en campos afines, como didáctica de lengua, lengua y literatura, segundas lenguas o lenguas extranjeras, lingüística, traducción, etc.

21. Junto con el énfasis formativo, la ATS-K ha querido reforzar su orientación profesional incorporándose a la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE) de la que es la única asociación subsahariana afiliada.
22. Más información disponible en http://www.un.org/exam/lpe/welcome/main.asp [consultado el 12 de mayo de 2014].

BIBLIOGRAFÍA

Association of Teachers of Spanish-Kenya (2007): *The Growth of Spanish in Kenya*, ATS-K, Nairobi.

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2009): "La acción de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en la difusión internacional de la lengua española", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 145-163. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/aecid/p01.htm [consultado el 4 de junio de 2012].

Bombarelli, M. E.; Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. J. (2010): "La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera", en García Delgado, J. L.; Antonio Alonso, J. y Jiménez, J. C. (dirs.): *El español, lengua global. La economía*, Instituto Cervantes y Santillana, Madrid, pp. 169-204.

Calvet, L. J. (2010): *Historie de Français en Afrique. Une langue en copropieté?*, Ecriture, París.

Cámara Escribá, R. (2006): "El español en Kenia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 77-80. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_09.pdf [consultado el 11 de abril de 2012].

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf. [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado el 1 de noviembre de 2012].

Gil Pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [consultado el 3 de junio de 2012].

Githiora, C. (2002): "Sheng: Peer language, Swahili dialect or emerging Creole?", *Journal of African Cultural Studies*, 15 (2), pp. 159-181.

Gobierno de la República de Kenia (2010): The Constitution of Kenya, National Council for Law Reporting, Nairobi. Disponible en http://www.wipo.int/wipolex/es/details.jsp?id=8559 [consultado el 4 de junio de 2014].

Gumiel Fernández, M. T. (2012): *Signos no verbales españoles y swahilis: estudio contrastivo*, memoria inédita de máster, Universidad de Alcalá.

Instituto Cervantes (2006a): "El español en cifras", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 25-32. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf [consultado el 20 de junio de 2014].

— (2006b): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consultado el 3 de junio de 2014].

— (2014): "El español: una lengua viva. Informe de 2014", Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf [consultado el 28 de junio de 2014].

Iraki, F. K. (2009): "Language and political economy: A historical perspective on Kenya", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 1 (2), pp. 229-243. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/view/41787/37146 [consultado el 6 de abril de 2013].

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2014): *Ethnologue: Languages of the World*, 17.ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 7 de junio de 2014].

Malik, K. (dir.) (2013): *Resumen sobre el Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en

http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Summary%20Spanish.pdf [consultado el 12 marzo de 2014].
Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2009): *Plan África 2009-2012* y *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.casafrica.es/casafrica/Inicio/PlanAfrica2009-2012.pdf [consultado el 14 de febrero de 2012].
Muasya, J. N. (2007a): "El kiswahili y el español en una encrucijada lingüística en Kenya", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 1 (1), pp. 9-24. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/view/41750/9016 [consultado el 10 de marzo de 2012].
— (2007b): "Teaching and Learning Spanish in a Kenyan multilingual Society: Strengths and Challenges", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 1 (1), pp. 38-53. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/view/41753/9019 [consultado el 8 de marzo de 2012].
— (2010): *Estudio contrastivo del kiswahili y el español. expresión de ruego, mandato y deseo*, Lambert Academy Publishing, Colonia.
Oficina de Información Diplomática (2014): *Ficha país Kenia. República de Kenia*, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/Kenia_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 14 de octubre de 2013].
Oficina Económica y Comercial de España en Nairobi (2012): *Informe económico y comercial. Kenia*. Actualizado hasta noviembre de 2012. Disponible en http://www.ibiae.com/sites/default/files/informes-paises/KENIA%20Guia%20Pais.pdf [consultado el 14 de octubre de 2013].
Oyinkwa, S. K. (2007): *El español como herramienta al servicio de desarrollo económico, social y cultural de un país: el caso del desarrollo del turismo en Kenia*, tesina inéd., Universidad Complutense de Madrid.
Pérez Negro, N. (2011): "The importance of oral Spanish teaching to multilingual students: A case study of USIU", *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 3 (1), pp. 36-53. Disponible en http://www.ajol.info/index.php/jolte/article/viewFile/66586/54309 [consultado el 12 de abril de 2012].
— (2012): *Estudio de aplicación de actividades orales a dos estudiantes universitarios de nivel A2 en Nairobi*, memoria de máster inéd., Universidad de Jaén.
Serrano Avilés, J. (2012): "*Kihispania*: Spanish as a Foreign Language in Kenya", en Boampong, J. (ed.): *In and Out of Africa: Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian and Latin-American Connections*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 18-39.
— (2013): *La enseñanza del español en Kenia*, memoria de máster inéd., Universidad de Barcelona.
Sure, K. y Ogechi, N. O. (2009): *Linguistic Human Rights and Language Policy in the Kenyan Education System*, Organization for Social Science Research in Eastern and Southern Africa, Adís Abeba.
Theroux, P. (2007): *Dark Star Safari. Overland from Cairo to Cape Town*, Penguin Books, Londres.
VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm [consultado el 3 de marzo de 2012].
VV. AA. (2012): *Kenya Yearbook 2011/2012. Setting the Development Agenda*, Kenya Yearbook Editorial Board, Nairobi.

CAPÍTULO 15

EL ESPAÑOL EN MADAGASCAR

LUCÍA GIL VILLA Y JANIE RAHARIVOLA

Con la presente publicación se pretende dar a conocer la situación actual de la enseñanza del español en la isla de Madagascar, lengua que ha sido objeto de estudio desde inicios de los sesenta. En el curso 2010-2011 se han documentado 7.676 estudiantes de español, aunque se estima que hoy en día hay más de 8.000 aprendientes. Se presenta la situación de la enseñanza del español en la educación en primaria, secundaria y finalmente universitaria, y se dan a conocer los retos y desafíos en torno al contexto de enseñanza y aprendizaje de esta segunda lengua.

1. INTRODUCCIÓN

Madagascar, la cuarta isla más grande del mundo en superficie, está separada del continente africano por el canal de Mozambique. Según datos de 2010, Madagascar cuenta con una población de 20.713.819; su capital, Antananarivo, cuenta con 1.700.000 habitantes.

Madagascar es un Estado federal compuesto por seis provincias autónomas, cada una con un consejo provincial (con poder legislativo) elegido cada cinco años por sufragio universal. La esperanza de vida en esta gran isla es de 65 años para los hombres y de 68 para las mujeres. El índice de población urbana en 2010 era de un 30%. La tasa de alfabetización en la ciudad es de un 65%, mientras que en el campo

es solo de un 30%, donde el 72% de la población vive por debajo del umbral de la pobreza[1].

Las familias viven con un euro al día de media (alrededor de 2.500 ariary), es decir, 30 euros al mes. El 75% de la población malgache se sustenta gracias a la agricultura. La educación en este país no goza de mejores condiciones: las escuelas no pueden afrontar la creciente natalidad, cuya tasa es de un 4,1%, y los presupuestos del estado solo destinan el 16% del PIB a la educación. En la enseñanza pública los problemas se acrecientan por contar con un elevado número de alumnos en las aulas y pocos recursos materiales; en el campo se suma el problema lingüístico, puesto que los estudiantes no saben el malgache oficial, lo que dificulta aún más el aprendizaje.

La política malgache se ha caracterizado en los últimos cuatro años por tener un gobierno de transición encabezado por Andry Rajoelina, nombrado presidente de la transición hasta que se convocaron nuevas elecciones presidenciales y legislativas en diciembre de 2013, tras las cuales Hery Rajaonarimampianina fue elegido presidente de la República de Madagascar en enero de 2014.

Las relaciones entre España y Madagascar no son tan estrechas como con otros países. La Embajada de España se encuentra en Pretoria (Sudáfrica), mientras que Antananarivo, por su parte, cuenta con un cónsul honorario elegido en 2012. La relación entre ambos países se puede resumir en un creciente interés por parte de España, si bien Madagascar no es país preferente para la cooperación española. La AECID ha financiado un lectorado de español hasta el año 2012. Por otra parte, los intereses españoles en la región están relacionados con la lucha contra la piratería además de con la pesca por su posición estratégica en la ruta de los atuneros españoles en el Índico.

En cuanto al estudio del español se refiere, a pesar de que la presencia de España y las relaciones internacionales sean escasas, la enseñanza de esta lengua está en auge desde hace más de dos décadas y este es el hecho que centra el presente trabajo.

2. PANORAMA LINGÜÍSTICO

La lengua hablada por los habitantes de Madagascar es el malgache. Es una lengua aglutinante perteneciente a la familia de lenguas austronesias que se distribuyen entre la isla de Madagascar y Polinesia; concretamente pertenece a la rama malayo-polinesia de tipo occidental.

A lo largo de la historia, el malgache ha recibido la influencia de las lenguas bantúes de África oriental (entre otras del suajili), así como del árabe (dado que en

el siglo VII los mercaderes árabes tuvieron contactos comerciales con los malgaches de las costas), del francés (que fue la lengua de colonización europea a partir de 1883) y del inglés (hablado en el siglo XVIII por los misioneros cristianos británicos) (Leclerc, 2007: 708). La gran isla tiene una población étnica muy diversa y existen numerosos dialectos del malgache: tanala, tsimihety, bara, antandroy, zafisoro, merina, antaisaka, antanosy, taimanambondro, sahafatra, antaifasy, antambahoaka, betsimisaraka, sihanaka, bezanozano, mahaaly, betsileo, vezo, mahafaly, antakarana y antaimoro. La tradición oral malgache es muy rica en varios géneros y hay testimonios literarios desde el siglo XV, escritos en alfabeto árabe hasta mediados del siglo XIX y, a partir de entonces, en alfabeto latino. Los franceses anexaron Madagascar a Francia en 1896, y en 1958 pasó a estar autogobernada por la comunidad francesa como la República Malgache. Obtuvo la independencia en 1960 y adoptó el nombre de República Democrática de Madagascar en 1975.

Madagascar nunca ha tenido una política lingüística nacional claramente definida. En el informe redactado sobre política lingüística en 2005 por el Ministerio de Educación e Investigación Científica (MENRS), el llamado *Plan Educación para Todos*[2], se hace referencia a las decisiones que se deberán tomar en torno a la lengua de aprendizaje que será objeto de un proceso de consulta nacional. A continuación se describen las dificultades relacionadas con la lengua, sobre todo las de carácter político, y las actuales propuestas adoptadas por las distintas autoridades educativas con el fin de alcanzar un consenso en pro de los aprendientes.

El caso de la lengua malgache es particular, ya que entran en juego no diversas lenguas sino diversas variedades de la misma. Una de estas variedades, la merina, procedente de las llamadas Tierras Altas, donde comenzaron las primeras escuelas, adquirió el estatus de lengua oficial. No obstante, la merina no tuvo la misma aceptación entre la elite que las demás variedades dialectales y sobre todo las procedentes de las costas.

A principios del siglo XX, durante la época colonial, el francés fue impuesto en toda la isla como lengua oficial y se mantuvo hasta 1972. El 13 de mayo de este mismo año un acontecimiento cambió el paisaje social, político y cultural de Madagascar. Los estudiantes de la Universidad de Antananarivo dirigieron los movimientos de contestación en contra del sistema colonial francés, seguidos por los funcionarios y los trabajadores del sector privado. Estos movimientos terminaron en una huelga general que llegó a paralizar la isla entera. Los estudiantes denunciaban la inadaptación de las ofertas de formación a las necesidades del país, de economía mayoritariamente agrícola y donde el acceso a la enseñanza superior era preferentemente para la clase privilegiada. De aquí se deriva el proceso de malgachización.

Este fenómeno, de 20 años de duración, significó por un lado la sustitución de los franceses por los malgaches en los puestos de responsabilidad, además de la

introducción y oficialización de la lengua. Las escuelas públicas siguieron las directrices y el malgache pasó a ser la lengua vehicular de enseñanza, al mismo tiempo que se incrementaba el número de escuelas privadas de enseñanza francesa que respondían a la demanda de las clases media y alta.

A pesar de estos intentos, los resultados fueron distintos a los esperados y las razones del fracaso derivaron en una falta de competencia en la lengua materna por parte del alumnado y de especialización en métodos de enseñanza por parte del profesorado, entre otras consecuencias. Unos aluden al prestigio social y cultural de la lengua francesa, vestigio de la colonización, pero existía además una falta de competencia sobre todo en la lengua materna por parte de los profesores, cuya formación se había realizado principalmente en francés.

Actualmente, la Constitución de 2010 en su artículo 4 establece que: "El malgache es la lengua nacional. Las lenguas oficiales son el malgache y el francés"[3], si bien el francés se beneficia jurídicamente del estatus de lengua oficial junto al malgache.

En referencia a las leyes que regulan el empleo de las lenguas en materia de educación, hoy en día el malgache es la lengua principal en la escuela pública en primaria y el primer ciclo de secundaria, y el francés se utiliza como segunda lengua a partir del segundo año de primaria hasta el segundo ciclo de secundaria, etapa en la que pasa a ser una sola la lengua de enseñanza mientras que el malgache se convierte en lengua de aprendizaje. En algunas escuelas privadas la lengua de enseñanza es el francés y en otras es el inglés, si bien hoy en día la primera sigue ostentando un cierto prestigio entre la población por ser vista como una apertura hacia el mundo o por su herencia histórica.

La segunda lengua extranjera obligatoria a partir de la escuela secundaria en el programa educativo malgache es el inglés, que se introdujo en el año escolar 2003-2004. Además de esta, se imparten también como lenguas extranjeras el español, el alemán y el ruso. Y en la universidad se amplía la oferta con lenguas como el chino, el japonés y el italiano.

La problemática de la lengua de enseñanza, y en general de la política lingüística, ha sido objeto de diferentes estudios y seminarios; sin embargo, estos son pocos o puntuales e inspirados en consideraciones de orden social o político más que científico. Algunos trabajos resaltan ciertos aspectos que tener en cuenta en la definición de una política lingüística para el sistema educativo del país, como por ejemplo el buen manejo de la lengua materna para abordar mejor el aprendizaje de una segunda lengua, según las recomendaciones de la UNESCO[4]. Marcel Crahay menciona el riesgo inherente que conllevaría la introducción temprana del francés en las escuelas, lo cual agravaría la diferencia sociológica entre los niños procedentes del medio rural con respecto al urbano, entre los favorecidos y los desfavorecidos (Crahay, 1992); añade

la necesidad de dotar los centros educativos de un profesorado con un buen dominio de la segunda lengua (L2) antes de introducirla.

3. EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MADAGASCAR

La educación en Madagascar se encuentra bajo la supervisión tanto del Gobierno central como de las provincias. La educación es gratuita y obligatoria en las escuelas públicas para los estudiantes entre los 6 y 13 años de edad, y el sistema es muy parecido a lo que puede encontrarse en el mundo occidental, al menos en términos de estructura. Este se divide en cuatro niveles distintos: educación primaria, primer ciclo de educación secundaria, educación media superior y educación superior o universitaria.

La educación primaria es obligatoria en Madagascar a partir de los 6 años y tiene una duración de 5 años. En los dos primeros niveles del grado, la enseñanza se centra principalmente en la lectura, escritura y aritmética básica en malgache. Durante el segundo grado, se agregan temas adicionales al plan de estudios incluyendo cursos de matemáticas, ciencias, geografía, estudios sociales, culturales y religiosos, literatura y artes.

Desde 2009 el número de alumnos en las escuelas primarias ha disminuido por distintas razones. Entre ellas, la más conocida es la pobreza de las familias en las zonas rurales, puesto que los niños han de ayudar a sus padres en las faenas agrícolas. Por otra parte, no todos los pueblos tienen una escuela, así que los niños tienen que ir muy lejos de sus casas para poder instruirse.

El primer ciclo de la educación secundaria dura cuatro años: por lo general comienza a los 11 años y culmina a los 15. La asistencia es obligatoria únicamente para los primeros dos años o hasta que los niños alcancen la edad de 13 años, y el plan de estudios incluye muchas de las materias antes citadas, aunque en un nivel más avanzado. Se suele añadir la enseñanza de idiomas extranjeros en esta etapa, por lo general el francés o el inglés. Los estudiantes que terminan exitosamente el ciclo de educación secundaria reciben un certificado y pueden continuar en la escuela secundaria superior (preuniversitario), que ofrece un periodo adicional de tres años de educación. Los estudiantes que planean asistir a la universidad por lo general continuarán en el itinerario académico durante la escuela secundaria superior, pero en este nivel también se imparte capacitación profesional para aquellos que planean incorporarse al mundo laboral después de su graduación en lugar de continuar con oportunidades educativas superiores.

La educación superior en Madagascar se realiza tanto en la universidad pública como en la privada en las seis provincias. La formación universitaria se

complementa con la ofrecida en institutos superiores públicos de formación de profesores, así como en institutos y universidades profesionales. A pesar del incremento en la financiación del sector educativo, Madagascar sigue enfrentándose a muchos desafíos en relación con la calidad y la oferta educativa. Los profesores cualificados y los recursos educativos son escasos, y los índices de repetición de curso y abandono siguen siendo muy altos. La matriculación y los honorarios de los profesores limitan el acceso a la educación y muchos niños no terminan sus estudios primarios. En el nivel de secundaria, las diferencias de género se hacen más evidentes, ya que la adolescencia y las creencias culturales se convierten en un obstáculo para que las niñas sigan con su escolarización.

TABLA 1

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE MADAGASCAR

NIVEL EDUCATIVO	EDUCACIÓN PRIMARIA	PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR O PREUNIVERSITARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
Años de estudios	5	4	3	3, 4, 5, 8
Diplomas o certificados	Certificado de estudios primarios	*Brevet* (al finalizar la educación secundaria)	Bachillerato literario, científico o profesional	*Licence* Máster 1 Máster 2 Doctorado

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

3.1. INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

Las instituciones educativas pueden clasificarse en dos tipos fundamentales: escuelas públicas que siguen el sistema educativo malgache, y escuelas privadas[5]. Entre estas últimas se distinguen: las de habla francesa que siguen el programa oficial del Ministerio de Educación de Madagascar, las de habla francesa que siguen el programa oficial del Ministerio de Educación de Francia, que otorgan diplomas franceses, y las escuelas homologadas (instituciones privadas bajo tutela francesa). Por último, se encuentran las escuelas de habla inglesa que siguen el programa oficial del Departamento de Educación de Estados Unidos o del Ministerio de Educación del Reino Unido.

3.2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA E INSTITUTOS PREUNIVERSITARIOS

La enseñanza del español en Madagascar empezó en 1908, al igual que la de la lengua alemana, en el instituto preuniversitario Lycée Galliéni (nombre de un general francés), actualmente Lycée Andohalo, situado en una de las colinas sagradas de la

capital de Antananarivo. Más tarde la enseñanza de esta materia se fue extendiendo a otros centros públicos y privados de la capital.

En la mayoría de los institutos privados, la lengua optativa es el alemán o el español, y se enseña desde el segundo año de la educación secundaria hasta el bachillerato, aunque en algunos se imparte desde primer curso. En cambio, en la educación pública, la lengua extranjera solo se imparte en los institutos preuniversitarios, donde el alumnado elige entre alemán, ruso o español. Según la información disponible, el número de alumnos que optan por el español va aumentando cada año entre las lenguas mencionadas.

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA E INSTITUTOS PREUNIVERSITARIOS PRIVADOS Y PÚBLICOS

AÑO	ESCUELAS PÚBLICAS	ESCUELAS PRIVADAS	TOTAL
2008-2009	2.080	4.015	6.095
2009-2010	2.400	4.298	6.698
2010-2011	2.700	4.812	7.512

FUENTE: ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE MADAGASCAR (2011).

La difusión de telenovelas, películas, videoclips, canciones latinas y españolas a través de los medios de comunicación empuja a los adolescentes y jóvenes a decantarse por este idioma. Algunos se interesan por la cultura de habla hispana o sueñan con ser futbolistas en un equipo español o argentino. Otros quieren aprender la lengua de Cervantes y trabajar en un futuro en el sector turístico, en organismos internacionales o dedicarse a la docencia.

Por otra parte, también incita al aprendizaje de la lengua la presencia de españoles nativos en ciertos sectores como: organizaciones no gubernamentales (proyectos de lucha contra la pobreza y la exclusión social, empoderamiento económico y social de la mujer, proyectos culturales, etc.), actividades marinas como la pesca o la reparación naval en la costa norte de la isla, en la empresa Société d'Etudes, de Construction et de Réparation Navale (SECREN) y finalmente el turismo. Además, en el campo de la medicina también se percibe un interés por el español debido a la aparición de maquinaria de origen español, así como de varias ONG.

Muchos son los extranjeros que pasan o se quedan en la isla por diversos motivos. Destaca especialmente la presencia de españoles entre 1977 y 1980. Una veintena de misioneras llegaron a la región de Androy y aún siguen viviendo en esta parte sur de la provincia de Toliara. A continuación, se mencionan algunas organizaciones no gubernamentales españolas presentes en Madagascar:

TABLA 3

ONG ESPAÑOLAS CON PRESENCIA EN MADAGASCAR

NOMBRE DE LA ONG	AÑO DE NSTALACIÓN	REPRESENTANTE	MISIÓN
FAMI	1996	Julián Cadenas	Lucha contra la pobreza
Yamuna	2004	Gloria Pérez Herms	Protección familiar y participación de la madre en la educación de los niños
Acción Baoab	2011	Amparo Álvarez Giménez	Defensa de los derechos y mejora de la calidad de vida de la infancia malgache y su familia
Bel Avenir	2003	José Luis Guirao	Desarrollo integrado y durable, lucha contra la pobreza
Agua de coco	1994	José Luis Guirao	Desarrollo de la población

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El alumnado es consciente de la importancia del español en el mundo, razón por la cual en los institutos superiores privados se enseña esta lengua en asignaturas relativas a los negocios y al turismo.

No obstante, la enseñanza de la lengua cervantina se enfrenta con diversos problemas. En primer lugar, la falta de materiales didácticos. Aparte del Liceo Francés y de algunos establecimientos homologados (sobre todo privados que siguen el programa del Ministerio de Educación francés), el alumnado no tiene libros a su disposición, por lo tanto, utiliza fotocopias para el aprendizaje. En las escuelas públicas, las estanterías dedicadas a la lengua española están casi vacías o contienen únicamente libros antiguos. Por tanto, el profesorado debe actualizar sus materiales por su propia cuenta, basándose en los programas escolares elaborados por la APES de Madagascar en colaboración con el Ministerio de Educación Nacional.

Conviene mencionar también que la enseñanza y el aprendizaje del español se limita a las capitales de las seis provincias por falta de profesorado. Muchos de los profesores recién salidos de la universidad no desean trabajar fuera de la capital ni de las grandes ciudades. Otra desventaja es que para llegar a ser profesor los estudiantes que optan por la docencia después del bachillerato deben seguir tres años de estudios universitarios en el Departamento de Estudios Hispánicos (Facultad de Letras y Ciencias Humanas), de la Universidad de Antananarivo, que es la única institución que otorga la diplomatura (tres años universitarios). Según la APES, los docentes de español en Madagascar en 2011 eran 87, repartidos de la siguiente manera: 22 en escuelas públicas, 65 en escuelas privadas. Además, en los liceos franceses del país la mayoría de los profesores de español son de nacionalidad extranjera: franceses, españoles o de países hispanohablantes.

En cuanto al nivel de adecuación del currículo al *MCER*, la enseñanza de la lengua española avanza despacio hacia esas normas en los centros públicos y privados que

siguen el programa malgache, ya que la falta de materiales didácticos y el número elevado de estudiantes impiden a los profesores realizar su trabajo conforme al *MCER*.

En lo que se refiere a la metodología, la enseñanza del español se basaba antes en el método tradicional, los alumnos eran pasivos (el profesor explicaba y estos copiaban en sus cuadernos) y las lecciones de gramática eran fundamentales en cada clase. La enseñanza del español consistía en la traducción escrita del español al francés y viceversa. Actualmente, los métodos de aprendizaje de la lengua han evolucionado. El profesorado trata de enseñar la lengua extranjera en español, aunque los alumnos no llegan a entender totalmente las explicaciones y piden siempre la traducción al francés o al malgache. A pesar de los problemas mencionados anteriormente, los docentes aplican una pedagogía activa y participativa, a fin de que los alumnos puedan practicar la lengua estudiada.

Debe señalarse aquí que al alumnado de las escuelas públicas le resulta más difícil captar la lengua extranjera en comparación con los asistentes a las escuelas privadas. Generalmente, los alumnos de las instituciones públicas proceden de familias modestas y no han tenido oportunidad de aprender y practicar la lengua francesa, mientras que los de las privadas dominan el francés como lengua materna, lo que les ayuda a adquirir rápidamente el español. Además, pueden permitirse ampliar sus conocimientos mediante Internet y otros recursos. Tal situación no desmotiva en absoluto al elevado número de alumnos que optan por el español en las respectivas escuelas. Algunos centros privados disponen de aulas de informática que son utilizadas para hacer intercambios con países de habla hispana o realizar actividades en línea. Suelen consultar páginas web como "¡Es fácil!" o "Español de Carlitos"[6]. Cada centro de enseñanza organiza actividades culturales (exposiciones, ponencias, teatro, proyección de películas, danzas, arte culinario), eligiendo un tema considerado provechoso para el alumnado en cada caso.

Los objetivos de la enseñanza del español en secundaria son: instruir a los alumnos para que desarrollen competencias comunicativas y lingüísticas, y hacer posible que, tanto personal como socialmente, sean capaces de actuar en un entorno multilingüe. Las competencias lingüísticas que se adquieren pretenden que los alumnos sean capaces de expresarse de manera correcta sobre temas de la vida cotidiana y adquieran habilidades para expresarse tanto en lengua oral como en lengua escrita, además de un conocimiento general de contenidos socioculturales relativos a la realidad actual española e hispanoamericana.

3.3. ASOCIACIÓN DE PROFESORES EN MADAGASCAR

Madagascar cuenta con una APES que reúne a 42 docentes del país. Su actividad se inició en 1990 y su actual presidenta es la profesora Janie Raharivola. Esta

asociación desempeña un papel importante no solo en el ámbito de la enseñanza, sino también en el mundo laboral. Entre sus actividades destacan: el asesoramiento al nuevo profesorado en la práctica docente; la organización junto con escuelas públicas y privadas de jornadas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de sus miembros, al menos una vez al año, en la enseñanza de ELE.

La asociación persigue ayudar a los hispanistas a conseguir un trabajo tanto en el sector público como privado. Actualmente, las escuelas privadas piden colaboración con la asociación para la contratación de profesores. Cabe mencionar igualmente, el encuentro de los miembros de la APES con el vicerrector de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alcalá (España) en el año 2000 con objeto de conocer mejor la situación del español en Madagascar. Gracias a ese encuentro, ocho profesores se beneficiaron de becas de la AECID.

4. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD

En este apartado la atención se centra en el estudio de la lengua española en la Universidad de Antananarivo. Además de mencionar el número de estudiantes que cursan Estudios Hispánicos y su motivación por dicha lengua, se describe el Departamento de Estudios Hispánicos y el nivel de adecuación del currículo al *MCER*. Asimismo, se exponen los diversos programas de cooperación interuniversitaria existentes.

El Departamento de Formación e Investigación en Estudios Hispánicos (UFR Études Hispaniques) y el Departamento de Formación en Estudios Rusos forman parte del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Ankatso, Antananarivo. La dirección del Departamento de Lenguas Extranjeras es asumida alternativamente por cada sección cada cinco años. Desde 2013 el Departamento de Estudios Hispánicos dirige el Departamento de Lenguas Extranjeras.

El Departamento de Estudios Hispánicos se creó en 1980, si bien el español se estudiaba en la Universidad de Ankatso antes como segunda lengua en las carreras de Filología Francesa, Inglesa y Malgache. En Madagascar existen otras universidades públicas como Toamasina, Antsiranana y Toleara, pero la de Antananarivo es la única que oferta el español como licenciatura.

El objetivo principal del departamento ha sido la formación de profesionales de la lengua y la cultura hispánica en apoyo a los imperativos nacionales de apertura a la globalización mediante una práctica del plurilingüismo y el multiculturalismo. Como objetivo específico, se pretende enseñar lengua española y sus diversas variantes dialectales y formar a futuros lingüistas profesionales de la enseñanza y la traducción, así como a especialistas en literatura y turismo.

Según las leyes malgaches, el sistema de estudios universitarios o superiores contempla tres tipos de formación: una formación corta cuyo objetivo es la preparación y la cualificación de técnicos superiores (en general, dos años de estudios para la obtención del *brevet* o el diploma de técnico superior); una formación larga, organizada por ciclos, en los cuales el número, la temática y la duración dependen de la disciplina, y una formación a la carta ofrecida según las sugerencias y las necesidades de las personas interesadas. La duración de la formación es de dos a tres años en la enseñanza técnica superior (institutos y escuelas normales) y de cuatro a ocho años en la universidad. En general, se necesitan dos años de estudio para la obtención del DUEL y el DUES; tres años para la obtención de la diplomatura o *licence*; cuatro años para la licenciatura o *maîtrise*, y cinco años para el DEA.

En el Departamento de Estudios Hispánicos, los estudios se dividen en cuatro años más uno para la obtención del DEA, llamados aquí niveles: Nivel A, Nivel B, Nivel C y Nivel D. En este departamento se sigue el sistema DUEL-*licence-maîtrise.*

Las asignaturas que se imparten cada año pertenecen a diversas áreas del conocimiento, como por ejemplo: lengua y literatura, traducción de textos inversa y directa, terminología, metodología de la traducción, lingüística, civilización española, africanidad, didáctica de las lenguas, pedagogía y psicopedagogía, español específico y español de los negocios. En cuanto a las otras lenguas que se enseñan, además del malgache, se imparten francés, inglés e italiano. A su vez son frecuentes, en la asignatura de español específico, los viajes a diferentes lugares de interés turístico de Madagascar, con el fin de ir formando a los estudiantes en este ámbito.

A partir del segundo año de carrera los estudiantes realizan prácticas en centros de educación secundaria, momento en el que toman contacto con el mundo de la enseñanza. Muchos de ellos alternan la universidad con pequeños empleos en las escuelas públicas y privadas; esta es una de las oportunidades laborales más recurrentes actualmente y en muchos de los casos acaba convirtiéndose en un empleo.

El sistema educativo malgache está basado en el plurilingüismo y el pluriculturalismo, y además los promueve. El diseño curricular y programa para el español cubre los niveles B1-C1 del *MCER*. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes que llegan a este departamento han estudiado en secundaria la lengua española, se parte del nivel B1, si bien se realiza un curso intensivo de un mes, durante el primer año, llamado Dominio de la lengua.

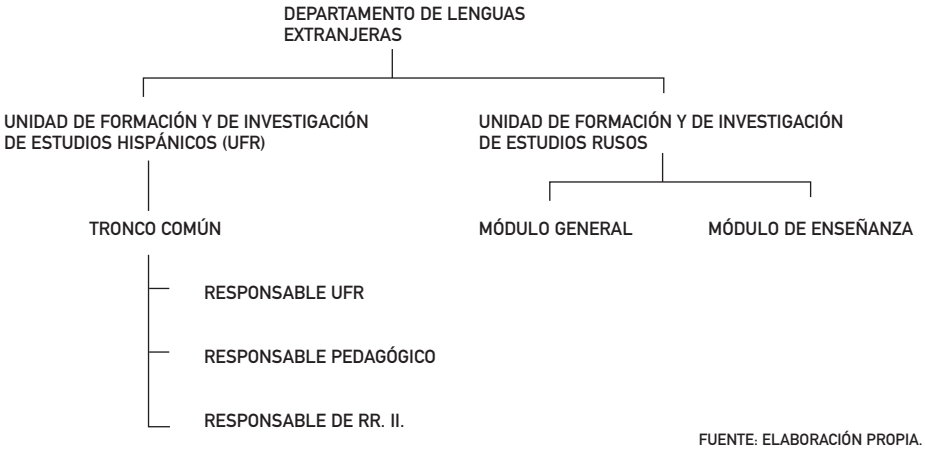
4.1. PERSONAL ACADÉMICO DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

El departamento está formado por la responsable de la UFR, Janie Raharivola, una responsable pedagógica en Estudios Hispánicos, Harinirijahana Rabearintsoa, y un responsable de Relaciones Internacionales, Max Rabemila. El equipo docente

en su conjunto lo forman seis profesores permanentes y ocho agregados. El siguiente organigrama refleja la disposición del Departamento de Lenguas Extranjeras.

FIGURA 1

ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANKATSO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La mayor parte del profesorado se formó en Francia y los más jóvenes lo hicieron en este departamento, pudiendo disfrutar en los años noventa de las primeras becas de formación de profesores y de doctorado en la Universidad de Alcalá. Hay que destacar que, tras el cese del convenio con esta universidad, han sido pocos los intercambios que el profesorado ha realizado con España u otros países hispanoamericanos. Tanto profesores como estudiantes sienten una necesidad imperiosa de reciclaje y de contacto con estos países.

El profesorado tampoco escapa a la inestable situación política. Esta fragilidad atañe a los sueldos, que son muy bajos, por lo que una gran parte alterna el trabajo de la universidad con la enseñanza en institutos privados o públicos. Esta problemática del impago y retraso en los sueldos de los profesores desembocó durante el curso 2011-2012 en una huelga general por parte del sector de la investigación de la Universidad de Ankatso, que reivindicaba el pago de las horas extras en investigación, hecho que provocó la paralización del curso, y que no se reanudó hasta abril de 2012. Estas continuas revueltas en el ámbito universitario influyen negativamente y han causado un gran retraso en el desarrollo de la actividad académica. Aun así, el afán de aprendizaje de los estudiantes no ve mermadas sus esperanzas de alcanzar los objetivos académicos.

4.2. ALUMNADO

Desde 1980, y a lo largo de todos estos años, son más de 600 personas las que han pasado por el Departamento de Estudios Hispánicos. En la actualidad las cifras del departamento son las que se muestran en el siguiente cuadro. Puede notarse que, a pesar de las revueltas comentadas, el número de inscritos se ha mantenido en alza.

TABLA 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL POR NIVELES EN LA UNIVERSIDAD DE ANKATSO

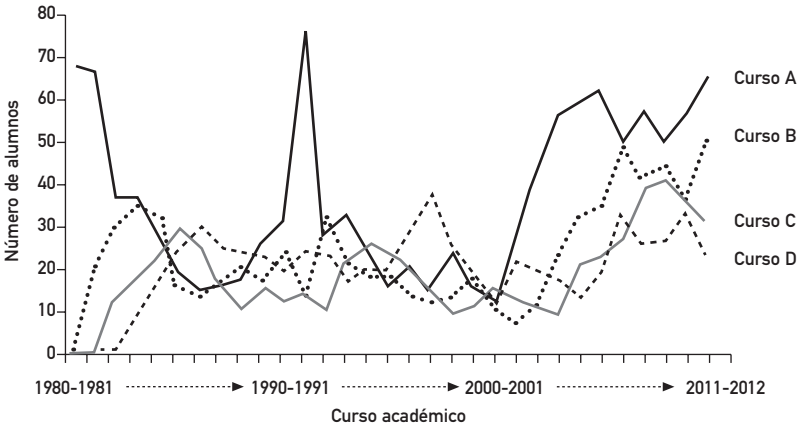
	AÑO UNIVERSITARIO		
NIVEL	2009-2010	2010-2011	2011-2012
A	50	56	66
B	44	37	51
C	41	37	31
D	26	34	23
Total	161	164	171

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El gráfico 1 muestra distribuida en los cuatro niveles la evaluación del número de alumnos de español desde 1980 hasta 2012.

GRÁFICO 1

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ESPAÑOL



NOTA: EL GRÁFICO NO RECOGE INFORMACIÓN SOBRE EL CURSO 1991-1992 PORQUE EN 1991 HUBO UNA HUELGA DE MÁS DE SIETE MESES DE DURACIÓN Y, CONSIGUIENTEMENTE, EL CURSO ACADÉMICO 1991-1992 FUE ANULADO, LO CUAL EXPLICA EL INCREMENTO DE ESTUDIANTES DEL CURSO A DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 1992-1993.
FUENTE: DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS.

El eje horizontal muestra los años académicos objeto del estudio, el eje vertical, el número de personas inscritas y admitidas cada año y, por último, la mención A, B, C o D se refiere al nivel o curso académico. Si se observa la línea del nivel D del año 1983, puede deducirse que es el primer año en que se ofrecen licenciaturas.

Lo que resulta relevante en este gráfico es que el número de alumnos inscritos se ha ido incrementando en el transcurso de los años para los niveles A, B y C, como puede comprobarse a partir del año 1983. Sin embargo, si se observa la línea del nivel D puede concluirse que el número de alumnos inscritos durante los tres primeros cursos no guarda relación, en realidad, con el que finalmente llega a licenciarse y menos aún a obtener el DEA. Esto puede deberse, en parte, a que la mayoría de los estudiantes son mujeres y muchas de ellas en el último año de carrera abandonan los estudios para ocuparse de su familia. Muchos llegan a acabar el nivel D, pero no a presentar el trabajo de fin de carrera, por tanto, no obtienen la licenciatura ni tampoco el DEA. Otro de los motivos es de origen profesional: algunos estudiantes encuentran una ocupación antes de acabar sus estudios, las becas que perciben son muy bajas y estos empleos les permiten además ayudar a sus progenitores; como consecuencia, pierden el interés y el entusiasmo para presentar los trabajos de fin de carrera. Se ha hablado con estudiantes y alegan el escaso número de profesores que pueden dirigirles las tesinas como factor añadido al abandono. Cabe mencionar que no existen en el departamento cursos de tercer ciclo (Razafimbelo, 2007).

El alumnado del Departamento de Estudios Hispánicos siente una gran motivación por la lengua española debido a diversas causas: el interés por la música, las telenovelas (cuya emisión es más frecuente ahora que hace diez años), el fútbol (los malgaches sienten una gran afición por este deporte y España es uno de sus favoritos, en cualquier lugar recóndito del país conocen a los jugadores del Barcelona o del Madrid), la pasión por la tradición cultural y literaria española, por la sonoridad de la lengua, etc. Su cercanía con la lengua francesa es un valor añadido y el hecho de ser una lengua menos estigmatizada que el francés la convierte en una alternativa, una apertura a la globalización, en algo insólito. En definitiva, el español guarda para quien lo estudia cierta afinidad con el pueblo malgache, que es palpable en su elección y su relación la lengua.

4.3. COOPERACIÓN UNIVERSITARIA

Han sido varios los acuerdos de cooperación que ha mantenido la Universidad de Ankatso, y concretamente el Departamento de Estudios Hispánicos. La AECID abrió en 1990 su primer lectorado, cuyos objetivos principales fueron: la cooperación en el

fortalecimiento y el desarrollo académico institucional, la formación de futuros profesionales en lengua española y la dotación de material didáctico y de lectura para el departamento. Además, este lectorado propició una estrecha colaboración con la Embajada de España en Sudáfrica en su programa de difusión cultural. Para ello, se enviaba a un profesional de España que contribuyera con los objetivos marcados en los acuerdos. En 2012 y debido a los recortes económicos, este programa fue suspendido. No debe olvidarse tampoco la oferta de becas para profesores y estudiantes de español que cada año han convocado el Ministerio de Asuntos Exteriores y la AECID.

Conjuntamente con el acuerdo establecido con la AECID, se celebraron por primera vez en 2011 los exámenes DELE del Instituto Cervantes. El Departamento de Estudios Hispánicos ha sido el lugar elegido para su realización. Se comenzó con una sola convocatoria, la del mes de mayo, debido a que el número de participantes en ambas convocatorias no superaba la veintena. Parece que se requiere aún un mayor conocimiento de la existencia de exámenes oficiales para el español y, por otro lado, hay que apuntar que, a pesar de tener precios más ajustados a la economía del país, los exámenes oficiales siguen siendo costosos para la mayor parte de la población.

Madagascar cuenta con un alto número de personas que estudian la lengua española y que sienten un gran interés por ella, por ello parece de gran utilidad poder abrir un Aula Cervantes. Por otra parte, no hay constancia hasta el momento de que haya bibliotecas donde se difunda la cultura y literatura españolas más allá de la aportación realizada por la AECID al Departamento de Estudios Hispánicos durante los años de lectorados, y que no está disponible para el público no universitario.

Otro de los acuerdos firmados con este departamento fue el convenio marco de cooperación con la Universidad de Alcalá (España). Este proyecto comenzó en 1998 y duró hasta 2005. No se cuenta con información sobre los motivos del cese de la cooperación. Su objetivo principal ha sido la promoción de proyectos de carácter académico, científico y cultural en beneficio de docentes, estudiantes y personal administrativo. Han sido ocho las personas que disfrutaron de becas de doctorado en la Universidad de Alcalá, si bien solo dos de estas personas trabajan actualmente para el Departamento de Estudios Hispánicos.

5. CONCLUSIÓN

Madagascar, a pesar de no ser ni haber sido uno de los países prioritarios para la cooperación española, sí ha recibido apoyo a través de los acuerdos establecidos con la AECID en materia de educación desde 1990; durante el año académico 2010-2011, como se refleja en las tablas anteriores, contó con un total de 7.676

estudiantes de lengua española (se ha sumado el total de estudiantes en educación secundaria privada y pública, y en educación universitaria).

No obstante, las dificultades que encuentran a diario profesores y alumnado son varias.

El profesorado se enfrenta con una falta de recursos en las aulas y de materiales adaptados a la realidad malgache, además de sueldos bajos que obligan al pluriempleo. Los acuerdos con universidades extranjeras son casi inexistentes hoy en día, por tanto la posibilidad de reciclaje es nula. En el ámbito universitario, gracias a la AECID, el Departamento de Estudios Hispánicos se ha dotado de una pequeña biblioteca con libros de español, pero escasean los recursos audiovisuales, lo que dificulta una enseñanza basada en el método comunicativo.

El alumnado percibe unas becas muy bajas para mantenerse en la capital, lo que le obliga a alternar el trabajo con los estudios. Esta no es una opción desfavorable, pero en Madagascar las jornadas laborables superan las ocho horas, así que no es extraño que se opte por abandonar los estudios. Por otro lado, la familia juega un papel muy importante en el imaginario malgache y, como se ha apuntado anteriormente, muchas de las chicas quedan embarazadas en tercero o cuarto de carrera sin llegar a acabar sus estudios. Además, la inestabilidad política que atraviesa el país en estos momentos se hace sentir en la educación, con huelgas por parte del profesorado en contra de medidas de reajuste. Junto a todo ello, la inexorable separación entre campo y ciudad, que se hace evidente en la masificación de las clases, la incompleta preparación del profesorado y el escaso porcentaje de alumnado que acaba sus estudios forman parte del actual panorama educativo malgache.

Es plausible, a pesar de todos estos desafíos a los que se hace frente, la difusión del español en este país; por ello, se estima conveniente la implementación por parte de las autoridades políticas y educativas competentes de programas en apoyo a la difusión del español en Madagascar. Se constata que es ciertamente necesaria la presencia de un centro cultural español y bibliotecas con documentos actualizados en beneficio del alumnado y del profesorado, así como de toda persona interesada. Muchos adultos sienten un gran interés en aprender la lengua de Cervantes; no obstante, sin la presencia de un centro de lengua, es dudoso que se pueda conseguir. Asimismo, resultan necesarios seminarios, cursos, talleres para los docentes y ayudas a las escuelas públicas, en particular, con materiales didácticos actualizados: libros, DVD, CD, revistas y periódicos para mejorar la difusión de este idioma.

Finalmente, el Estado malgache debe definir una política lingüística en el contexto actual de la globalización. Por respeto hacia las identidades lingüísticas y culturales hay que armonizar la convivencia de las diferentes etnias y ayudarlas a abrirse al mundo exterior. El deseo de todo intelectual malgache es el dominio de

dos lenguas extranjeras además de la lengua materna. Una buena competencia comunicativa es hoy en día una necesidad para la sociedad malgache, y aún más para las nuevas generaciones.

NOTAS

1. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Oficina de Información Diplomática (2012): "Ficha país: Madagascar, república de Madagascar".
2. Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica (MENRS) (2005): *Plan Éducation Pour Tous. Situation en 2005. Actualisation des objectifs et stratégies*.
3. Traducción de las autoras.
4. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003): *L'éducation dans un monde multilingue*.
5. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en http://www.education.gov.mg [consultado el 14 de noviembre de 2012].
6. Véase http://www.esfacil.eu/es/ [consultado el 8 de noviembre de 2012] y http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/ [consultado el 17 de octubre de 2012].

BIBLIOGRAFÍA

Asher, R. E. y Moseley, C. (eds.) (2007): *Atlas of the World's Languages,* Routledge, Londres y Nueva York.

Bavoux, C. y Bavoux, C. (1993): "Le coût social des dernières politiques linguistiques", *Politique africaine*, 52, pp. 76-88.

Campbell, G. L. (2000): *Compendium of the World's Languages*, 2 volúmenes, Routledge, Londres y Nueva York.

Comrie, B., Matthews, S. y Polinsky, M. (eds.) (2003): *The Atlas of Languages. The Origin and Development of Languages throughout the World*, Infobase Publishing, Nueva York.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* Cambridge University Press, . Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 3 de diciembre de 2012].

Crahay, M. (1992): *Comment accroître la qualité du système éducatif malgache? Le point de vue d'un observateur extérieur*, informe inédito, Banco Mundial.

Dahl, O. *et al* (2005): *Rédéfinition de la Politique Linguistique Dans Le Système Educatif à Madagascar: rapport du Task Force*, Senter for Interkulturell Kommunikasjon (SIK): Misjonshøgskolens forlag, Stavanger. Disponible en http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/162262 [consultado el 3 de diciembre de 2012].

Dumont, D., Rakotozanany, E. y Ratsimbazafy, A. (1995): "L'IREM de Madagascar et le problèm de la langue d'enseignement", *Repères-IREM*, 18, Topiques Éditions, Metz, pp. 43-60.

Leclerc, J. (2007): "Madagascar", *L'aménagement linguistique dans le monde,* TLFQ, Universidad Laval, Quebec. Disponible en http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm [consultado el 10 de diciembre 2012].

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Oficina de Información Diplomática (2012): *Ficha país: Madagascar, República de Madagascar*, Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/MADAGASCAR_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 15 de noviembre de 2012].

Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de Madagascar (MENRS) (2005): *Plan Éducation Pour Tous. Situation en 2005. Actualisation des objectifs et stratégies*, UNESCO, Antananarivo. Disponible en http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Madagascar/MadagascarEPT.pdf [consultado el 10 de diciembre de 2012].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003): *L'éducation dans un monde multilingüe*, UNESCO, París. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf [consultado el 10 de diciembre de 2012].

— (2011): *World Data of Education. Madagascar*, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Madagascar.pdf [consultado el 10 de diciembre de 2012].

RABENORO, I. (1991): "Le malgache, le français et l'anglais: leur interdépendance dans l'enseignement", ponencia inéd., X Aniversario de L´École Normale Niveau III, Universidad de Antananarivo, Antananarivo.

RABENORO, I. y RAJAONARIVO, S. (1997): "À l'aube du 21e siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar?", *Mots. Les langages du politique*, 52, pp. 105-119. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2469 [consultado el 10 de diciembre de 2012].

RAMANDAZAFY, Z. (2004): "Le malgache langue d'enseignement, Faire taire le coeur pour laisser parler la raison", *Revue de l'Océan Indien*, 244-243, pp. 62-64.

RANAIVOSON, R. E. T. (2004): "Diversité lingüistique et développement durable: le malgache et le français du point de vue des bénéficiares de l'éducation de base à Madagascar", ponencia inéd., X Coloquio Internacional de la Francofonía. Ouagadougou, Burkina Faso.

RANDRIAMASIMON, S. (2003): "Enseigner l'espagnol à Madagascar: comment faire face aux questions de l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère et de la représentation d'un univers linguistique et culturel?", ponencia inéd., Coloquio Jeunes Chercheurs en Linguistique Appliquée, París.

RAZAFIMBELO, I. (2007): "La situación de la enseñanza del español en Madagascar", en NISTAL ROSIQUE, G. Y PIÉ JAHN, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, Sial/Casa África, Madrid, pp. 381-400.

CAPÍTULO 16

EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DE MAURICIO

SAMUEL FRANCISCO JUAN CATALÁN

Mauricio es un laberinto étnico donde conviven unas diez comunidades fuertemente diferenciadas por factores como la religión y el origen de sus ancestros. La enseñanza de las lenguas ajenas al entorno social autóctono (español, italiano, portugués o alemán) ha tenido poco desarrollo. El español es posiblemente la más popular entre ellas, pese a que las relaciones económicas y culturales entre Mauricio y los países hispanohablantes son escasas. En 2011 el español se enseñaba en diez centros preuniversitarios, con 350 alumnos y en la Universidad de Mauricio, con 178, lo que suma un total de 528. El número total de profesores era de 13, la mayoría a tiempo parcial. No se organizan los exámenes DELE.

1. UNA ISLA DESHABITADA

Un día de mayo de 1638, cuando comenzaba el invierno austral, un barco procedente de tierras lejanas llegaba a los despoblados parajes de Mauricio. En su mástil ondeaba la bandera holandesa. Los negros bosques de ébano, la extravagante fauna, las montañas de piedra y cielo perdidas en medio del inmenso océano vieron cómo la isla entraba en la historia, o mejor dicho, cómo la historia entraba irremediablemente en la isla. Apenas 26 hombres quedaron en tierra, con la misión de crear allí un asentamiento permanente. De ellos se esperaba que cultivaran los campos y

criaran ganado, que construyeran casas y abrieran caminos, que explotaran el ébano de los bosques y buscaran hierro y otros minerales. Los dirigía un tal Cornelius Gooyer, oscuro personaje del que apenas se sabe nada.

Desde principios del siglo XVII los holandeses habían desarrollado un próspero imperio colonial en Asia con intereses en la India, Ceilán, Taiwán y varias islas del archipiélago malayo, islas como Borneo, Sumatra, Java, Célebes y otras. La lejanía de aquellos territorios respecto a la metrópoli era notable, el viaje harto complicado para los medios de la época. Se hacía necesario establecer una base en el océano Índico occidental, un lugar seguro donde los barcos pudieran abastecerse de agua y alimentos frescos, hacer reparaciones, dejar a sus enfermos, etc. Y fue así como los holandeses volvieron sus ojos hacia Mauricio.

Mauricio era por aquel entonces una isla deshabitada. Árabes y portugueses la habían visitado en varias ocasiones, pero nunca se decidieron a ocuparla. La bautizaron para incluirla en sus mapas y poco más. También los holandeses conocían ya la isla. Habían desembarcado en ella con cierta regularidad desde 1598, pero solo entonces se animaron a crear un asentamiento permanente. Los responsables de la Compañía Neerlandesa de las Indias Orientales, organizadora de la expedición, estaban convencidos de que la empresa no sería muy complicada. En la isla no había población local que pudiera incomodar a los colonos. Abundaban el agua y la madera, el suelo era fértil y el clima cálido.

Sin embargo, todo era un espejismo. Aquel lugar se convirtió en una pesadilla para los colonos durante años y años. El corazón de la isla era duro, rocoso, hostil. Estaba plagado de montañas y cubierto casi totalmente de espesos bosques. Moverse, construir caminos, abrir brechas para crear campos o poblados: todo resultaba extraordinariamente costoso. Los ciclones y las tormentas tropicales devastaban los cultivos, cuando no lo hacían los prolongados periodos de sequía. Las ratas, que los propios holandeses habían introducido con sus barcos, instaladas en un ecosistema nuevo, sin depredadores, se multiplicaban sin límite, se comían las cosechas, acosaban a los colonos y transmitían enfermedades. De Madagascar llegaban esclavos para trabajar en los campos, pero muchos conseguían escapar a las montañas y pasaban a convertirse en una amenaza para la colonia. El número de esclavos no podía ser grande y la seguridad era una preocupación permanente. Y así fueron sumándose los problemas, el paraíso se convirtió en infierno y la colonia nunca consiguió prosperar. A principios del siglo XVIII, poco antes de que los holandeses dejaran definitivamente la isla, tan solo quedaban 169 colonos (111 hombres y 58 mujeres) y 67 esclavos, lo que da la exigua suma de 236 habitantes oficiales (Addison y Hazareesingh, 1999: 10). Los otros mauricianos, los que vivían en las montañas, los escapados, vivos o muertos, entraban ya en la leyenda.

Se suele decir que estos colonos dejaron una herencia escasa, por no decir nula, en la isla, herencia que se reduce a algún recuerdo toponímico. Un leñador que, según la leyenda, vivió en los agrestes parajes del interior de la isla dio su nombre al distrito de Plaines Wilhem. Una montaña de aquel distrito recuerda a Pieter Both, primer gobernador general de las Indias Orientales Neerlandesas, que murió ahogado cuando su barco naufragó cerca de Mauricio en 1614. La propia isla les debe su nombre: cuando arribaron a sus costas por primera vez, en 1598, la bautizaron así en honor a Mauricio de Nassau.

Pero más allá del anecdotario clásico de libros de viajes y visitas guiadas hay otra herencia, más importante, que sí pervive hasta hoy. Los colonos introdujeron especies nuevas de animales y plantas que alteraron el ecosistema local con grave daño para la flora y la fauna endémicas. Las ratas, los monos y los cerdos, por ejemplo, eran desconocidos en la isla, así como la caña de azúcar y otros cultivos. El dodo, animal autóctono, fue llevado a su extinción en apenas 30 años. Los colonos lo cazaban para comérselo; su carne era un buen complemento a la pobre dieta con que tenían que sobrevivir en la isla. Las especies invasoras también contribuyeron a su extinción, saqueando sus nidos y compitiendo con él por la comida disponible. Aquel animal feo y tonto, protagonista hoy de camisetas y postales, ha quedado como paradigma de la desaparición de especies y del deterioro del medio ambiente como consecuencia de la acción del hombre. Los colonos se fueron de Mauricio con ciertas cicatrices, pero también dejaron algunas, más o menos visibles, en la isla.

Este relato de ilusiones y espejismos se proyecta sobre toda la historia de Mauricio. Para la mayoría de los europeos la isla es más conocida por sus playas y sus hoteles de lujo que por la compleja situación étnica, socioeconómica y política que late en su interior. La gran variedad de grupos étnicos que convive con relativa paz en un espacio bastante pequeño y densamente poblado; el laberinto lingüístico por el que tienen que moverse los mauricianos desde su primera infancia; el contraste entre los éxitos de una economía emergente y la falta de infraestructuras, de protección del medio ambiente o de planificación urbanística, y la creciente prosperidad de ciertos grupos sociales frente a la pobreza y dificultades de acceso a la educación y a la atención sanitaria de gran parte de la población son solo algunos de los aspectos de la vida en Mauricio que preocupan al ciudadano medio e interesan al extranjero que reside por aquellos lares.

2. EL FRANCÉS Y EL INGLÉS EN LA SOCIEDAD MAURICIANA

La historia de Mauricio no termina con los holandeses, pero a partir de aquí será descrita más sumariamente. Cabe decir que los franceses la colonizaron con mayor fortuna (1721) y que más tarde pasó a manos británicas (1810) hasta que por fin

consiguió la independencia (1968). De esta doble etapa colonial —francesa e inglesa— queda el uso de ambas lenguas en contextos formales, pero con un reparto de funciones harto peculiar.

Aunque ni la Constitución de 1968 ni ningún otro texto legal lo mencionan explícitamente, se suele considerar que el inglés es *de facto* la lengua oficial del país. Es el idioma de la política, de la economía y los negocios, del desarrollo tecnológico y la educación. El primer ministro lo utiliza regularmente en sus discursos. Los debates en la Asamblea Nacional se sostienen, principalmente, en esta lengua. En el mundo del trabajo, tanto en el sector público como en el privado, es la preferida para las comunicaciones escritas. Los recibos de la luz y el agua, los carteles en las playas, los horarios de autobuses, los contratos de alquiler o compraventa: todo está en inglés. Es también la lengua de la enseñanza, la que se usa en libros, manuales, mapas, etc. De manera generalizada los estudiantes hacen los exámenes oficiales de Cambridge International Examinations[1] para certificar su paso por la enseñanza primaria y secundaria[2].

En este contexto, el nivel de conocimiento de esta lengua es, en general, muy diferente de una persona a otra, y depende de manera muy directa de los años de permanencia en el sistema educativo. La educación en Mauricio ha hecho grandes progresos en las últimas décadas. Desde los años cuarenta las autoridades han desarrollado varios programas que han multiplicado el número de escuelas primarias y de niños escolarizados. La educación secundaria es gratuita desde 1976 (Parsuraman, 2001: 13) y la terciaria desde 1988 (Mohadeb, 2006: 27). Así, se han alcanzado extraordinarios niveles de alfabetización (87,90% en 2010), muy superiores a los de otros países de la zona (Klugman, 2011: 176-179). La edad mínima para trabajar se ha ido atrasando, al paso que se alargaba la escolarización obligatoria. En 2011 estaba en los 16 años (Oficina de Democracia, Derechos Humanos y Trabajo, 2012: 16; UNESCO, 2010-2011: 4).

Normalmente, los que han completado con éxito al menos la educación secundaria suelen tener un nivel avanzado de inglés. Sin embargo, existe una tasa muy alta de abandono escolar tras la educación primaria. A mediados de la década pasada se encontraba entre el 40% y el 50% (Sonck, 2005: 49). Así, un numeroso sector de la población tiene serias dificultades para comprender y expresarse con un nivel de inglés básico. Se da, por tanto, una situación paradójica. La República de Mauricio usa como oficial una lengua que una parte notablemente amplia de la población apenas domina (Sonck, 2005: 39).

El francés también se usa en contextos formales, pero de manera diferente. Así como el inglés se asocia a la política, los negocios y el conocimiento, el francés es la lengua de la cultura y del prestigio social, y la que se usa también en los medios de comunicación. Los periódicos más importantes, como *L'Express* o *Le Mauricien*,

están en esta lengua; las películas y series americanas no se emiten en versión original, sino dobladas. Además, y para complicar las cosas un poco más, hay una tendencia a asociar el inglés con la escritura y el francés con la oralidad. Por ejemplo, las reuniones de trabajo se sostienen en la segunda lengua (francés), pero luego el acta o documentación relacionada se escribe en la primera (inglés).

Fuera del sistema educativo, el nivel de exposición al francés es mayor que al inglés. Posiblemente esto se deba a esto el al hecho de que los mauricianos de nivel socioeducativo más bajo tienen más facilidad para comprender y expresarse en aquella lengua. Los que son más o menos cultos, aquellos que han permanecido más tiempo en el sistema educativo, aunque dominan ambas lenguas, prefieren hablar en francés y escribir en inglés.

3. COLONOS Y COLONIAS

La lengua francesa llegó a Mauricio en 1721, cuando un grupo de colonos procedentes de isla Borbón (actual La Reunión) se instaló allí. Los franceses habían pisado Mauricio por primera vez seis años antes. La rebautizaron como isla de Francia y reclamaron su soberanía. Es ocioso narrar aquí las fatigas de los franceses para domeñar la isla, sus éxitos y sus fracasos. Baste decir que la colonia prosperó.

Los británicos desembarcaron en Mauricio en 1810, en el contexto de las guerras napoleónicas. Tras unas semanas de combates, los franceses se rindieron, pero consiguieron negociar unos términos muy generosos. Según lo pactado, se les permitiría conservar sus propiedades, usar su lengua y acogerse en lo sucesivo al derecho penal y civil francés. Las consecuencias de aquel acuerdo llegan hasta hoy. El Tratado de París de 1814 confirmó la soberanía británica de la isla, situación que se mantuvo durante más de 150 años. Durante todo este tiempo los británicos gobernaron como parte de su imperio una isla controlada económica y socialmente por colonos franceses. Las relaciones más o menos cordiales entre estos y los sucesivos gobernadores determinan la historia de la isla durante siglo y medio.

Los británicos le devolvieron a la isla su nombre holandés y formaron a lo largo de los años una elite político-militar más o menos de paso. Muy pocos se establecieron en ella definitivamente. Los descendientes de aquellos colonos no forman hoy en día una comunidad separada y bien definida. Como grupo, han terminado por ser absorbidos por los francomauricianos. Así que, a pesar de ser *de facto* la lengua oficial del país, apenas hay hablantes nativos de inglés en la isla, al margen, evidentemente, de los expatriados.

En cuanto al francés, es la lengua materna de los descendientes de aquellos colonos franceses que se instalaron en Mauricio en el siglo XVIII. Mayoritariamente

católicos, los francomauricianos han sido durante dos siglos y medio dueños de las plantaciones de azúcar, y todavía hoy conservan un notable poder económico. Representan el 2% de la población (Statistics Mauritius, 2012a: 75 y 76)[3].

4. EL CRIOLLO MAURICIANO

Se ha expuesto que los mauricianos usan el inglés y el francés en contextos formales, oficiales, con un singular reparto de funciones, pero que muy pocos de ellos son realmente hablantes nativos de estas lenguas. Entonces, ¿cuál es su lengua materna? La primera lengua que aprende la gran mayoría de los mauricianos, la que usa cada día en casa, en la familia, entre amigos, es el criollo mauriciano.

Se trata de una lengua criolla derivada del francés. Nació en el siglo XVIII como una *lingua franca* usada por los esclavos procedentes de diferentes puntos de África para comunicarse entre ellos. Los trabajadores indios y chinos llegados a lo largo del siglo XIX también estaban fragmentados lingüísticamente, y terminaron adoptando el criollo como lengua.

El vocabulario de esta lengua procede mayoritariamente del francés, con notables aportaciones del inglés y de varias lenguas asiáticas y africanas. Sin embargo, gramaticalmente se parece más al inglés, pues funciona más bien como una lengua analítica. Por ejemplo, los verbos no se conjugan: la persona viene indicada por el pronombre de uso obligatorio y los tiempos verbales por una serie de partículas.

A pesar de ser, como ya se ha dicho, la lengua materna, la mayoría de la población mauriciana suele identificarla solamente con una parte de esta, con la comunidad afromauriciana, habitualmente conocida como "comunidad criolla". Mayoritariamente católicos, los afromauricianos son los descendientes de los esclavos traídos de diferentes lugares de África por los colonos franceses a lo largo del siglo XVIII. Actualmente se estima que pueden representar un 25% o un 30% de la población del país (Statistics Mauritius, 2012a: 68, 75 y 76).

Aunque sea la primera lengua que han aprendido, la que usan en casa, con familiares y amigos, los mauricianos de origen no africano a menudo no son conscientes de que es su lengua materna y, en general, adoptan actitudes negativas frente a ella. No la consideran una verdadera lengua, digna de ser usada fuera del ámbito doméstico, y se oponen radicalmente al menor intento de normalización (Rajah-Carrim, 2007: 52, 53 y 65; Sonck, 2005: 41; Sauzier-Uchida, 2009: 104). Así, se evita su uso en contextos formales, por lo que queda relegada a un uso coloquial. Hay varios factores que explican estas actitudes.

En primer lugar, el inglés y el francés gozan de un enorme prestigio, tal vez como consecuencia de la larga etapa colonial, terminada recientemente, o

simplemente de su circunstancia como lenguas de comunicación internacional. El aprendizaje de estas lenguas, más que un medio, parece ser un fin en sí mismo del sistema educativo. Más allá de mostrar otros conocimientos o destrezas, se da una importancia capital a la suficiencia en estos idiomas a la hora de encontrar un empleo. En un informe de 2007, un 61% de los padres encuestados se mostró en contra del estudio del criollo en el sistema educativo argumentando que los estudiantes hacen un uso más eficiente de su tiempo aprendiendo lenguas internacionales, y subrayando la dimensión meramente local de esta lengua. "La enseñanza del criollo en la escuela no nos llevaría a ninguna parte", "no es un pasaporte para el mundo" fueron algunas de las opiniones expresadas (Rajah-Carrim, 2007: 61 y 65).

En segundo lugar, existen también algunas implicaciones de tipo socioeconómico. Los mauricianos con menos recursos estudian en peores escuelas y permanecen menos tiempo en el sistema educativo. Sus padres dominan el francés y el inglés muy pobremente, de manera que no pueden ayudarles a hacer las tareas y preparar los exámenes. Su falta de competencia en estas lenguas será es un freno a lo largo de toda su vida para seguir formándose o acceder a empleos mejores. Quedarán siempre relegados a trabajos más o menos mecánicos y manuales. En este contexto, las clases medias y acomodadas prefieren mantener la situación actual, pues piensan que garantiza para ellos y sus hijos los mejores trabajos, y que una mayor democratización lingüística solo podría perjudicarles.

Finalmente, cabe mencionar que los distintos grupos étnicos en los que se encuentra fragmentado Mauricio, llamados "comunidades" y organizados en torno a la idea de una religión y origen común, suelen hacer hincapié en las diferencias entre ellos, en lo que los hace peculiares. Se insiste más en la importancia identitaria de la lengua ancestral —que es distinta para cada comunidad— que en la realidad lingüística del grupo en el día a día. Así, para un hindú, por ejemplo, lo importante es hablar bien inglés y francés para poder trabajar, y saber algo de hindi para poder participar en ceremonias religiosas y exhibir su orgullo de pertenecer a un determinado grupo. El criollo, que es su lengua materna, la que habla desde siempre con sus padres o con su esposa, es algo intrascendente en su visión del mundo. Solo la comunidad afromauriciana —que no tiene una lengua ancestral diferenciada— ha desarrollado una verdadera relación identitaria y emocional con su lengua materna.

Existe un movimiento que reivindica para el criollo un mayor apoyo oficial. Sus simpatizantes defienden, entre otras cosas, su integración en la enseñanza primaria y la formación continua, su uso en el mundo de la política y los medios de comunicación (*Le Mauricien*, 2013). Con estas medidas se facilitaría, según ellos, el aprendizaje de los niños[4] y el acceso a la información y a la cultura de todas aquellas personas que han abandonado sus estudios demasiado pronto y no han tenido

tiempo de desarrollar una competencia avanzada en inglés o francés. Suelen hacer referencia a las recomendaciones de la UNESCO con respecto al uso de la lengua materna en el ámbito de la educación[5].

Aunque existen asociaciones e intelectuales en esta línea desde hace décadas[6], solo se han obtenido éxitos en fechas recientes. En 2011 se creó la Academi Kreol Morisien, que propuso un estándar ortográfico que fue reconocido como oficial. Ese mismo año el Gobierno abrió las puertas al estudio del criollo en las escuelas primarias. La Universidad de Mauricio ha publicado recientemente un diccionario y una gramática, organiza cursos de capacitación para profesores y, además, oferta varias asignaturas relacionadas con esta lengua para sus estudiantes de grado. Asimismo, celebra la Journée Internationale de la Langue et de la Culture Créoles desde el año 2000. En 2012 se creó la Kreole Speaking Union, cuyo principal objetivo es promover el uso del criollo mauriciano en el ámbito oral y escrito.

Sin embargo, este movimiento solo recibe apoyos dentro de la comunidad afromauriciana. El resto de la población lo percibe, no como una propuesta social y educativa que pudiera beneficiar a amplios sectores de la sociedad, sino como una iniciativa puramente étnica cuyo propósito es satisfacer los intereses de una comunidad en particular.

5. LAS LENGUAS ANCESTRALES

Uno de los episodios más importantes de la historia de Mauricio, tanto por su valor intrínseco como por sus consecuencias demográficas a lo largo del tiempo, fue la abolición de la esclavitud, abolición que se produjo en virtud de una ley aprobada por los británicos en 1833 y que entró en vigor en la isla el 1 de febrero de 1835. Dicha ley establecía un periodo transitorio de cuatro años durante el cual los esclavos debían seguir trabajando para sus antiguos dueños en calidad de trabajadores asalariados. Teóricamente, el objetivo de ese periodo era dar tiempo a ambas partes para adaptarse a la nueva situación.

Cumplidos esos cuatro años, casi todos los antiguos esclavos prefirieron abandonar las plantaciones y comenzar una nueva vida, a pesar de la incertidumbre y la inseguridad que eso implicaba. Algunos se instalaron en tierras que, por ser pobres y casi yermas, nadie había solicitado. Allí crearon pequeños asentamientos y se dedicaron a la agricultura. Otros se instalaron en las zonas costeras y se hicieron pescadores. Los hubo, finalmente, que se mudaron a las ciudades y sobrevivieron como trabajadores no cualificados.

Los hacendados se encontraron entonces ante una crisis sin precedentes. Necesitaban urgentemente mano de obra barata en grandes cantidades para

reemplazar a los antiguos esclavos. Y la solución fue contratar trabajadores en la India y en China. Se trataba de un sistema —el de los *indentured labourers*[7]— que los británicos impulsaron a escala global y que tuvo en Mauricio uno de sus primeros y más importantes exponentes.

Así, entre 1835 y 1910, unos 453.000 trabajadores indios fueron contratados y transportados a Mauricio para trabajar en las plantaciones de caña. Las condiciones de contratación y trabajo fueron cambiando con el paso de los años, pero normalmente incluían un pasaje de ida y vuelta, una remuneración periódica en metálico y en especie, y la obligación de permanecer en la isla durante algunos años. Unos 283.000 de esos trabajadores nunca regresaron a su lugar de origen, y son los antepasados de dos tercios de la actual población de Mauricio (Varma, 2008: 70).

Estas personas fueron contratadas en diferentes puntos de la India y, por tanto, existían diferencias notables entre ellas. La más llamativa era la religión: unos eran musulmanes y otros hindúes. Pero este último grupo tampoco era homogéneo. Entre los hindúes había distintas costumbres y maneras de entender y practicar la religión, y además hablaban diferentes lenguas: el hindi, el bopurí, el maratí, el tamil y el télugu. Estos grupos siguen existiendo actualmente como comunidades separadas, organizadas en torno a un origen común, unos ritos y tradiciones y una lengua ancestral. Todas juntas representan en torno al 50% de la población del país (Statistics Mauritius, 2012a: 68). La mayoría de los musulmanes, por su parte, procedía de las regiones de Uttar Pradesh y Bihar y hablaba bopurí. Otros, llegados de forma independiente como comerciantes, procedían de la región de Guyarat y hablaban guyaratí (Hollup, 1996b: 287). Los musulmanes forman hoy en día una comunidad que representa en torno al 15% o el 20% de la población del país (Statistics Mauritius, 2012a: 68), y que suele considerar el urdu como su lengua ancestral (Hollup, 1996b: 291 y 292; Rajah-Carrim, 2004: 369 y 370).

Asimismo, aunque nunca en cantidades tan grandes, también llegaron a Mauricio numerosos inmigrantes de origen chino a lo largo del siglo XIX. Se trataba en la mayoría de los casos de comerciantes y artesanos que se establecieron cerca de las grandes plantaciones y abrieron pequeñas tiendas. Hoy en día representan en torno al 2% de la población del país (Statistics Mauritius, 2012a: 75 y 76). Algunos siguen siendo budistas, pero la mayoría se ha convertido al catolicismo. Su lengua ancestral es el chino, especialmente la variedad hakka.

Al estar lingüísticamente fragmentados, los indios y los chinos aprendieron el criollo para comunicarse con el resto de la población y terminaron adoptándolo como su lengua materna. Las lenguas de sus antepasados, habladas durante largos años en casa y dentro de las diferentes comunidades, han pasado a ser para ellos lenguas ancestrales que estudiar por razones identitarias y religiosas, pero que rara vez se usan en situaciones cotidianas. Así, el criollo es actualmente la lengua

materna del 84% de la población del país. Solo un porcentaje pequeño de las familias emplea todavía alguna de las lenguas orientales en casa. El ejemplo más notable es el del bopurí, lengua materna del 5,3% de los mauricianos (Statistics Mauritius, 2012a: 81).

6. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Mauricio es un país multilingüe, y todas las lenguas que forman parte de su paisaje se aprenden en casa o en el contexto de la enseñanza reglada durante la infancia y la adolescencia. La Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Mauricio y la Escuela de Humanidades del Mauritius Institute of Education disponen de sendos departamentos de Inglés y Francés, que ofertan titulaciones en estas especialidades y forman a los profesores y traductores de la isla. Por su parte, el Mahatma Gandhi Institute, un centro universitario fundado en los años setenta como fruto de la colaboración entre el Gobierno de Mauricio y el de la India, está especializado en el estudio de las lenguas y culturas de la India. Oferta algunas titulaciones universitarias en colaboración con la Universidad de Mauricio.

Fuera de estos entornos —el propio hogar y la enseñanza reglada— hay pocas oportunidades para aprender cualquiera de las lenguas mauricianas. O, dicho con otras palabras, casi no existe formación continua en el ámbito de las lenguas ni en el sector público ni en el privado. El British Council y la Alliance Française organizan algunos cursos, muy pocos, de inglés y francés, y el Mahatma Gandhi Institute, de lenguas orientales. Asimismo, existe un Centro Cultural Chino que hace lo propio con las de aquel país. Las clases particulares, popularísimas en la isla, quedan como única alternativa para los adultos que quieren mejorar su formación en este ámbito.

La enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, lenguas como el español, el italiano o el alemán, está muy poco desarrollada. Muy pocos mauricianos han tenido la oportunidad de estudiar una lengua completamente ajena a su entorno cultural y familiar. Las únicas opciones que existen para acercarse a ellas son algunos centros de primaria y secundaria, privados o de titularidad extranjera, o bien las clases particulares, extremadamente populares, como ya se ha mencionado.

En la Universidad de Mauricio se impartieron algunos cursos de portugués y alemán entre 2005 y 2008, pero fueron experiencias breves y sin continuidad. Entre 2009 y 2012 funcionó un Programa para la Enseñanza de las Lenguas y la Traducción (PELT). Existió un lectorado de la AECID, también desde 2009, y otro auspiciado por Brasil, desde 2011. Junto con los de español y portugués se organizaron cursos de otras lenguas, como alemán o italiano. Sin embargo, el programa

fue cancelado en 2012 por falta de apoyo de las autoridades académicas, y para el curso 2012-2013 ya no se organizaron cursos. Cabe señalar, además, que el memorándum de entendimiento entre España y Mauricio expiró en 2012, y la parte española decidió no renovarlo en el contexto de los recortes presupuestarios de aquel año.

7. LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL

En los siguientes apartados se esbozará un cuadro de la situación del español en el país y, más en concreto, en la Universidad de Mauricio. No existe bibliografía al respecto, por tratarse de una disciplina muy poco presente en la isla. Se han utilizado los datos directamente recabados por el lector a lo largo de los tres años que duró el lectorado de la AECID (2009-2012). Estos datos proceden fundamentalmente de documentación interna y reuniones de trabajo.

El español es una lengua muy poco conocida en Mauricio. Los mauricianos la perciben como algo exótico, extraño. Son incapaces de reconocer palabras básicas como "hombre" o "dinero". Muy pocas personas pueden comunicarse en ella, siquiera intercambiar algunos saludos o frases de cortesía. No hay ninguna embajada o presencia institucional de ningún país de habla hispana, más allá de algunos consulados honorarios de escasa actividad (España, México, Chile). Tampoco hay Instituto Cervantes ni centro examinador DELE. Hay una gran desconexión entre Mauricio y el mundo hispanohablante.

Las únicas opciones para estudiar la lengua son algunos centros de secundaria, así como las clases particulares. Hay pocos profesores y muchos de ellos carecen de la menor formación en este ámbito: son personas que saben algo de español, por algún motivo personal o profesional, y dan clases a horas sueltas en algún centro educativo o en su casa. El resto, normalmente vinculados a los centros educativos de sistema francés, sí que están cualificados. No existe ninguna asociación de profesores de español.

Hay seis centros preuniversitarios católicos donde se imparten estudios de español como asignatura optativa en el nivel de secundaria. Se trata de centros privados donde se prepara a los estudiantes para superar los exámenes oficiales de Cambridge. Los programas y los materiales insisten en la lengua escrita y la gramática, no se da importancia a la comunicación y no se tienen en cuenta ni el *MCER* ni el *PCIC*. Suelen utilizarse libros editados en el Reino Unido[8]. Normalmente, los profesores que dan estas clases imparten otras asignaturas, como francés, y saben algo de español, pero no tienen una cualificación en este ámbito. Actualmente, hay cinco profesores trabajando en estos centros a tiempo parcial y el número de estudiantes ronda los 150.

En el país hay cinco centros preuniversitarios que imparten estudios dentro del sistema educativo francés. De ellos, tres pertenecen al Estado francés y los otros dos están homologados. Se enseña español como optativa en cuatro de ellos, en niveles de *collège* y *lycée*, desde *quatrième* a *terminale*[9]. Los profesores de estos centros a veces son funcionarios traídos del exterior y en otras ocasiones son colaboradores contratados localmente. Algunos de ellos trabajan a tiempo completo. Su nivel de formación es mucho mejor que en los centros católicos mencionados en el párrafo anterior, ya que sí están cualificados como profesores de español. Los programas y los materiales didácticos se ajustan al *MCER*. Se da importancia al estudio de la civilización española, es decir, la cultura, historia, política, etc. de los países hispanohablantes, pero sin perder de vista la comunicación. Se usan libros editados en Francia[10]. En este momento hay siete profesores trabajando en estos centros y el número de estudiantes ronda los 200.

También hay algunos profesores "especializados" en las clases particulares. No están cualificados, son personas que simplemente hablan algo de español. Suelen organizar grupos pequeños. Trabajan con materiales anticuados, normalmente editados en el Reino Unido o en Francia. No siguen un programa ni un enfoque metodológico claro. Tampoco respetan las directrices del *MCER*. Suelen dar importancia a la gramática y la escritura y toman como referencia los exámenes oficiales de Cambridge. La trascendencia de las clases particulares en el entorno mauriciano es enorme. Para los adultos es prácticamente la única opción de estudiar una lengua, ya sea extranjera o no.

8. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE MAURICIO (2009-2012)

La Universidad de Mauricio carece de una verdadera tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como ya se ha mencionado anteriormente se impartieron algunos cursos de portugués y alemán entre 2005 y 2008. Poco más adelante, sin embargo, se decidió poner en marcha un PELT. La firma de un memorándum de entendimiento con la AECID en 2008 y la llegada de un lector de español al año siguiente fueron las primeras piedras para levantar este proyecto. El PELT sería desarrollado conjuntamente por el Departamento de Francés y el de Inglés en el marco de la Facultad de Estudios Sociales y Humanidades.

La idea original era integrar las lenguas extranjeras en la oferta educativa de la facultad como asignaturas optativas (*elective modules*), encargándose el PELT de la organización. Pero surgieron algunas dificultades administrativas y para principios de 2010 se cambió de rumbo y se decidió ofertarlas como cursos de formación continua (*stand alone modules*). Desde entonces hasta mediados de 2012 la Universidad

de Mauricio organizó numerosos cursos de este tipo. Asimismo, y a pesar de las dificultades anteriormente mencionadas, se volvieron a organizar asignaturas optativas en varias ocasiones, pero esta vez se hizo cargo de ellas el Departamento de Historia y Ciencias Políticas, no el PELT.

Cabe mencionar la notable diferencia entre el perfil de los alumnos que estudiaban español como asignatura optativa (*elective module*) y aquellos que lo hacían como curso de formación continua (*stand alone module*). Los primeros eran estudiantes de la facultad, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, y en la mayoría de los casos vivían con sus padres. No pagaban aparte por estudiar español, para ellos era una asignatura más que entraba en su expediente. Los segundos eran, normalmente, adultos que trabajaban y tenían familia. Estos sí que tenían que pagar una suma elevada para realizar los cursos de español. Hacían, por tanto, un sacrificio personal y económico para poder estudiar[11]. En los tres años que duró el lectorado, 57 de las matrículas fueron del primer tipo y 297, la amplia mayoría, del segundo.

TABLA 1

CURSOS DE ESPAÑOL ORGANIZADOS EN LA UNIVERSIDAD DE MAURICIO. NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE LOS AÑOS 2009 Y 2012

	2009-2010		2010-2011		2011-2012		
	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	TOTAL
Optativa	27			30			57
Formación continua	3	23	46	89	59	77	297
Total	30	23	46	119	59	77	
	53		165		136		354

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El currículo de español se desarrolló teniendo en cuenta el *MCER* y el *PCIC* en lo que respecta a objetivos, contenidos, metodología y evaluación de los aprendientes. Se apostó por la enseñanza y el aprendizaje a través del uso real de la lengua en el aula, y el estudio de la gramática y el vocabulario siempre en contexto y supeditado a la comunicación. Se usaron materiales didácticos y de evaluación adaptados al *MCER*, lo que permitía comprobar si los aprendientes iban alcanzando el nivel deseado.

Durante los tres años que duró el lectorado se llegaron a impartir los cinco primeros niveles. En ocasiones se organizaron dos o tres grupos del mismo nivel. Cada asignatura/curso constaba de 45 horas, divididas en 15 sesiones. A los estudiantes con algunos conocimientos previos se les daba la opción de hacer un test de

nivel y entrar directamente en el curso que casara mejor con su situación. De las clases se encargaban tres profesores: el lector y dos docentes a tiempo parcial con formación y experiencia.

TABLA 2

CORRESPONDENCIA ENTRE LOS NIVELES DEL 'MCER' Y LAS ASIGNATURAS/CURSOS OFERTADOS

NIVEL	HORAS	ASIGNATURAS/CURSOS
A1	45	Spanish I
A2		Spanish II
	90	Spanish III
B1		Spanish IV
		Spanish V
	135	Spanish VI

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Se trabajaba con grupos relativamente pequeños (la media para los tres años fue de 14 estudiantes), lo que permitía realizar un seguimiento personalizado de cada estudiante a lo largo del semestre. De manera más formal, se realizaba una evaluación tras 21 horas de clase —llamada evaluación continua— y otra una vez completadas todas las horas. Los resultados se establecían sobre 100 puntos. Para superar la asignatura era necesario obtener como mínimo 40 puntos en ambas evaluaciones, así como asistir al 80% de las clases. Los estudiantes que aprobaban obtenían un certificado expedido por la universidad, donde se especificaba que habían asistido a las clases y habían superado las correspondientes evaluaciones, con indicación del nivel correspondiente del *MCER*.

Durante el efímero lectorado se organizaron también algunas actividades culturales para promocionar el conocimiento de la lengua y la cultura españolas, como un concierto y varias degustaciones. También se realizó una colaboración con un profesor del Departamento de Francés y un grupo de estudiantes para preparar una guía de conversación español-criollo mauriciano. El trabajo se completó, pero la obra no pudo publicarse por falta de presupuesto.

9. OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD DE MAURICIO (2010-2012)

El PELT empezó a ofertar otras especialidades, además del español, durante el curso 2010-2011. Estas fueron: alemán, italiano, inglés como lengua extranjera, inglés de los negocios, francés como lengua extranjera, francés de los negocios,

árabe y criollo mauriciano. La gran mayoría de las solicitudes que se presentaron fueron para el español. En el primer semestre solo pudo organizarse un grupo de alemán (nivel 1) con siete estudiantes. El resto de lenguas no llegó al mínimo necesario. En el segundo semestre se organizó un grupo de alemán (nivel 1), uno de italiano (nivel 1), dos grupos de inglés de los negocios (nivel 1) y otro de árabe (nivel 1). No se pudieron organizar grupos de las otras lenguas.

Durante el curso académico 2011-2012 se ofertaron las mismas lenguas que el año anterior y se añadió a ellas el portugués. En el primer semestre se organizaron tres grupos de alemán (niveles 1 y 2), dos de italiano (nivel 1), uno de portugués (nivel 1), uno de francés como lengua extranjera (nivel 1), uno de francés de los negocios (nivel 1), uno de inglés de los negocios (nivel 1) y uno de árabe (nivel 1). En el segundo semestre se organizó un grupo de alemán (nivel 2), uno de italiano (nivel 2), dos de portugués (niveles 1 y 2), uno de francés como lengua extranjera (nivel 1), uno de inglés de los negocios (nivel 1) y uno de árabe (nivel 2). En ese año académico tampoco se pudieron formar grupos de inglés como lengua extranjera ni de criollo mauriciano. Cabe mencionar que desde agosto de 2011 hubo un lector brasileño impartiendo clases de portugués. Además de los citados en este párrafo, dio clase a varios grupos de estudiantes de la facultad para completar su horario.

TABLA 3

CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA ('STAND ALONE MODULES') ORGANIZADOS POR EL PELT. NÚMERO DE MATRÍCULAS

	2009-2010	2010-2011		2011-2012	
	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre
Español	23	46	89	59	77
Alemán		7	14	48	24
Italiano			6	40	11
Portugués				5	20
Francés como lengua extranjera				17	5
Francés de los negocios				13	
Inglés de los negocios			34	14	23
Árabe			7	12	10
Total	23	53	150	208	170

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El español fue siempre la especialidad con mayor número de matrículas. En el segundo semestre del curso 2011-2012 acogió a casi la mitad del total de estudiantes y se llegaron a organizar cinco niveles. El alemán y el italiano fueron también bastante populares por una razón eminentemente práctica: un buen número de turistas llega cada año de esos países. Se formaron grupos de los niveles 1 y 2. El portugués no despertó un gran interés, a pesar de la proximidad de Mozambique y los esfuerzos del lector brasileño y su Embajada[12]. De todas formas, se organizaron dos niveles para aprovechar la presencia del lector. Tampoco cosechó un gran éxito el francés. La mayoría de los estudiantes matriculados eran extranjeros residentes en la isla. Solo hubo grupos de nivel 1. Más atractivos resultaron los cursos de inglés de los negocios, orientados a profesionales que buscaban perfeccionar sus destrezas comunicativas en el ámbito comercial, para los que se ofertó un único nivel. Caso aparte fue el del árabe, que atrajo especialmente a musulmanes deseosos de perfeccionar la lengua por razones de identidad. Se organizaron dos niveles.

TABLA 4

ASIGNATURAS ('ELECTIVE MODULES') CON ESTUDIANTES DE LA FACULTAD. NÚMERO DE MATRÍCULAS

	2009-2010		2010-2011		2011-2012		
	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	TOTAL
Español	27			30			57
Portugués					30 (estimación)	27	57

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

10. RAZONES PARA ESTUDIAR ESPAÑOL. IMAGEN DE ESPAÑA EN MAURICIO

Hasta hace poco los mauricianos consideraban que con el inglés y el francés era suficiente para moverse a escala global. Pero últimamente las cosas han cambiado, y se empieza a extender la opinión de que dominar una tercera lengua europea puede ser una ventaja en el ámbito de los negocios, el trabajo y los estudios. Hay varios motivos para ello. Aunque Mauricio tiene también importantes vínculos con Asia y África, las relaciones con Europa siguen siendo fundamentales para la vida económica del país. Europa es el principal destino de las exportaciones mauricianas (64,7%)[13] y la fuente más importante de turistas que visitan la isla (74,9%)[14].

A los tradicionales lazos con el Reino Unido y Francia se han unido otros con países como Alemania, Italia o Rusia.

La demanda de esta competencia (el dominio de una tercera lengua europea) se ha hecho más patente en los últimos años en el sector turístico, uno de los motores de la economía. Esto puede deberse a que Mauricio oferta principalmente un turismo de lujo que busca dar la máxima satisfacción al cliente. También a que la población de algunos de los países europeos de los que proceden los turistas, como Italia o España, no es especialmente propensa a utilizar lenguas extranjeras. De todas formas, la afluencia de turistas españoles no es muy grande en comparación con la de alemanes e italianos: una de las razones es la inexistencia de vuelo directo entre España y Mauricio; para los españoles que quieren visitar la isla la escala en el extranjero se hace necesaria y el viaje resulta, por lo tanto, largo y pesado. Cuba o la República Dominicana ofrecen algo parecido tras un viaje más cómodo, con la ventaja de que en esos países se habla la misma lengua que en España. Así que la demanda de español en este campo, aunque ha existido, no ha sido tan grande.

Un fenómeno parecido se ha producido en otros sectores de actividad, especialmente en empresas de BPO[15] que prestan servicios de atención al cliente, gestión de impagos, etc., a empresas españolas en régimen de subcontratación. Estas empresas tienen serias dificultades para encontrar personal mauriciano con las habilidades lingüísticas necesarias para desempeñar estos trabajos. Esta circunstancia es otro aliciente que ha animado, hasta cierto punto, al estudio de la lengua española en el país. Se trata, sin embargo, de empleos precarios y mal pagados y, por tanto, con un atractivo limitado. Es un factor que considerar, pero no decisivo.

Así que, más allá de oportunidades laborales concretas, podrían señalarse dos razones principales por las que los mauricianos estudian español. La primera es que comienza a percibirse como una lengua de comunicación internacional, una lengua que puede ofrecer nuevas oportunidades académicas y profesionales dentro y fuera del país. Por ejemplo, algunas de las personas que planean ir a estudiar o trabajar al extranjero (a países como Canadá o Francia), que quieren trabajar en organismos internacionales o que piensan en su futuro profesional a medio y largo plazo en el propio país creen que saber algo de español podrá ayudarles.

La segunda razón de peso que anima a muchos mauricianos a acercarse al español es la curiosidad y la búsqueda de un enriquecimiento cultural. En general, saben algo sobre España (y otros países donde se habla la lengua) que puede resultarles más o menos interesante, pero siempre son datos dispersos y descontextualizados: los deportes, la gastronomía, algunas tradiciones más o menos "extravagantes". También existe una visión romántica de la cultura española e hispanoamericana, influida por las telenovelas mexicanas y sudamericanas y las películas estadounidenses de tema hispano. En 2011 se estrenó una película de

Bollywood rodada en España que ayudó a avivar la curiosidad por lo español[16]. Además, hay un interés por Al Ándalus por parte de la comunidad musulmana.

Cabe mencionar, además, que la crisis económica de 2008 ha tenido un efecto muy negativo en la imagen del país. A mediados de 2011 la BBC y las televisiones francesas empezaron a proyectar una imagen catastrófica de España como país al borde del colapso. Según estos medios, España estaba total e irreversiblemente arruinada. Las familias españolas (todas sin excepción) también. No hay español que tenga un empleo, o ahorros, o que esté libre de una hipoteca. Es cierto que el país atraviesa grandes dificultades, pero la manera que tienen esos medios de contarlo es exagerada y amarillista. A estas alturas muchos mauricianos están convencidos de que los españoles andan por la calle descalzos y sin nada que echarse a la boca.

No hay que olvidar, finalmente, que hay una distorsión en la manera en que el mauriciano medio interpreta la información que recibe sobre España, debido a la enorme distancia cultural que hay entre ambos países. Los mauricianos son personas hogareñas y familiares, muy religiosas y poco dadas al asociacionismo. Tienen un espíritu nacional más bien diluido, su sentimiento de pertenencia es más bien para con su comunidad étnica. Dan mucha importancia a la conservación de las tradiciones y costumbres recibidas de sus ancestros. En Mauricio solo los actos religiosos tienen verdadera capacidad para sacar a la gente de sus casas. Fenómenos como huelgas o manifestaciones son más o menos normales en otros países, pero los mauricianos los perciben como graves disturbios ciudadanos. Este es el prisma desde el que se han interpretado fenómenos como el 15M y otros similares, que han contribuido a definir la imagen de España en el país durante los últimos años.

NOTAS

1. Organismo dependiente de la Universidad de Cambridge que organiza pruebas de certificación en más de 160 países de todo el mundo, especialmente en el ámbito de la formación preuniversitaria.
2. Para saber más sobre el sistema educativo mauriciano véase *World Data on Education* (UNESCO, 2010-2011).
3. Actualmente el censo de la República de Mauricio no proporciona de manera directa datos sobre grupos étnicos, pero sí lo hace indirectamente, pues incluye información sobre las lenguas ancestrales y las adscripciones religiosas de la población.
4. "The arguments supporting the introduction of Kreol in the first years of schooling focus on the positive effects of the use of the native language at school. […] The use of English as medium of instruction from the first year at primary school is held largely responsible for the significant rates of failure at both primary and secondary levels" (Rajah-Carrim, 2007: 54).
5. *"It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue"* (UNESCO, 1953: 11). "The UNESCO mission [in Mauritius] of 1974 also recommended the use of a mother tongue such as Creole and Bhojpuri in education" (Sauzier-Uchida, 2009: 105). "UNESCO supports mother tongue instruction as a means of improving educational quality by building upon the knowledge and experience of the learners and teachers" (UNESCO, 2003: 28).
6. Organizaciones como Ledikasyon pu travayer, Front Commun o Mouvman Bienet Kreol Roche-Bois y lingüistas como Dev Virahsawmy son algunos ejemplos.

7. La expresión *indentured labourers* significa "trabajadores contratados" y se usa específicamente para referirse a aquellas personas que por medio de un contrato eran obligados a trabajar para otros durante un largo periodo de tiempo a cambio de una exigua remuneración.
8. Se puede mencionar la serie de manuales *¡Sigue!* de Hodder Education, o libros como *Spanish, An Essential Grammar* de Routledge.
9. Normalmente se asiste al *collège* entre los 11 y los 15 años, y al *lycée* entre los 15 y los 18. *Quatrième* se corresponde con 2º de ESO y *terminale* con 2º de Bachillerato.
10. Se podrían señalar varias series de manuales: *Juntos*, de la editorial Nathan, *Anímate*, de la editorial Hatier, y *Cuenta conmigo*, también de Hatier.
11. El coste de la matrícula para un curso de español de 45 horas era de 5.400 rupias mauricianas, lo que equivalía a 150 euros. En 2012, el salario mínimo mensual era de 3.440 rupias —96 euros— (Oficina de Democracia, Derechos Humanos y Trabajo; Departamento de Estado de EE UU, 2012: 18). La media de ingresos familiares fue de 21.790 rupias —608 euros— (Statistics Mauritius, 2013: 1). Se ha aplicado el tipo de cambio de 16 de enero de 2012.
12. El embajador de Brasil en Pretoria realizó una visita a Mauricio durante el curso y estuvo en la universidad.
13. Datos de 2011, incluyendo Reunión (Statistics Mauritius, 2012b: 4 y 26).
14. Datos de 2011, incluyendo Reunión (Statistics Mauritius, 2012c: 3).
15. Hoy en día las grandes empresas prefieren subcontratar ciertos segmentos del proceso de producción o servicios al cliente que tradicionalmente prestaban ellas mismas. El objetivo es ahorrar costes. A este proceso se le conoce como *Business Process Outsourcing* (BPO), en español, "subcontratación de procesos de negocios". Llamamos empresas de BPO a las que se especializan en esta actividad. Casos típicos son los centros de llamadas instalados en países emergentes.
16. Se trata de *Solo se vive una vez (Zindagi Na Milegi Dobara)*, película rodada en Pamplona, Buñol (Valencia) y en diferentes puntos de Cataluña y Andalucía.

BIBLIOGRAFÍA

Addison, J. y Hazareesingh, K. (1999): *A New History of Mauritius,* Editions de l'Océan Indien, Rose-Hill.

Bradley, P. T. y Mackenzie, T. (2004): *Spanish, An Essential Grammar,* Routledge, Londres y Nueva York.

Connor, J. y Mort, D. (2008): *Sigue AS: Student's Book*, Hodder Education, Londres.

Hollup, O. (1996a): "Integration, Cultural Complexity and Revivalism in Mauritius", *IIAS Newsletter*, 10, pp. 18-19. Disponible en: http://iias.asia/iiasn/10/Regional/10CCCA01.html

— (1996b): "Islamic Revivalism and Political Opposition among Minority Muslims in Mauritius", *Ethnology*, 35 (4), pp. 285-300.

Klugman, J. (dir.) (2011): *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].

Le Comte, C. (2007): *Mauritius from its origin*, Christian Le Compte Publisher, Pereybere.

Le Mauricien (2013): "Arnaud Carpooran, président de la Kreol Speaking Union: "La langue créole a été reconnue démocratiquement", 28 de octubre de 2013. Disponible en www.lemauricien.com/article/arnaud-carpooran-president-la-kreol-speaking-union-la-langue-creole-ete-reconnue-democratiqu [consultado el 26 de enero de 2014].

Mohadeb, P. (2006): *Students Loans Schemes in Mauritius: Experience, Analysis and Scenarios,* UNESCO International Institute for Educational Planning, París. Disponible en http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/B191.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].

Oficina de Democracia, Derechos Humanos y Trabajo (2012): *Country Reports on Human Rights Practices for 2011: Mauritius,* Departamento de Estado de EE UU, Washington. Disponible en www.state.gov/documents/organization/186432.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].

— (2013): *Country Reports on Human Rights Practices for 2012: Mauritius,* Departamento de Estado de Estados Unidos, Washington. Disponible en www.state.gov/documents/organization/204356.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1953): *The Use of Vernacular Languages in Education,* Monographs on Fundamental Education Series, 8, UNESCO, París. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].

— (2003): *Education in a Multilingual World*, UNESCO Education Position Papers, UNESCO, París. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].
— (2010): *World Data on Education*, 7.ª ed. Disponible en www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mauritius.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].
Parsuraman, A. (2001): *Achieving Education for All: The Experience of Mauritius*, UNESCO, International Institute for Capacity Building in Africa, Adís Abeba.
Rajah-Carrim, A. (2004): "The role of Mauritian Creole in the Religious Practices of Mauritian Muslims", *Journal of Pidgin & Creole Languages*, 19 (2), pp. 363-375.
— (2007): "Mauritian Creole and Language Attitudes in the Education System of Multiethnic and Multilingual Mauritius", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28 (1), pp. 51-71. Disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/jmmd474.1#.Uz6WCqh_s08 [consultado el 26 de enero de 2014].
Sauzier-Uchida, E. (2009): "Language Choice in Multilingual Mauritius: National Unity and Socioeconomic Advancement", *Journal of Liberal Arts*, 126, pp. 99-130.
Sonck, G. (2005): "Language of Instruction and Instructed Languages in Mauritius", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (1), pp. 37-51. Disponible en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710508668397 [consultado el 26 de enero de 2014].
Statistics Mauritius (2012a): *2011 Housing and Population Census. Volume II: Demographic and Fertility Characteristics*, Ministry of Finance and Economic Development, Port-Louis. Disponible en statsmauritius.gov.mu/English/Documents/publications/Housing/economics%20and%20social%20indicators/reports/2011VolIIPC.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].
— (2012b): *Digest of External Trade, Year 2011*, Ministry of Finance and Economic Development, Port-Louis. Disponible en statsmauritius.gov.mu/English/StatsbySubj/Pages/DigestExternalTrade.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].
— (2012c): *International Travel & Tourism, Year 2011*, Ministry of Finance and Economic Development, Port-Louis. Disponible en statsmauritius.gov.mu/English/Publications/Documents/ei1019/EcoYr%202012.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].
— (2013): *Household Budget Survey 2012*, Ministry of Finance and Economic Development, Port-Louis. Disponible en statsmauritius.gov.mu/English/StatsbySubj/Documents/ei1035/hbs.pdf [consultado el 26 de enero de 2014].
Varma, M. N. (2008): *The Making of Mauritius*, Éditions Le Printemps, Vacoas-Phoenix.
VV. AA. (2011-2013): *¡Anímate!*, Hatier, París.
VV. AA. (2007-2009): *Cuenta conmigo*, Hatier, París.
VV. AA. (2006-2013): *Juntos*, Nathan, París.

CAPÍTULO 17

EL ESPAÑOL EN MAURITANIA

ISMAEL CHADOULI MUÑOZ

El español en Mauritania tiene relevancia a causa de los lazos históricos y económicos que unen a ambos países. En estos últimos años, la presencia española en este país ha aumentado gracias al establecimiento de empresas y organizaciones no gubernamentales de origen español. Esta influencia, sin duda, ha despertado un mayor interés por la lengua y la cultura españolas en la sociedad mauritana. Durante el curso académico 2010-2011, 1.493 alumnos estudiaron español. Este número se incrementó un año más tarde, dado que en el curso académico 2011-2012 fueron 1.548 alumnos los que lo estudiaron. Sin embargo, a causa de la actual crisis económica se están produciendo recortes en los programas de español y esto puede afectar de una forma negativa a su difusión.

1. INTRODUCCIÓN

Mauritania es un país especial por muchos factores. Su situación geográfica lo convierte en un lugar estratégico entre África Subsahariana, África del Norte y el océano Atlántico al oeste. Esta característica marca a este país y está latente en todas sus esferas. Ocupa el puesto 159 de 187 en el IDH 2011 (Klugman, 2011: 22). Su población, según la Oficina Nacional de Estadística del país (ONS, 2012: 15), en el año 2010 era de 3.432.192 habitantes, distribuyéndose principalmente entre las

ciudades costeras de Nuakchot y Nuadibú, y la ribera del río Senegal, al sur del país. Esta situación geográfica convierte a Mauritania en un lugar donde confluyen diferentes culturas y etnias. Las principales etnias son bidan, wolof, soninké y pulaar. Estos grupos étnicos mantienen diferencias entre sí, por ejemplo, los bidan son de origen arabo-bereber y proceden de tribus nómadas del desierto, mientras que el resto de etnias son de origen subsahariano.

Mauritania, por un lado, tiene la suerte de ver cómo sus diferentes culturas se mezclan y, por otro, cómo cada una mantiene sus costumbres. Esta mezcla se da mucho más en las áreas urbanas que en las rurales. En las últimas décadas, estas áreas han crecido de una manera exponencial a causa de la emigración del campo a la ciudad. El caso más llamativo es el de Nuakchot, actual capital del país, que ha pasado de tener unos 500 habitantes en el año 1950 a 765.365 habitantes en el año 2011 (ONS, 2012: 23).

En cuanto al contexto lingüístico, la Constitución de la República Islámica de Mauritania de 1991, en su artículo 6, recoge esta multiculturalidad y contempla como lenguas nacionales el árabe, el wolof, el soninké y el pulaar, y como lengua oficial el árabe. En la administración las lenguas empleadas son el árabe y el francés. El dialecto árabe más común en Mauritania es el hassanía, que es principalmente oral y originario de una mezcla entre el árabe clásico y dialectos bereberes.

El pueblo mauritano tiene una enorme riqueza multicultural, ya que cada cultura mantiene sus costumbres, ritos y lenguas. Este entramado étnico conlleva una difícil gestión por parte de las autoridades gubernamentales para mantener el equilibrio tanto económico como social y político entre las diferentes etnias. El Gobierno ha sido criticado en diversas ocasiones por articular políticas desencadenantes de desigualdades sociales que llevarían al desequilibrio entre las etnias. El poder político está compuesto principalmente por integrantes de la etnia bidan, mientras que los no arabófonos quedan en un segundo plano. Esta problemática, clave para entender la sociedad mauritana, se remonta a los años sesenta con el proceso de independencia del país. En 2011, con el estallido de la denominada Primavera Árabe en los diferentes países del Magreb, ha habido también en Mauritania movimientos y manifestaciones en contra del Gobierno, donde se han vuelto a poner de manifiesto estos problemas étnicos enraizados y latentes. Este desafío no solo tiene un componente social, sino que traspasa muchas otras esferas. Un claro ejemplo de esto se relaciona con la prioridad que se le otorga al árabe frente a otras lenguas, lo que suele desencadenar un conflicto entre los defensores de la arabización y los defensores de la lengua francesa. Así pues, se puede decir que se trata de un problema de difícil gestión, al que además se le unen otros muchos factores como, por ejemplo, los diferentes intereses de la comunidad internacional.

Otro elemento a tener en cuenta en lo que al componente lingüístico se refiere es la influencia del francés. Mauritania fue colonia francesa desde 1902 hasta 1960, por lo que el legado del idioma galo actualmente sigue teniendo un peso muy relevante en el país. De hecho, esta lengua se sigue utilizando en la administración. Además, Francia sigue ejerciendo una cierta influencia en muchos aspectos del país. Por ejemplo, en el sistema educativo mauritano existen dos posibles opciones lingüísticas, ya que la enseñanza primaria y la secundaria se pueden hacer en árabe o en francés. Ambas versiones del actual sistema educativo basan su estructura principalmente en el modelo francés. Por último, resulta relevante destacar que el francés también se utiliza como lengua vehicular entre las diferentes etnias. De ahí que todavía el francés tenga mucha importancia y se escuche de manera muy habitual por todo el país, y principalmente en las zonas urbanas, donde existe una mayor convergencia étnica.

2. EL ESPAÑOL EN EL PAÍS

En cuanto al español, después del árabe, del francés y del inglés, es la lengua más estudiada en el país. Este interés por el español viene causado por diferentes motivos, de los que los económicos son los más relevantes. España es la entrada a Europa para Mauritania gracias a su proximidad, sobre todo con las islas Canarias. El comercio entre ambos países es muy fluido, observable en los datos del año 2010, donde se indica que el 33,4% de las exportaciones canarias a los países del África Subsahariana fue a Mauritania (Aparicio, 2011: 19); es decir, un tercio de las exportaciones canarias destinadas a la región subsahariana tuvieron como destino Mauritania. Esto conlleva que muchas empresas mauritanas, que adquieren sus productos en España, precisen del español para prosperar económicamente. Por otro lado, empresas españolas que necesitan expandirse en el extranjero ven en Mauritania una buena oportunidad para sus inversiones económicas. De hecho, en estos últimos años el número de empresas españolas ha aumentado considerablemente en Mauritania, siendo la crisis económica por la que atraviesa España la principal causa de este incremento comercial. Muchos empresarios se ven obligados a buscar nuevas oportunidades en el extranjero y Mauritania ofrece una posibilidad de expansión, sobre todo en el sector de infraestructuras. De igual manera, otra de las razones por las que existe un interés por el español es porque Mauritania busca afianzar lazos y duplicar negocios con el mercado latinoamericano.

Por otro lado, es importante destacar que los presupuestos del Gobierno español destinados a la difusión del español se han visto seriamente mermados desde 2012, por lo que la enseñanza del español en diferentes países sufrirá un notable

retroceso en los años venideros. En el caso de Mauritania, centros donde se enseña el español como en la Fundación de Enseñanza Superior a Distancia (FESAD)[1] y programas como los lectorados MAEC-AECID[2] o becas MAEC-AECID[3] han sufrido con dichos recortes y están al borde de la desaparición.

3. ESTADO DEL ESPAÑOL EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE ENSEÑANZA

En las siguientes líneas se analiza el estado del español en los diferentes centros de enseñanza. En primer lugar, se examinará dicho estado tanto en el ámbito público como privado, desde la enseñanza primaria hasta la superior, pasando por la secundaria. Y en segundo lugar, se exponen los diferentes centros de enseñanza no reglada y cursos específicos.

3.1. EL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO PÚBLICO

Geográficamente, la enseñanza del español se centra en las dos ciudades más importantes del país, Nuakchot y Nuadibú. Primero, este apartado se fija en la capital del país, Nuakchot, ya que es donde se concentran la mayoría de los centros de enseñanza del español. Como se ha indicado anteriormente, el sistema educativo mauritano en el ámbito público, regido por el Ministerio de Educación Nacional[4], se basa en la estructura del sistema francés (Weva, 2005: 18-21), con la diferencia de que en este sistema el español queda fuera del programa de la enseñanza secundaria. La única excepción se da en uno de los institutos de formación profesional, el Instituto de Formación Técnica y Profesional Comercial, en el que, en la rama de Turismo, se imparte la asignatura de español en sus dos especialidades, Agencia de Viajes y Recepción Hotelera, durante los dos años de la formación. En estos cursos se pretende que los estudiantes alcancen unos conocimientos básicos para expresarse en español, sobre todo en lo enfocado al sector turístico, con equivalencia del nivel A2 del *MCER*.

La otra institución pública donde se imparten clases de español es la Universidad de Nuakchot[5]. En este caso existe un convenio entre la universidad y la AECID, por el cual esta última se compromete a aportar recursos humanos a la universidad, en particular dos lectores MAEC-AECID. Este convenio se lleva ejecutando desde el año académico 1994-1995. El número de lectores se incrementó en el año 2011-2012, en que pasó a ser de cuatro. En la universidad, los lectores se encargan de impartir clases de español en el Departamento de Traducción y Lenguas Modernas, en el Departamento de Inglés[6] y en la sección de Turismo. La mayoría de las horas lectivas se desarrollan en el Departamento de Traducción y

Lenguas Modernas, ya que en la Licenciatura de Traducción y Lenguas Modernas hay solo dos secciones[7], la de español y la de chino. Cada carrera se compone de seis semestres y cada semestre se divide en cuatro módulos. En la sección de español, tres de los cuatro módulos se imparten en español. El objetivo es que los alumnos alcancen un nivel en torno a un C1 del *MCER*. En los otros departamentos donde también se imparten clases de español, las horas lectivas son menos, ya que los alumnos solo reciben clases durante dos semestres y únicamente dentro de un módulo, por lo que solo se pretende que alcancen el nivel A2 del *MCER*.

3.2. El español en el ámbito privado

3.2.1. La enseñanza reglada de español

En el ámbito privado, lo primero que habría que destacar es que hay una gran diferencia con respecto al público, sobre todo en cuanto a la calidad de la enseñanza, dado que se dispone de muchos más recursos que en la enseñanza pública. En este punto es importante destacar que la gran mayoría de la población no tiene acceso a la enseñanza privada ya que su coste es elevado. En cuanto a los diferentes grados educativos, no existen centros de enseñanza primaria privada en el país donde se enseñe español, mientras que existen cinco centros de secundaria privada en los que sí se imparten clases de español. En estos centros el español es obligatorio en cuarto y tercero, y es opcional los cursos siguientes, es decir, 2º, 1º y *terminale* (siguiendo el sistema educativo francés)[8]. En estos cinco años el objetivo es que el alumno alcance un nivel B1 del *MCER*, ya que oficialmente en el examen de acceso a la universidad este es el nivel requerido. En cuanto a la enseñanza superior, solo se imparte español en una de las cuatro universidades privadas existentes en el país, concretamente en la Universidad Libanesa Internacional[9] en la Licenciatura de Filología Inglesa, donde se pretende que los estudiantes alcancen un nivel A2 del *MCER*.

3.2.2. La enseñanza no reglada de español

En relación con la educación no reglada, existe una institución referente, la FESAD. Este centro es una fundación que recibe financiación por parte del Gobierno canario y donde se imparte español a través de un método propio basado en la enseñanza a distancia. Cuenta con dos niveles de enseñanza, de los que el segundo nivel equivale al B1 en el *MCER*. Al mismo tiempo, durante 2011, se organizaron cursos específicos de español promovidos por diferentes instituciones. La Embajada de España en Mauritania organiza cursos para los funcionarios mauritanos en la Escuela Nacional de Administración, Periodismo y Magistratura, diferenciando

tres niveles equivalentes al A1, A2 y B1 del *MCER*. Igualmente, la representación española organizó un curso intensivo de español para un grupo de miembros de los cuerpos de seguridad del Estado mauritano donde se pretendía que alcanzasen un nivel A2 del *MCER*. La Delegación de la Unión Europea en Mauritania también organiza cursos para sus empleados, en un nivel inicial. Y por último, la OTC española ofrece cursos a los trabajadores en dos niveles. En cuanto a otros centros privados, como academias, ninguno impartió español durante 2011, aunque varios tienen el objetivo de incorporar el español en su oferta de formación lingüística.

3.3. EL ESPAÑOL FUERA DE LA CAPITAL

En Nuadibú el español está mucho más presente que en la capital debido a diferentes causas. Primero, por su proximidad con el Sáhara Occidental, antigua colonia española entre los años 1916 y 1976, se estima que, a causa del conflicto entre el Frente Polisario y Marruecos, en torno a unos 25.000 desplazados están residiendo en Mauritania (Fuente y Mariño, 2006: 104). Entre los saharauis desplazados, el español sigue estando muy presente. Otra de las causas es que, desde los años ochenta, multitud de barcos pesqueros españoles faenan por la zona, gracias a los acuerdos pesqueros entre Mauritania y la Unión Europea[10]. La actividad pesquera es muy importante en la ciudad de Nuadibú; de hecho, en esta ciudad es donde se encuentra el puerto industrial más importante del país. La pesca supone en torno al 10% del PIB y entre el 35% y el 50% de las exportaciones mauritanas (Iborra, 2010: 9). Por este motivo, gracias a este sector económico y al contacto con profesionales españoles, muchos mauritanos conocen el idioma español.

Así pues, al contrario que en la capital, el español en Nuadibú es mucho más conocido y utilizado por su población. Sin embargo, la oferta de centros donde se pueda aprender es mucho menor. Solo existen dos centros en los que se enseña el español, uno de enseñanza secundaria privado, de iguales características que los centros de la capital, y otro correspondiente a la FESAD que depende del centro de Nuakchot. Por último, resulta importante destacar que la Embajada de España en Mauritania, en coordinación con la Escuela Nacional de Administración, Periodismo y Magistratura, también organizó un curso para funcionarios en esta ciudad en 2011.

4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La metodología empleada en los centros donde se imparte español varía. Los más relevantes, por el número de alumnos, son los centros privados de enseñanza secundaria. En estos centros la metodología aplicada suele estar vinculada a los

métodos de español de editoriales francesas, como es, por ejemplo, Didier y sus manuales *Nuevos rumbos* y *Nuevas voces*. Esta tendencia viene marcada, en parte, por el Lycée Français Théodore Monod[11], ya que es el centro de referencia para los otros centros de enseñanza privada del país. Por otra parte, en lo que al número de estudiantes de español se refiere, a estos centros privados les sigue la universidad pública, en la que, dependiendo del profesor, se utilizarían diferentes metodologías, pero siempre teniendo en cuenta su adaptación al *MCER*. En la fundación FESAD, como ya se ha indicado, se sigue un método propio de enseñanza a distancia, complementado con un sistema de asistencia tutorial. En cambio, el centro de enseñanza secundaria pública carece prácticamente de medios y recursos para la docencia, por lo que el profesor tiene que servirse, en la mayoría de los casos, de fotocopias para impartir sus clases.

5. MOTIVACIONES PRINCIPALES

Las motivaciones de los estudiantes de español son múltiples, dependiendo de diferentes factores, como pueden ser la edad, el origen étnico o el nivel económico. A título de ejemplo, en la enseñanza secundaria privada los alumnos de tercero y cuarto cursos dan la asignatura de español de forma obligatoria, pero en segundo deben elegir entre continuar con el español u optar por el árabe. Por norma general, los alumnos se decantan por el idioma del que ya poseen más conocimientos, normalmente los arabófonos eligen árabe ya que les resulta más fácil, mientras que los alumnos no arabófonos suelen seguir con el español. En cambio, en la universidad pública se observa lo contrario, y el perfil del estudiante de español es arabófono, ya que dentro de la Licenciatura de Traducción y Lenguas Modernas en la opción de español el árabe es una materia obligatoria, por lo que normalmente los estudiantes suelen tener conocimientos de este idioma. En los otros departamentos donde se imparten clases de español el perfil del estudiante suele ser más heterogéneo, es decir, hay una repartición más equitativa entre estudiantes arabófonos y no arabófonos. De igual forma, entre los estudiantes de la enseñanza no reglada también hay una mayor equidad, puesto que sus motivaciones son más bien económicas, ya que ven el español como una herramienta que les puede ayudar para una futura proyección laboral, ya sea mediante la emigración o a través de empresas locales que colaboran con empresas de origen hispano, o en multinacionales hispanas que operan en este país.

Otra de las motivaciones que lleva a los estudiantes a interesarse por el español es el rechazo hacia el francés, por ser el idioma del país colonizador. Por este motivo, cierta parte de la población rehúsa emplearlo, ya que representa a la fuerza

opresora que expropió a los mauritanos sus recursos, imponiendo sus leyes y obligando a abandonar costumbres tradicionales a cambio de nuevas prácticas. Por este razón, a modo de rechazo a todo esto, muchos estudiantes prefieren centrarse en el estudio de otro idioma como el español, apelando además a menudo a los lazos históricos que unen a ambos países. España y Mauritania estuvieron unidos durante varias décadas bajo el dominio de los imperios árabes del norte de África en la Edad Media (Pérez de Ayala, 2011: 166). De ahí que para muchos mauritanos el español resulte, *a priori* y de una manera subjetiva, un idioma y una cultura más apetecible e interesante de aprender y conocer. Por otro lado, existe otro referente importante que, de alguna manera, ayuda a la difusión del español: el fútbol. En estos últimos años, España ha estado, tanto en lo que respecta a los clubes de fútbol como a la selección nacional, en la vanguardia a nivel mundial, lo que ha favorecido que mucha gente tenga ciertos conocimientos de la lengua, la cultura y la geografía españolas. Por ello, hay que reconocer que el fútbol, gracias a su gran repercusión mundial, representa también una herramienta muy poderosa para la difusión del español. Este aspecto, combinado con el uso de las nuevas tecnologías, aumenta el alcance del español. Por ejemplo, muchos seguidores de un cierto equipo quieren conocer más acerca de sus ídolos y siguen sus comentarios a través de las redes sociales. Por último, es importante destacar el éxito que ha tenido entre la población joven la telenovela *Cuidado con el ángel*, mejor conocida con el sobrenombre de "Marichuy", de origen mexicano y doblada al árabe. Esta telenovela se emite a diario por la televisión pública y cuenta con un importante número de telespectadores[12].

Por otra parte, gracias a los fondos de la AECID destinados a la acción cultural en el exterior, se han podido llevar a cabo multitud de actividades para la difusión del español, muchas de ellas en colaboración directa con los lectores MAEC-AECID. Algunas de estas actividades se vienen realizando desde el inicio del programa en el año 1994, como por ejemplo, un cineclub con una periodicidad mensual o la creación de una revista universitaria en español con una periodicidad anual. Otras iniciativas son más recientes como la celebración del Día del Español y del Día del Libro, que se realizan desde 2011. Otras actividades se han desarrollado con un carácter más puntual, como talleres de sevillanas, conciertos y conferencias de hispanohablantes. Todas estas actividades se pudieron llevar a cabo gracias a la estrecha colaboración con la Embajada de España, puesto que en la mayoría de los casos cedieron instalaciones, recursos y medios sin los cuales no hubiese sido posible su realización. Igualmente, a partir de 2009 se intensificaron las relaciones con otras instituciones, que colaboraron en diferentes actividades, como en el Día de las Naciones, celebrado en el Licée Français Théodore Monod, o el "Cine *Espagne*", organizado por el Centre Culturel Français (actualmente Institut Français). También se colaboró con instituciones locales, como en el festival de

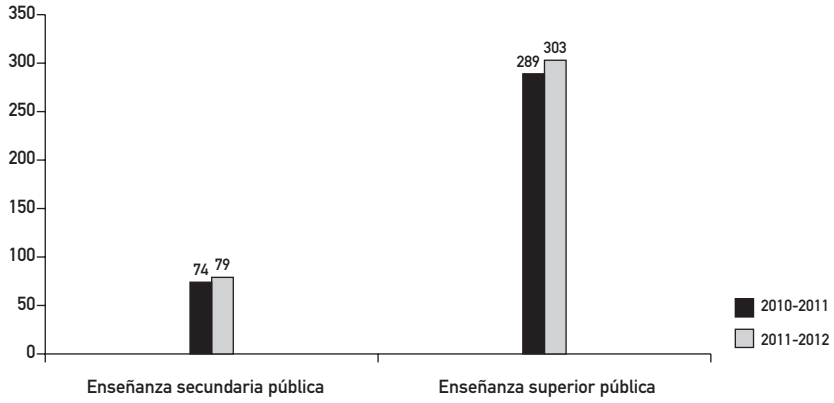
cine SENAF (Semaine Nationale du Film) o en el festival de música Assalam Alekoum Festival[13]. En muchas ocasiones, estos encuentros son un punto de reunión para los estudiantes de español de diferentes centros, los cuales no tienen muchas oportunidades de coincidir y utilizar esta lengua.

6. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

En cuanto al número total de estudiantes de español en el año 2011, resulta interesante observar las siguientes cifras generales: durante el año académico 2010-2011 se registraron 1.493 alumnos, mientras que durante el año 2011-2012 se contabilizaron 1.548 estudiantes[14]. En los siguientes gráficos se pueden ver las distribuciones en el ámbito público (gráfico 1) y el privado (gráficos 2 y 3). En el gráfico 1 se aprecia que el grueso de los estudiantes de español en el ámbito público lo aprenden a través de la universidad. En cambio, en el ámbito privado se observa justo lo contrario, ya que la mayoría de estudiantes de español son alumnos de secundaria. De igual manera, destaca que la mayoría de estudiantes de español pertenecen al ámbito privado, ya que el Gobierno mauritano no aboga por la enseñanza de una tercera lengua en la enseñanza pública (Kamil, 2004).

GRÁFICO 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL ÁMBITO PÚBLICO



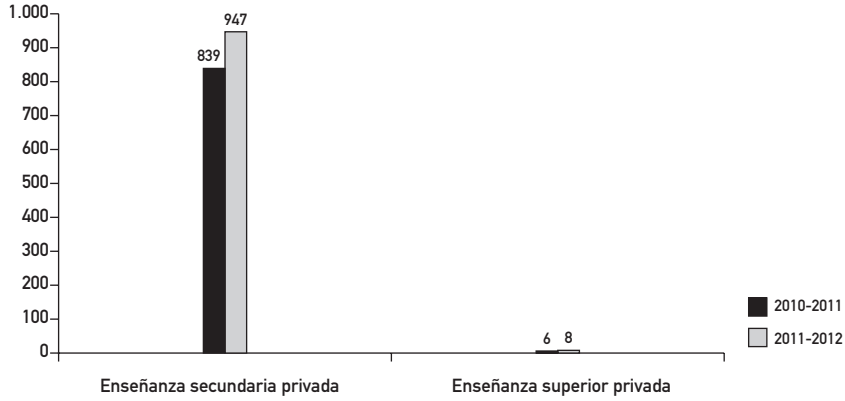
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En cuanto a la enseñanza no reglada, resulta apropiado señalar que en la FESAD el número de matriculados descendió a causa de los recortes presupuestarios, ya que la fundación se vio obligada, por un lado, a aumentar sus tarifas y, por otro, a eliminar su programa de becas, por lo que muchos estudiantes no pudieron

acceder a estos cursos. Es importante destacar que en estas estadísticas no se han tenido en cuenta las clases particulares a causa de su difícil cuantificación, aunque estas sí se practican con cierta asiduidad. En conclusión, la tendencia general es que el español va en aumento, solo empañada por el dato negativo de la FESAD, que perdió en torno a unos 70 matriculados; en todas las demás estadísticas se observa claramente que el número de estudiantes se ha incrementado.

GRÁFICO 2

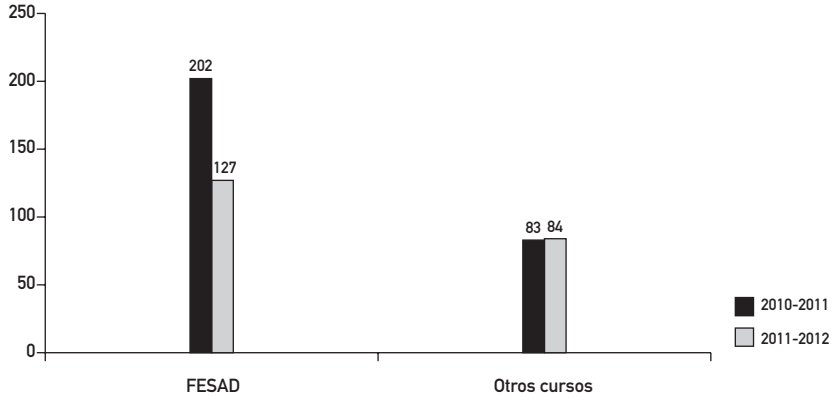
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN CENTROS PRIVADOS DE ENSEÑANZA REGLADA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN CENTROS PRIVADOS DE ENSEÑANZA NO REGLADA



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS EN MAURITANIA

	NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	
ÁMBITOS ACADÉMICOS	2010-2011	2011-2012
Enseñanza secundaria pública	74	79
Enseñanza superior pública	289	303
Enseñanza secundaria privada	839	947
Enseñanza superior privada	6	8
FESAD	202	127
Otros cursos	83	84
Total	1.493	1.548

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

7. PROFESORADO DE ESPAÑOL

La principal característica del profesorado de español en Mauritania es su heterogeneidad, por varias razones, tanto en lo que respecta a su formación como a su procedencia. Es importante destacar que se suele hacer una fuerte distinción en cuanto al personal docente entre el local y el expatriado. Esta distinción no solo se da en el ámbito de la docencia, sino también en muchos otros como, por ejemplo, el sector empresarial. El personal expatriado proviene del extranjero con el fin de realizar una actividad concreta, por norma general con una mejor formación, en universidades de cierta relevancia, como pueden ser las universidades europeas. El personal local suele tener una formación menos específica, aunque no siempre es así ya que muchos docentes locales poseen estudios universitarios. La diferencia más relevante entre ambos es el salario, normalmente el de los expatriados es superior al de los locales. En el campo de la docencia, los profesores expatriados cuentan con una formación universitaria, además de una formación especial mediante cursos, diplomas o posgrados, en la enseñanza de ELE. No obstante, tener un contrato laboral de personal local no quiere decir que se sea de origen mauritano, sino que hace referencia al hecho de que el salario suele ser menor. De hecho, se dan casos de profesores de origen español que trabajan con contratos de personal local.

En Mauritania hay 17 profesores de español[15], cuyas nacionalidades son las siguientes: 9 españoles, 4 mauritanos, 2 franceses y 2 senegaleses. En cuanto al sexo del profesorado, son más las mujeres que los hombres, ya que de los 17 profesores 9 son mujeres y 8 son hombres. Por último, resulta importante señalar que se

da el caso de que el mismo profesor imparte clases en diferentes centros o instituciones. Gracias a esto se explica que el número de profesores en todo el país no sea muy amplio.

8. ASOCIACIONES Y PROMOCIÓN DEL ESPAÑOL

En Mauritania no existe una asociación de profesores de español; esto se debe, principalmente, a que su número no es lo suficientemente elevado para su creación y, además, la estancia media en el país de los profesores expatriados suele estar en torno a los dos años. Sin embargo, sí que existen asociaciones relacionadas con la docencia y también una asociación de centros privados de enseñanza. Las principales asociaciones de profesores, como son el Sindicato Nacional de Docentes de Secundaria (SNES) o el Sindicato Independiente de Profesores de la Enseñanza Secundaria (SIPES), están formadas en su mayoría por profesores de la enseñanza pública, puesto que sus necesidades no suelen coincidir con las de los profesores de la enseñanza privada, donde, como se ha señalado anteriormente, abundan los recursos. Por estos motivos, los profesores de español en Mauritania no suelen estar afiliados a estos sindicatos, dado que la enseñanza de español normalmente se centra en el ámbito privado.

En cuanto a apoyo institucional, resulta relevante destacar que el MAEC, a través de diferentes instituciones, apoya la difusión de la lengua y la cultura españolas en Mauritania. La AECID tiene diferentes programas que sirven para promover estos aspectos lingüístico-culturales, como el programa de lectorados MAEC-AECID o el programa de becas MAEC-AECID. A través de este último programa se ofertan diferentes becas; una de ellas es la beca de gestión y cooperación cultural, por medio de la cual se facilita la presencia de un becario en el país para la gestión de los fondos culturales de España. Otras becas convocadas anualmente por el MAEC y la AECID ofrecen a estudiantes mauritanos la oportunidad de estudiar en España tanto doctorados, como másteres o cursos de verano, con el fin de apoyar y mejorar su formación académica. El número de estudiantes que han disfrutado de estas becas ha sido de 11 durante el año escolar 2010-2011 y de 12 durante 2011-2012. Los lectores de español y el becario de gestión cultural han colaborado estrechamente con la Embajada de España en Mauritania y con la OTC española. Ambas instituciones ceden espacios, medios y recursos, los cuales resultan esenciales para la difusión del español. Por ejemplo, la AECID, a través del programa de lectorado MAEC-AECID ha aportado una ayuda de 500 euros anuales por lector para la obtención de material didáctico, con lo que se ha conseguido generar una biblioteca de español en la Universidad de Nuakchot de la que se benefician los estudiantes de dicha universidad.

Otra institución que ha colaborado en la difusión del español es el Gobierno de Canarias a través de la financiación de la fundación FESAD, la cual en los últimos años está sufriendo reiterados recortes que afectan a su normal funcionamiento. Aun así, sus dos centros, en Nuakchot y en Nuadibú, continúan abiertos y operativos.

Por último, cabe indicar que en el año 2011 comenzaron los contactos entre el Instituto Cervantes y la Embajada de España en Mauritania, con el objetivo de celebrar los exámenes DELE. Desde la convocatoria DELE 2012, la Embajada de España en Nuakchot es centro de examen DELE y cada año se han inscrito en los exámenes una decena de alumnos hasta la última convocatoria, de mayo de 2014.

9. CONCLUSIÓN

El español es una lengua que despierta interés dentro de la sociedad mauritana, sobre todo porque las relaciones económicas con España, tanto comerciales como empresariales, están creciendo en estos últimos años. Este crecimiento del interés por el español viene causado, en gran parte, por la crisis económica por la que atraviesa España. Empresas españolas buscan expandirse en Mauritania y los intercambios y las acciones comerciales favorecen al español. Para ejemplificar este buen momento de las relaciones entre ambos países, la principal compañía aérea española abrió en junio de 2012 una nueva ruta que unió las capitales de ambos países, con escala en Las Palmas. Como se ha visto en los gráficos analizados anteriormente, el número de estudiantes interesados en aprender español creció tanto en la enseñanza pública como en la privada reglada y no reglada, con la excepción de la FESAD, que perdió estudiantes por los sucesivos recortes a los que se ha visto sometida en los últimos años. En este punto, lo importante para promocionar el español en el país sería continuar subvencionando instituciones como la FESAD, programas como el lectorado MAEC-AECID o el de becas para extranjeros MAEC-AECID. Sin embargo, el Gobierno español se ha visto en la tesitura de realizar recortes que afectan directamente a la difusión de esta lengua en Mauritania. Por ello, para compensar estos recortes y continuar con la enseñanza del español en Mauritania, se podría buscar la financiación en fundaciones de empresas o en el sector privado.

En definitiva, la labor de difusión del español desde diferentes instituciones favorece el mantenimiento de la lengua y la riqueza cultural, ya que "en cuestiones de cultura y de saber, solo se pierde lo que se guarda; solo se gana lo que se da" (Antonio Machado).

NOTAS

1. Fundación de Enseñanza Superior a Distancia, Gobierno de Canarias, en http://www.selefesad.org/moodle/ [consultado el 1 de noviembre de 2012].
2. *Boletín Oficial del Estado*, nº 118, jueves 17 de mayo de 2012, Sec. III, p. 35.947.
3. *Boletín Oficial del Estado*, nº 44, martes 21 de febrero de 2012, Sec. II, p.15.255.
4. Ministère Délégué Auprès du Ministre d'Etat à l'Education Nationale Chargé de l'Enseignament Secondaire, en http://www.enseignement.gov.mr/EnseigementSup/index [consultado el 10 de noviembre de 2012].
5. Universidad de Nuakchot, en http://www.univ-nkc.mr [consultado el 11 de noviembre de 2012].
6. La función del lector de español en el Departamento de Inglés consiste en impartir clases de español en los dos últimos cursos de carrera con el objetivo de que los estudiantes alcancen un nivel A2.
7. Cada sección corresponde a una especialidad, hay una de español y otra de chino.
8. Actualmente el sistema educativo francés, en las enseñanzas no universitarias, comprende dos etapas: primer grado (*Premier degré*: educación infantil y educación primaria) y segundo grado (*Second degré*: educación secundaria). En el segundo grado se distingue la enseñanza impartida en los *collèges* (primer ciclo) y en los *lycées* generales, tecnológicos y profesionales (segundo ciclo). Este primer ciclo de enseñanza secundaria comprende cuatro cursos, distribuidos a su vez en tres ciclos: ciclo de observación y de adaptación (*Sixième*), ciclo central (*Cinquième* y *Quatrième*) y ciclo de orientación (*Troisième*). Al final del curso de *troisième* (equivalente a tercero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria española) los alumnos obtienen un diploma llamado *Brevet des collèges*. Véase http://www.exteriores.gob.es/Consulados/MONTPELLIER/es/VivirEn/Documents/EDUCACION.pdf [consultado el 12 de noviembre de 2012].
9. Universidad Libanesa Internacional de Mauritania, en http://www.lftm-mr.net [consultado el 12 de noviembre de 2012].
10. Este acuerdo es el más importante para la Unión Europea en cuestión de pesca. La flota española y, en particular, la gallega se benefician de la gran mayoría de las licencias concedidas.
11. Lycée Français Théodore Monod, en http://www.lftm-mr.net [consultado el 10 de noviembre de 2012].
12. Telenovela mexicana producida por Nathalie Lartilleux en 2008. En la telenovela, Marichuy, la protagonista principal, retoma su carrera artística en la capital del país y logra un gran éxito en la puesta en escena de *Los animales del mundo de cristal*. Se emite en árabe en la televisión nacional, por lo que tiene una gran repercusión en todo el país. Esta telenovela influye en el interés por el español, ya que muestra aspectos de la cultura hispanoamericana. Igualmente, en la telenovela aparecen antropónimos y topónimos que no son traducidos al árabe.
13. Assalam Alekoum Nouakchott Festival, en http://www.assalamalekoum.com [consultado el 29 de noviembre de 2012].
14. Estos datos se han obtenido directamente de las secretarías de los centros e instituciones donde se imparte el español.
15. Estos datos se han obtenido directamente de las secretarías de los centros e instituciones donde se imparte el español.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerri Loriente, T. (2002): *El sector pesquero en Mauritania*, Ofecomes Dakar, Dakar.

Aparicio, R. (2011). *Análisis del comercio exterior de Canarias 2010*, Instituto Español de Comercio Exterior, Las Palmas de Gran Canaria.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 10 de noviembre de 2012].

Fiddian-Qasmiyeh, E. (2011): *El prolongado desplazamiento saharaui: retos y oportunidades más allá de los campamentos*, Centro de Estudios sobre Refugiados, Oxford.

Fuente Cobo, I. y Mariño Menéndez, F. M. (2006): *El conflicto del Sahara Occidental*, Ministerio de Defensa, Madrid.

Garpe, K. (2009): *Un mar de injusticias y esperanzas*, Swedish Society for Nature Conservation, Estocolmo.
Gobierno de Mauritania (1991): *La Constitution de la République Islamique de Mauritanie,* Ecole Nationale d'Administration, Centre de Documentation et de Recherche, Nuakchot. Disponible en http://www.mauritania.mr/fr/index.php?niveau=5&coderub=4&codsoussous=74&codesousrub=11 [consultado el 8 de noviembre de 2012].
Iborra Martín, J. (2010): *La pesca en Mauritania y los acuerdos pesqueros con la UE*, Parlamento Europeo, Bruselas.
Kamil, H. A. W. (2004): *Etude sur la situation de l'éducation en Mauritanie*, Education for All Global Monitoring Report UNESCO, París.
Klugman, J. (dir.) (2011): *Resumen. Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos,* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_summary.pdf [consultado el 7 de noviembre de 2012].
Oficina Nacional de Estadística (ONS) (2012): *Annuaire Statistique 2011,* Nuakchot. Disponible en http://www.ons.mr [consultado el 30 de octubre de 2012].
Oumar Ba, C. y Choplin, A. (2005): "Tenter l'aventure par la Mauritanie: migrations transsahariennes et recompositions urbaines", *Autrepart*, 36, pp. 21-42.
Pérez de Ayala, J. M. (2011): *Mauritania naturaleza y paisaje*, Organismo Autónomo de Parques Nacionales, Madrid.
Weva, K. (2005): *Une aproche d'amélioration de la qualité de l'education en Mauritanie*, L'Harmattan, París.

CAPÍTULO 18

EL ESPAÑOL EN MOZAMBIQUE

ARÁNZAZU GONZÁLEZ SÁNCHEZ Y URIEL VALENCIA GUERRA

Mozambique es un país lusófono situado al sudeste del continente africano con una compleja historia social y cultural, que desde finales de los años 70 recibe apoyo de la cooperación española y desde el año 2004 cuenta con lectores para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en la Universidad Eduardo Mondlane (UEM). Desde entonces, los lazos entre ambos países se han ido estrechando gracias también a la Embajada de España en Maputo. No se deben olvidar los lazos sociales que ya existían, debidos a relaciones políticas y de cooperación, entre la República de Cuba y Mozambique, que han ayudado a reforzar el conocimiento del español y la cultura hispana. Con 200 estudiantes de español documentados en 2011 y 280 en 2012, el número de personas interesadas por el español ha ido en aumento, como lo demuestran la creación de una asociación cultural hispánica, el aumento de matriculados en las convocatorias de los DELE que se vienen realizando desde el año 2009, la solicitud de becas y la enseñanza del español en la Escuela Francesa y el Instituto de Relaciones Internacionales.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué estudiar español en Mozambique? Es una pregunta pertinente dada la situación geográfica de Mozambique, pues el país de habla hispana más cercano es Guinea Ecuatorial, a más de 3.500 km de distancia; en el turismo, ya que, por

diversas cuestiones como la seguridad, la distancia o el desconocimiento, no se recibe un gran número de turistas de habla hispana; en las relaciones comerciales, donde la importación mayoritaria viene de Sudáfrica 42,3%, seguida por China 16,8%, la India 15,7% y Estados Unidos 7%, y la exportación va dirigida principalmente a Sudáfrica 36,3%, Bélgica 15%, China 10,6% e Italia 9,2%, según datos de 2012 (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Oficina de Información Diplomática, 2014: 2).

A pesar de estos datos, que apuntan a que por motivos geográficos, turísticos y comerciales el español no tiene demasiada importancia en el país, el interés por la lengua española en Mozambique ha ido en aumento desde el momento en que se ofreció el primer curso de español en abril de 2004 en la UEM hasta la actualidad, como se verá más adelante.

Con este trabajo se pretende dar a conocer la situación del español en Mozambique, desde que se empezaron a impartir los cursos en la UEM. El capítulo consta de tres partes. En la primera se hace una presentación de la situación geográfica, lingüística y educativa del país. La segunda está centrada en la enseñanza del español en el país, los centros de enseñanza y las actividades en torno al español. La tercera y última parte recoge las conclusiones sobre la situación actual de la lengua española en Mozambique.

2. MOZAMBIQUE: UBICACIÓN GEOGRÁFICA, PANORAMA LINGÜÍSTICO Y SISTEMA EDUCATIVO

La República de Mozambique está situada al sudeste del continente africano, está bañada por el océano Índico al este y rodeada por seis países: al norte por Tanzania, al oeste por Malaui, Zambia, Zimbaue y al sur por Sudáfrica y Suazilandia. El territorio del país está dividido en 11 provincias que están a su vez compuestas por 28 distritos. Su capital es Maputo, que además es el principal centro comercial, financiero y social.

Presenta una historia compleja que se prolonga en el tiempo y es además un lugar caracterizado por una rica variedad[1] de mestizaje africano, árabe, asiático y europeo. No hay mucha información recogida de las comunidades y grupos humanos que se establecieron en esta zona geográfica. Los pueblos más antiguos, los khoi-san, fueron expulsados o asimilados por oleadas de pueblos nómadas venidos del norte, los bantú, que pudieron haber llegado alrededor de los siglos III y IV (Guthrie, 1963). A finales del siglo XIV y comienzos del XV los portugueses comenzaron a establecerse a lo largo de la costa índica en diferentes fortalezas. Pero no es hasta finales del siglo XIX cuando se considera a Portugal como colonizador ya que

hasta entonces su dominio fue bastante pobre y débil (Lobato, 1962; Pélissier, 1987). Finalmente, Mozambique en 1975 alcanza la independencia, tras una dura lucha anticolonial y nacionalista de diez años. Después de conseguir la independencia llegó un periodo de guerra civil que duró hasta octubre de 1992. A partir de ese año Mozambique vive un continuo periodo de estructuración en todas sus vertientes que todavía está lejos de finalizar.

Según el informe de 2013 del PNUD (Malik, 2013), Mozambique tiene una población de poco más de 23 millones de habitantes, de los cuales el 31,4% se encuentra en las principales ciudades: Maputo, Beira y Nampula. El portugués es la lengua oficial de Mozambique y es hablado y comprendido por cerca del 40% de la población, de la que el 33,5% la usa como segunda lengua y solo el 6,5% como primera lengua (Rocha, 2006), por lo que toda la vida pública y administrativa se lleva a cabo en portugués. La educación es predominantemente en portugués, e incluso la educación bilingüe se programa en función de la mejora en el desempeño en portugués. Las relaciones con la administración pública se realizan exclusivamente en portugués, incluida la justicia.

La situación lingüística de Mozambique es heterogénea y compleja. Coexisten diversas lenguas: las de carácter autóctono, que son de raíz bantú y son habladas por la mayoría de la población, a las que se suman el portugués y otras lenguas de emigrantes del continente asiático (Firmino, 2001). El Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) reconoce la existencia de 20 lenguas en Mozambique: suajili, kimwani, shimakonde, ciyao, emákhuwa, ekoti, elomwé, echuwabo, cinyanja, cinsenga, cinyungwé, cisena, cishona, xitshwa, xichangana, xironga, gitonga, cicopi, isiswati e isizulu. Otros (Kathupa, 1986) reducen a diez las lenguas africanas de Mozambique, y clasifican las restantes como meros dialectos de esas otras grandes lenguas. En cambio, la enciclopedia *Ethnologue* contabiliza hasta 41 (Lewis, 2009), aunque en este caso tiene en cuenta todas lenguas habladas en el país, tanto de origen africano como procedentes de fuera del continente. Las diferentes lenguas autóctonas, que suponen la lengua materna para el 93% de la población, son usadas con mayor frecuencia por el 90% de la población (Firmino, 2001). De entre ellas, la más hablada es el macúa (mencionada en la lista anterior como emákhuwa), aunque otras tienen una importancia relativa mayor al estar asociadas a los centros del poder, como el xironga, única lengua nacional que ha conseguido por el momento ser reconocida para su uso en las administraciones públicas, en este caso, en la capital, Maputo. No obstante, otros países de similares características —gran variedad lingüística en poca concentración geográfica— están aplicando otro tipo de políticas lingüísticas, como Sudáfrica. Después de la marcha de Portugal del país se reconoció una tasa de analfabetismo del 95% de la población total, en su mayoría población femenina. Según los últimos estudios (Burgaleta, 2010), esta

tasa ha ido descendiendo paulatinamente hasta casi el 50%, aunque sigue destacando la población femenina como la menos escolarizada. Entre los factores que más inciden en este alto índice de analfabetismo destaca la falta de finalización de los estudios, además de las asimetrías regionales, ya que en el centro y norte de Mozambique el absentismo tanto de profesores como de alumnos es mayor.

La educación general está compuesta por 12 cursos que a su vez están divididos en dos niveles: la enseñanza primaria, que es obligatoria y que se divide en dos ciclos: primer ciclo de enseñanza primaria (EP1), que comprende de primero a quinto curso, y segundo ciclo de enseñanza primaria (EP2), que incluye los cursos sexto y séptimo. La enseñanza secundaria también se divide en dos ciclos de los cuales el primero es obligatorio, aunque es muy complicado controlar la asistencia. El primer ciclo de secundaria (ES1) abarca desde octavo hasta décimo curso y el segundo ciclo de secundaria (ES2) comprende los cursos undécimo y duodécimo. Toda la educación general se imparte en lengua portuguesa; fuera de la capital además se pueden encontrar algunas escuelas que enseñan lenguas locales, pero siempre dependiendo del dominio de esa lengua en la zona en cuestión.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MOZAMBIQUE

La enseñanza del español en Mozambique se concentra en la ciudad de Maputo, y se inició en 2004 con la asignación de un profesor de español destinado por el programa de lectorados de la AECID a la UEM, en el Departamento de los Cursos Libres. La enseñanza del español en Mozambique por lo tanto es relativamente reciente. Desde el inicio de ese año hasta hoy, el número de alumnos ha ido creciendo de manera paulatina a medida que el lectorado ha ido consolidándose. Esto ha sido así gracias al trabajo conjunto entre la AECID y la Embajada de España en Mozambique, además de otras asociaciones que han colaborado como Mozhispana Cultural.

En el ámbito de la enseñanza superior pública, el español ya no se enseña solo en la UEM (Martínez Alfaro, 2006), pues se ha ido implantando la enseñanza del español en el Instituto de Relaciones Internacionales (ISRI) desde el año 2011, lo que ha tenido una especial relevancia en el aumento de personas interesadas en la cultura y la lengua españolas. Por otra parte, también se ofrece la posibilidad de estudiar español en la Escuela Francesa, una institución privada de enseñanza secundaria.

En el sistema educativo superior de Mozambique, las clases comienzan a mediados de febrero y terminan a principios de diciembre, y se divide este periodo lectivo en dos semestres. La universidad es uno de los centros educativos más grandes e importantes del país, cuenta con unos 7.000 alumnos en total y oferta carreras como Traducción, Letras y Literatura, Ingeniería, Historia, Geografía,

Contabilidad o Magisterio. En la UEM, el número de alumnos de español ha ido en aumento hasta llegar a los 40 en el año 2011.

3.1. EL CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD EDUARDO MONDLANE

En el Centro de Lenguas de la UEM la enseñanza del español está adaptada al *MCER*, por lo que se trabajan todas las destrezas. Los cursos hasta el momento se consideran libres, esto es, el español no es una asignatura curricular ni tampoco existe un departamento de español como tal, por lo que los alumnos que optan por aprenderlo lo hacen de manera libre y opcional. El perfil del alumnado es variado, desde traductores hasta profesores de otras lenguas o, incluso, sociólogos y psicólogos. Desde noviembre de 2010 la Embajada de España en Mozambique pidió la incorporación de un nuevo lector debido a la creciente demanda, de esta manera se reforzó la enseñanza del español con un segundo lector que, finalmente, después de la publicación en el *Boletín Oficial del Estado*, se incorporó en enero de 2012. De todas las lenguas que se ofrecen en la universidad: francés, inglés, portugués, italiano, etc., el español en el primer semestre de 2012 fue la lengua que tuvo un mayor número de matriculados (50). Los niveles[2] que se imparten en la UEM, adaptados al *MCER*, son los siguientes:

- Nivel inicial: primer semestre A1; segundo semestre A2.
- Nivel intermedio: primer semestre B1; Segundo semestre B2.
- Nivel avanzado: primer y segundo semestre C1.
- Nivel postavanzado: primer y segundo semestre C2.

3.2. EL INSTITUTO DE RELACIONES INTERNACIONALES

En el ISRI[3] se empezó a impartir español en el año 2011, y tuvo además bastante éxito. A diferencia de la UEM, el español sí forma parte del currículo de esta universidad. Hay que añadir que el español está enmarcado en el Departamento de Ciencias Sociales y Lenguas de la universidad. Se trata de un centro alejado del núcleo de la capital, que tiene 27 años de existencia, que cuenta, hasta el momento, con unos 1.500 alumnos en total y en el que se imparten dos titulaciones: Administración Pública y Relaciones Internacionales. Tiene muy buenas instalaciones, cuenta con una biblioteca, una sala de lectura con Internet, un auditorio y anfiteatro cuyo aforo es de 200 personas, y ocho salas con capacidad para 50 alumnos cada una. Se trata de una universidad en crecimiento y expansión, que recibió ayudas del Banco Mundial para su construcción y que actualmente está amparada por el Ministerio de Educación de Mozambique.

El español se incluye dentro de la titulación de Relaciones Internacionales como asignatura optativa, y cosechó tal éxito el año de su inclusión que superó con creces la matriculación en otras lenguas optativas como el francés y el árabe. Los estudiantes tienen la posibilidad de escoger español a partir del segundo año y terminar en tercero, por lo que de momento solo llegan a un nivel intermedio. En el año 2011 se empezó con el nivel inicial, con un total de 130 alumnos, repartidos en dos turnos: uno por la mañana y otro nocturno. Se impartían cuatro horas a la semana en los dos grupos. En el año 2012 aumentó la cifra de matriculados hasta los 200, ya divididos entre el nivel inicial y el nivel intermedio, y daban el mismo número de horas por semana. En 2013 se contabilizaron los mejores registros, con 223 alumnos[4].

La profesora encargada desde el año 2011 de dar las clases de español es de nacionalidad cubana y, aunque no cuenta con formación específica en el área de enseñanza de español para extranjeros, acumula ya una gran experiencia docente. Debido a la creciente demanda, en el año 2012 se contrató, aunque solo fue por un semestre, a un profesor especializado en la rama de traducción ya con experiencia en la enseñanza de español, de nacionalidad mozambiqueña, que contaba con el diploma DELE del nivel C2.

Uno de los inconvenientes es el material utilizado, ya que no se usan manuales y lo poco disponible es anticuado y precario. Sin embargo, a finales del año 2012 se produjo un acercamiento oficial entre la Embajada de España en Mozambique y los representantes del ISRI para comenzar a colaborar, que se materializó en una primera donación de material didáctico más actualizado: diccionarios, manuales, libros de lectura y de enseñanza por destrezas, etc. A pesar de contar con nuevo material, que hace que las condiciones de enseñanza mejoren, se siente la falta de más personal docente de español, ya que solo hay una profesora para enseñar a todos los estudiantes y en algunos grupos hay más de 40 alumnos. Otro de los inconvenientes es la lejanía de la universidad y su difícil acceso. No obstante, en los próximos años está prevista la construcción de nuevas carreteras que se dirigirán a la ciudad y pasarán justo enfrente del centro. A pesar de lo dicho, es acertado pensar que esta institución puede representar una gran oportunidad para expandir más y mejor la lengua y la cultura españolas.

3.3. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN MOZAMBIQUE: LA ESCUELA FRANCESA DE MAPUTO

En cuanto a la enseñanza secundaria, la Escuela Francesa de Maputo[5] es una institución privada, creada en el año 1979, ligada a la AEFE. Se trata de un centro de educación general que está apoyado y regido por el programa del Ministerio de Educación Nacional francés. Se imparte tanto el nivel de enseñanza primaria como el

de enseñanza secundaria y cuenta con alumnos de más de 40 nacionalidades. A diferencia de los centros universitarios anteriormente mencionados, la escuela sigue el año lectivo europeo, esto es, comienzan las clases en septiembre y acaban alrededor de junio. Tiene unos 400 alumnos en total. Es un centro en vías de crecimiento que además cuenta con buenas instalaciones y medios. Debido al aumento de matrículas, se va a llevar a cabo para el curso 2015-2016, un proyecto de construcción y, por tanto, ampliación del centro con presupuesto del Gobierno francés. La lengua en la que se imparten las clases es el francés, aunque también ofrecen un amplio abanico de idiomas, como por ejemplo inglés, que es el más solicitado, además del portugués y el español. La asignatura de español se empieza a impartir desde la enseñanza secundaria, desde los 13 años aproximadamente, si se elige como segunda lengua. Cuando se escoge como tercera lengua, se imparte solo a partir de los 15 años. En el curso 2011-2012, 22 estudiantes escogieron español del total de 42 que estudian en secundaria. En el curso 2012-2013 la proporción mejoró, ya que la cifra aumentó hasta llegar a los 30 de 48. Por último, en el actual año lectivo 2013-2014 se incrementó la cifra de los estudiantes interesados hasta 40, lo que demuestra el enorme interés suscitado entre los alumnos. En cuanto a la carga horaria semanal, se dan tres horas a la semana entre los 13 y 15 años, mientras que en los dos últimos cursos se imparten dos horas semanales. El número de alumnos que hay por clase varía según el nivel: la cifra oscila entre los 7 y 11 alumnos.

El material usado en las aulas es creado por el Ministerio de Educación francés, y se basa en el *MCER*, por lo que los alumnos trabajan todas las destrezas y aprenden hasta el nivel B2 si realizan todos los cursos. Cada nivel posee su propio libro con material de audio. En los dos primeros años de secundaria se emplea además otro libro que sirve de apoyo, *¡Apúntate!*, de la editorial Bordas. Los exámenes se crean y envían desde Francia, los alumnos los hacen al finalizar cada tema en el centro de Maputo y la escuela se encarga de reenviarlos para que los corrijan en Francia. Las pruebas orales se hacen a través de Internet, si bien en los tres últimos cursos realizan todas las pruebas en línea. Por lo que podemos observar, es un sistema muy organizado y estructurado, con metas a cumplir en un tiempo determinado impuesto por el Ministerio de Educación francés[6].

Un factor específico de esta escuela es que se presenta un gran número de estudiantes a las pruebas del DELE. La convocatoria de mayo es en la que más se matriculan, ya que es casi el final del año lectivo y por lo tanto es cuando mejor asimilado tienen el español. En el año 2012 se presentaron 14 candidatos: el nivel en el que más matriculados hubo fue el B1, aunque hay algunos alumnos de nivel más avanzado que realizan la prueba B2. Un dato a tener en cuenta es que a pesar de haberse cancelado el lectorado en el año 2012, seguían mostrando interés en la realización del DELE y presentándose a las dos convocatorias que

se venían realizando en Maputo 17 estudiantes en mayo y 6 en la convocatoria de noviembre.

En lo que respecta al cuerpo docente, la primera profesora era de nacionalidad argentina y, aunque no contaba con formación específica en la enseñanza del español a extranjeros, ya tenía en su haber una gran experiencia docente; la actual es española y cuenta también con una gran experiencia en el área.

3.4. METODOLOGÍA, NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DOCUMENTADOS Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS

La metodología usada en los tres centros es similar. Se utiliza un análisis contrastivo y se sigue el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. A pesar de que las dos universidades y la Escuela Francesa siguen estos enfoques, es en la UEM donde tienen un lugar más destacado dado que, como se ha mencionado anteriormente, se trata de cursos libres. Los alumnos adquieren protagonismo en las clases porque se etc., mucha importancia a la interacción oral, sin olvidar los textos, grabaciones, etc., que reflejan, en la medida de lo posible, la realidad de fuera del aula.

El número de estudiantes de español documentado entre las tres instituciones alcanzó los 200 en el 2011 y los 280 en el año 2012. A pesar de la cancelación del programa de lectorado AECID en el año 2012, uno de los lectores continuó con su labor de enseñanza de la lengua y la cultura españolas en el Centro de Lenguas de la UEM con contrato local. En este caso, el número de estudiantes descendió hasta los 25 en el año 2013. No obstante, el número total de alumnos contando con el ISRI y la Escuela Francesa es de 288.

Una de las motivaciones que ha contribuido al progresivo aumento de estudiantes en los últimos años es el interés de la población mozambiqueña por tener el español como segunda o tercera lengua. La cercanía cultural y lingüística —de entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que tienen mayor afinidad entre sí (Almeida Filho, 1995)—, el contacto histórico con países como Cuba y la progresiva consolidación del español como segunda lengua más hablada en el mundo hacen que la necesidad de estudiarlo sea cada vez más fuerte. Esta consolidación de la lengua española a nivel mundial multiplica las salidas laborales para aquellos estudiantes que la dominen.

Por otra parte, Cuba ha tenido históricamente un lugar muy importante en la expansión del español en tierras mozambiqueñas. El origen se localiza en un encuentro entre Samora Machel, el primer presidente después de la independencia de la República de Mozambique, y Fidel Castro. En el año 1977, ambos se encontraban en Beira, en el centro del país, y en el transcurso de la conversación el dirigente cubano le preguntó a su homónimo mozambiqueño cuáles eran sus principales problemas, a lo

que este le respondió que el principal problema era la falta de recursos humanos. Fidel dijo entonces que Mozambique solo tendría que poner los alumnos, ya que Cuba se encargaría de la educación. Dos meses después ya se inauguraron las dos primeras escuelas de las cinco que se abrieron finalmente para alumnos mozambiqueños en Cuba. Desde entonces, Cuba ha apoyado a más de 12.000 estudiantes de enseñanza media mozambiqueños, además de a 4.000 graduados en distintas carreras. Estos estudiantes estuvieron aprendiendo no solo la lengua española, sino una cultura, una forma de vivir y sentir de uno de los países que forman el mundo hispánico. Antes de iniciar las clases oficiales, los estudiantes recibían un curso intensivo de español que duraba nueve meses. Luego comenzaban a estudiar las diferentes disciplinas que contemplaba el plan de estudios, según el grado que escogía cada alumno. La enseñanza del español no quedó relegada a aquellos nueve meses iniciales, sino que continuaba en todos los planes de estudios para consolidar más y mejor el dominio lingüístico. Además, las clases se impartían en español, exceptuando las asignaturas de portugués, geografía e historia. Muchos de estos estudiantes llegaban con el nivel de enseñanza primaria y regresaban ya graduados de la universidad a su tierra al cabo de unos 16 o 17 años. La mayoría de ellos se encuentra actualmente ocupando puestos de responsabilidad a lo largo de las provincias de Mozambique. Hoy en día, la República de Cuba continúa la cooperación con Mozambique enviando profesionales a todo tipo de sectores: salud, educación, pesca, deportes, arte y turismo[7].

Otros motivos para acercarse al español, más triviales pero que también merecen consideración, son los programas televisivos, puesto que hay series españolas que se trasmiten en la televisión mozambiqueña en versión original con subtítulos en portugués, como sucede con la serie *Hospital Central*. Junto a ello, la época dorada que vive el deporte español, sobre todo el fútbol, y la victoria de la selección española en el Mundial de Sudáfrica en 2010, es uno de los motivos por los que en Mozambique se conoce nuestra existencia como país y la de nuestra lengua. En cualquier caso, la gran mayoría de los estudiantes de español son estudiantes universitarios con motivaciones similares y distintas al mismo tiempo. Muchos de ellos estudian español por la posibilidad de conseguir una beca y ampliar sus estudios fuera de Mozambique. También hay un gran número de alumnos que estudian simplemente porque les gustan la lengua y la cultura españolas, mientras que otros piensan que será un valor añadido para su carrera laboral.

3.5. ACTIVIDADES EN TORNO AL ESPAÑOL: ASOCIACIÓN CULTURAL, DELE Y BECAS

Paralelamente, al lectorado de español, la gran mayoría de los estudiantes de español decidió agruparse creando la Asociación Mozhispana Cultural. Esta asociación, que surge en el año 2010, juega un papel muy importante a la hora de difundir la

lengua y la cultura españolas en Mozambique. En el momento de su apertura contó con 29 estudiantes y en el año 2011 aumentó hasta los 34, cifra que se mantuvo en el año 2012. Su misión es incentivar el aprendizaje de la lengua española a través de acciones de intercambio cultural tanto con los estudiantes como con los simpatizantes de nuestra lengua, enfocadas hacia el desarrollo cultural y académico. Para ello los participantes crean todo tipo de talleres relacionados con el mundo hispánico en general, gastronomía, música y baile, etc. Además se dan pequeñas charlas sobre todo tipo de cuestiones actuales como sexualidad, drogas, crisis, presentaciones sobre las comunidades autónomas españolas, etc. Todas estas actividades han sido desarrolladas en su totalidad en el espacio que ofrece la OTC española en Maputo.

Otra actividad importante de la asociación es el apoyo que da a la divulgación de las dos convocatorias de los exámenes DELE del Instituto Cervantes, cuya implantación en Mozambique se refiere a continuación. Muchos de los miembros de la asociación se presentan anualmente a los exámenes DELE y tienen gran éxito, en su mayoría, debido al contacto continuo con la lengua y la cultura españolas. Además, los integrantes de la asociación también colaboran con la Embajada de España en Mozambique en fechas señaladas como la Feria del Libro que se realiza en Maputo.

La supresión de los lectorados en Mozambique en 2012 supuso un jarro de agua fría para esta organización, ya que el número de componentes y de actividades descendió de manera abrupta debido a la supresión de ayudas que se obtenían por medio de la AECID a través de los lectores para la creación y divulgación de las actividades. Una de las misiones del lectorado AECID en la UEM que se reanuda en el curso 2013-2014 (el segundo lectorado de Mozambique en la UEM se pierde) es recuperar la ilusión de un grupo de estudiantes y que esto permita continuar el intercambio cultural que existía entre la asociación y el lectorado.

En relación con la disponibilidad de materiales en español, en Mozambique es muy difícil encontrar, no ya solo un manual o cualquier tipo de material especializado en la enseñanza del español, sino también libros de lectura. La UEM es un punto de referencia en ese sentido, ya que desde el inicio del lectorado, la AECID tenía un presupuesto anual para materiales que el lector aprovechaba cada año. Así, desde 2004, la universidad ha logrado reunir un buen número de manuales, libros de lectura y materiales específicos para la enseñanza del español. Las donaciones también han sido una gran ayuda a la hora de conseguir materiales, ya sean de editoriales, de instituciones o personales.

El MAEC español ofrecía a través de la AECID diferentes tipos de becas para estudiar en España, como es el caso de las que permitían estudiar un máster o un

doctorado, así como las que permitían estudiar español durante el verano en universidades españolas. Este es un apartado importante porque hay muchos alumnos que quieren aprender español para poder solicitarlas. Cada año hay más publicidad y demanda. En el año 2011 hubo 11 estudiantes mozambiqueños que obtuvieron una beca, bien para estudiar español en pequeños cursos de verano, bien para realizar un máster o un doctorado. De nuevo, la cancelación del programa de becas AECID en 2012 supuso un importante retroceso para la promoción del español en Mozambique.

Por último, los exámenes DELE en Mozambique se realizaron por primera vez en noviembre de 2009. Anteriormente, los alumnos tenían que desplazarse a Sudáfrica para hacerlos, lo que suponía un gasto muy elevado para ellos, de tal manera que muchos estudiantes no podían realizarlos. A partir del momento en que el examen DELE se implantó en Mozambique, la mayoría de los estudiantes de español decidió inscribirse, y ha crecido, así, el número de inscripciones cada año. Entre las dos convocatorias del año 2011 se matricularon 35 candidatos, mientras que en la convocatoria de 2012 hubo 28 candidatos. En el año 2013 el número de matriculados aumentó hasta llegar a 38 inscritos. La mayoría de los candidatos proceden, según se ha apuntado, bien de la Escuela Francesa o bien de la Asociación Mozhispana.

4. CONCLUSIÓN

En los últimos años se ha podido constatar que el interés por la lengua española en Mozambique ha ido en aumento. No solo ha aumentado el número de estudiantes, sino también el de instituciones educativas que ofrecen la posibilidad de estudiar español, que han pasado de una a tres. El español es una asignatura curricular en el ISRI y en la Escuela Francesa mientras que, tras nueve años impartiendo español como curso libre, el lectorado en la UEM tiene el proyecto de introducir el español como asignatura optativa en la Licenciatura de Traducción en un futuro próximo. Finalmente, el interés por el español también se traduce en una demanda creciente de los DELE en Mozambique.

Gracias a la llegada del nuevo lector en el año 2012, el número de estudiantes aumentó hasta los 50 en la UEM. Con la posterior suspensión del programa de lectorado en el año 2013, no se dejó de enseñar español, ya que uno de los lectores continuó con su labor con contrato local, aunque solo llegó a 25 alumnos en todo el periodo lectivo. Con la reapertura del programa para el curso 2013-2014 y el apoyo de la Embajada de España en Mozambique se espera responder con suficiencia a la creciente demanda de personas interesadas en nuestra lengua.

NOTAS

1. Para más información sobre la población mozambiqueña puede consultarse el portal de datos del Instituto Nacional de Estadística de Mozambique (http://www.ine.gov.mz/pt/Map) [consultado el 10 de febrero de 2014].
2. En el año 2012 se impartieron todos los niveles. En cambio, debido a la suspensión del lectorado en el año 2013, los niveles que se mantuvieron fueron los iniciales (A1/A2) e intermedios (B1/B2).
3. Véase http://www.isri.ac.mz/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=876 [consultado el 16 de febrero del 2014].
4. Se agradece la información suministrada a la profesora Misleydis Guerra, actual profesora de español del ISRI.
5. Página web de la Escuela Francesa: http://www.efmaputo.fr/?lang=pt [consultado el 18 de febrero de 2014].
6. Información suministrada por la directora de la escuela Elisabeth Chaves, así como por el equipo docente del centro.
7. Se agradece la información suministrada a todo el cuerpo diplomático de la Embajada de Cuba en Mozambique.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J. C. P. (1995): "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?", en Almeida Filho, J. C. P. (org.): *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*, Pontes, Campinas.

Burgaleta, R. (2010): *Estudios sobre educación. Mozambique*, Iepala editorial, Madrid.

Carvalho, S. (coord.) (1988): *História de Moçambique. Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores (200/300-1886)*, col. História, Departamento de História da UEM, Tempo, Maputo.

Centro de Estudio de Lenguas Mozambiqueñas (1989): *I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO), Maputo.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 12 de febrero de 2014].

Firmino, G. (2001): *A Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*, Série Estudos, INE, Maputo.

— (2002): *A "Questão Linguística" na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*, Promédia, Maputo.

Gil pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [consultado el 18 de febrero de 2014].

Guthrie, M. (1963): "Bantu origins. A Tentative new hypothesis", *Journal of African Languages*, 1 (1), pp. 9-21.

Kathupa, J. M. (1986): "O Panorama Linguístico e a Contribuição da Linguística na Definição de uma política Apropiada", *Actas do 1º Econtro da Associação Portuguesa de Lingüística*, Aparelho Técnico da Associação de Estudantes da Faculdade de Letras de Lisboa, Lisboa, pp. 317-337.

Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World*, 16ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com/ [consultado el 22 de noviembre de 2012].

Lobato, A. (1962): *Colonização Senhorial da Zambézia e Outros Estudos,* Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa.

Malik, K. (dir.) (2013): *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso,* Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf [consultado el 12 de febrero de 2014].

Martínez Alfaro, R. (2006): "El español en Mozambique", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores,

Barcelona, pp. 84-85. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_11.pdf [consultado el 12 de abril de 2012].

Nuno Castel-Branco, C. (2011): "Moçambique no Índice de Desenvolvimento Humano": Comentários, *Instituto de Estudos Sociais e Económicos*, 40. Disponible en http://www.iese.ac.mz/lib/publication//outras/ideias/ideias_40.pdf [consultado el 20 de febrero de 2014].

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Oficina de Información Diplomática (2014): *Ficha País: República de Mozambique*, Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/Mozambique_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 4 de marzo de 2014].

Pélissier, R. (1987-1988): *História de Moçambique. Formação e Oposição, 1854-1918*, Editorial Estampa, Lisboa.

Rocha, A. (2006): *Moçambique história e cultura*, Texto Editores, Maputo.

CAPÍTULO 19

LA PRESENCIA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL MARCO DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE NAMIBIA

JESÚS LASSO REY

El propósito de este capítulo es describir la presencia y enseñanza de la lengua española en Namibia y su ubicación en el contexto de la política lingüística del país. A tal efecto, la primera parte de este estudio reseña someramente el panorama lingüístico namibio y plantea un análisis crítico de las directrices lingüísticas y educativas adoptadas desde la independencia. En segundo lugar, el presente informe ofrece una actualización de los datos relativos a la lengua española en Namibia, su situación actual, retos educativos y perspectivas en este país de África[1].

1. INTRODUCCIÓN AL PAÍS

1.1. GEOGRAFÍA, ECONOMÍA Y POBLACIÓN

La República de Namibia está situada en la parte suroccidental de África. Su territorio está bañado por las aguas del océano Atlántico al oeste, y limita al norte con Angola y Zambia, al este con Botsuana y Zimbabue y al sur con Sudáfrica. La superficie del país abarca 842.269 km^2 y comprende ecosistemas que varían desde el desierto costero del Namib a la meseta y montañas semiáridas del norte y el interior, el desierto pedregoso del Kalahari al este y el corredor tropical de la franja de Caprivi en la región del noroeste. A pesar de su extenso territorio, Namibia

presenta una relativamente escasa población de 2.104.900 habitantes[2] y la segunda densidad de población más baja del mundo: 2,5 habitantes por km². Al igual que ocurre en otros muchos países africanos, las fronteras geográficas producto de la época colonial engloban una heterogénea miscelánea étnica. La administración colonial del África del Sudoeste catalogó los siguientes grupos étnicos más representativos, enumerados a continuación de mayor a menor número de habitantes: ovambo, kavango, damara, ovaherero, blancos de origen europeo, nama, *coloured* (ascendente mixto), capriviano, san, baster de Rehoboth y tsawna[3].

Namibia está considerado como un país de renta media. La minería, el turismo, la pesca, la agricultura de subsistencia y las manufacturas son los pilares básicos de su economía. Sin embargo, el desarrollo del país está marcado por las extremas desigualdades socioeconómicas. El 10% de la población controla el 65% de la riqueza del país, lo cual implica que el 90% de la población más desfavorecida es depositaria tan solo del 35% de la riqueza y los recursos restantes. Conforme a algunos indicadores internacionales, la desigualdad de ingresos en Namibia es la más alta del mundo[4]. Esta disparidad explica la aparente contradicción estadística entre los índices de riqueza y desarrollo humano en el país[5]. Sin duda, estas consideraciones previas son imprescindibles para un mejor entendimiento de la idiosincrasia del sistema educativo en Namibia y su política lingüística.

1.2. PANORAMA LINGÜÍSTICO

La diversidad étnica y el carácter multicultural de Namibia tienen su reflejo en la riqueza lingüística del país. El número de lenguas presente en Namibia oscila entre 10 y 30, en función de los criterios aplicados por diferentes lingüistas para determinar la distinción entre lengua y dialecto[6]. Dichas lenguas, no obstante, pueden agruparse en tres familias lingüísticas según su origen: bantú, khoesan e indoeuropeo. Namibia reconoce 13 como lenguas nacionales[7] con una ortografía estándar, de las cuales diez son lenguas vernáculas africanas, habladas como lengua materna por el 87,8% de la población. Las tres restantes son de origen indoeuropeo, habladas como lengua materna por el 11,2% de los habitantes namibios. Las diez lenguas vernáculas africanas nacionales incluyen: oshikwanyama, oshindonga, rukwangali, otjiherero, rugciriku, thimbukushu, silozi y setswana, todas ellas lenguas bantúes de la familia de níger-congo, y khoekhoegowab y ju/'hoan, que pertenecen a la familia khoesan. Las otras tres lenguas oficiales, de origen indoeuropeo, son el inglés, el alemán y el afrikáans. El afrikáans es hablado como lengua materna por el 9,5% de la población namibia (descendientes de los primeros colonos holandeses, población de ascendente mixto y basters de Rehoboth), el alemán por un 0% del total y el inglés por un escaso 0,8%. Finalmente, a pesar de no haber recibido

oficialmente el estatus de lengua nacional, el portugués cuenta en Namibia con más de 100.000 hablantes debido a la influencia de la vecina Angola y a la afluencia de inmigrantes angolanos durante la última década.

Como se analiza a continuación en este estudio, es significativo que el inglés sea una de las lenguas maternas con un menor número de hablantes en el país y, sin embargo, haya sido proclamada como lengua oficial de Namibia con presencia en todos los ámbitos formales.

TABLA 1

PORCENTAJE DE LENGUAS HABLADAS EN EL HOGAR

LENGUA HABLADA EN EL HOGAR	PORCENTAJE DE HOGARES (%)
Oshiwambo	51
Khoekhoegobab	13
Lenguas Kavango	10
Afrikáans	9
Otjiherero	8
Otras	8,2
Inglés	0,8

FUENTE: DATOS DEL CENSO NACIONAL DE NAMIBIA DE 2001. COMISIÓN NACIONAL DE PLANIFICACIÓN DE LA REPÚBLICA DE NAMIBIA (2003), *2001 POPULATION AND HOUSING CENSUS*.

1.3. LENGUA Y PERIODO COLONIAL

A diferencia de numerosos países africanos, Namibia no adoptó como lengua oficial el idioma de sus antiguos colonos europeos. De 1884 a 1915, la mayor parte del territorio namibio, a la sazón la colonia del África del Sudoeste, estuvo bajo dominio alemán. Durante este periodo el alemán gozó del estatus de lengua oficial, sin menoscabo del uso de las lenguas nativas en la vida cotidiana y las escuelas. Sin embargo, si bien los alemanes se mostraron hasta cierto punto prácticos y tolerantes con el uso de las lenguas vernáculas africanas, los enfrentamientos entre las tropas alemanas y la población nativa produjeron la muerte y el desplazamiento de miles de namibios a zonas inhóspitas[8]. Se propiciaba de esta manera el escenario idóneo para el posterior régimen segregacionista sudafricano.

Tras la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial, Sudáfrica invadió África del Sudoeste en nombre de Gran Bretaña en 1915. A continuación, y por encomienda de la Sociedad de Naciones, el Gobierno sudafricano se hizo cargo de la administración de la excolonia alemana en 1920. La primera e inmediata

consecuencia lingüística de la desgermanización oficial del territorio fue la implantación del afrikáans y el inglés como lenguas oficiales. La variedad del neerlandés del Cabo, a partir de 1925 ya denominada como afrikáans y considerada con el estatus de lengua propia, se convirtió en la lengua más empleada para la administración y la educación. En 1948, el partido nacionalista asumió el poder en Sudáfrica e instauró allí el régimen racial segregacionista y, por ende, en la antigua colonia de África de Sudoeste bajo su tutela. A medida que el régimen racista discriminatorio se tornó más opresivo para la población negra y de ascendente mixto, los sucesivos movimientos e iniciativas para combatir el *apartheid* motivaron la fundación del South West People's Organisation (SWAPO), una de las organizaciones adalides del movimiento de liberación de Namibia. Una década antes de que sus esfuerzos y los de la comunidad internacional fructificaran en la independencia de Namibia, los dirigentes del SWAPO ya habían acordado su decisión de reemplazar el afrikáans, a su juicio estigmatizado con el signo de la lengua de los opresores, por el inglés.

2. LA POLÍTICA Y LAS MEDIDAS LINGÜÍSTICAS

2.1. EL INGLÉS COMO LENGUA OFICIAL

A fin de aglutinar a la población namibia en una nación, el SWAPO estimó necesaria la elección de una única lengua oficial para la futura Namibia independiente. La lengua escogida para tal propósito se convertía así en un factor clave en la lucha por la liberación. A este respecto, el SWAPO había mostrado su preferencia por el inglés como lengua oficial desde la década de los setenta, si bien la política lingüística oficial del movimiento de liberación no quedó plasmada hasta 1981, año en el que SWAPO y United Nations Institute for Namibia (UNIN) publicaron conjuntamente el documento *Hacia una política lingüística namibia: el inglés como lengua oficial*[9]. La elección del inglés, con el consiguiente descarte de otras lenguas candidatas, se justificó conforme a la valoración de los siguientes ocho criterios: fomento de la unidad, aceptabilidad por parte de la población, familiaridad de los namibios con la lengua, viabilidad y disponibilidad de recursos, vehículo transmisor de ciencia y tecnología, promoción del panafricanismo, lengua de comunicación global y finalmente lengua de uso principal en el foro de la Organización de las Naciones Unidas. Los ciudadanos namibios en general, y en particular la clase política y dirigentes de la sociedad civil, bendijeron en principio la decisión de adoptar el inglés como lengua oficial una vez obtenida la independencia de Namibia en 1990. La lengua inglesa como símbolo de liberación, en contraposición al afrikáans

como instrumento al servicio del *apartheid*, había sido una de las dicotomías ideológicas del SWAPO durante los años de tortuosa travesía hacia la independencia. En este sentido, la única medida lingüística oficial refrendada por el parlamento acerca del idioma del país es el artículo tercero de la Constitución namibia[10]: "La lengua oficial es el inglés. Nada contenido en esta Constitución prohíbe el uso de ninguna otra lengua como medio de instrucción en escuelas privadas o en escuelas estatales financiadas o subvencionadas por el Estado, siempre y cuando se cumpla con los requisitos estipulados por la ley, se asegure el dominio de la lengua oficial y se justifique por razones pedagógicas" (traducción del autor).

No obstante, educadores y lingüistas[11] pronto expresaron sus reservas acerca de las implicaciones de una elección justificada en mayor medida por motivos ideológicos y un pasado sociopolítico de injusticia y opresión, en lugar de una argumentación sopesada con criterios estrictamente lingüísticos. Por una parte, los especialistas coinciden en alabar las virtudes del inglés como lengua oficial única, tales como evitar la hegemonía de una de las lenguas vernáculas, promover la apertura internacional y económica, así como la universalidad de la enseñanza en las instituciones universitarias, y fomentar de la unidad nacional mediante la elección de una *lingua franca* de comunicación supraétnica.

Sin embargo, la perspectiva que otorgan los más de 20 años desde la toma de dicha medida conduce a pensar que el optimismo inicial ha dado paso a un cierto escepticismo entre los ciudadanos namibios. A pesar de las virtudes mencionadas, el dominio del inglés como medio educativo y herramienta democrática prospera a un ritmo más lento que el deseado y plantea, asimismo, problemas considerables. La decisión de implantar el inglés como lengua oficial se hizo conforme a la presunción de que se trataba de una lengua neutral que desfavorecía a los diferentes grupos de población de igual manera. Es obvio que dicha presunción no era totalmente cierta. La mayoría de la clase privilegiada blanca ya poseía en 1990 un dominio relativamente aceptable del inglés. Por otra parte, un reducido grupo de namibios retornados del exilio, formados en Europa y en particular en entornos anglófonos, regresó a Namibia con un excelente conocimiento de la lengua inglesa. No es de extrañar, por tanto, que estos dos grupos constituyeran casi inmediatamente una reducida "elite anglocrática" en contraposición al resto de la población lingüísticamente desfavorecida, situación que en gran medida aún perdura.

A este respecto, si bien es innegable que el inglés va paulatinamente desplazando al afrikáans como lengua franca en los núcleos urbanos, el acceso al inglés por parte de las comunidades rurales y los namibios carentes de educación es aún mínimo. La lengua inglesa se ha convertido así en prerrogativa de tan solo una parte de la población, perpetuando de esta manera las fracturas sociales internas. Asimismo, se sobrestimó la familiaridad de la población namibia con la lengua

inglesa en una nación donde la población de hablantes nativos en 1991 era del 0,8% y solo un 4% declaraban dominarla como segunda lengua. A este desconocimiento contribuyó el hecho de que el inglés no fuera impartido en la mayoría de las escuelas públicas, a excepción de la capital, escasos núcleos urbanos y un efímero programa experimental de enseñanza desarrollado en el norte del país durante la década de los ochenta. Especialmente durante los primeros años de independencia, la insuficiente disponibilidad de profesores formados en inglés, así como de recursos humanos con el dominio necesario de dicha lengua para desempeñar servicios profesionales en la administración, ha supuesto también una traba al desarrollo en una nación donde toda actividad legislativa, ejecutiva y judicial ha de ser realizada en primera instancia en inglés. El quid de la cuestión no se limita, por tanto, a la conveniencia de adoptar una política oficial monolingüe, sino que reside en evaluar la contribución del inglés al desarrollo de la nación y el desigual impacto de la lengua oficial en los diferentes sectores de la población namibia. Los indicadores económicos y los resultados educativos parecen apuntar al hecho de que la política lingüística ha contribuido a afianzar la situación de privilegio de una selecta minoría, excluyendo a la mayoría de habitantes desfavorecidos de los beneficios de la lengua oficial del país. Tras 22 años de independencia, la mayoría de ciudadanos namibios en una posición socioeconómica más débil no ha dispuesto de la oportunidad formal de adquirir un dominio del inglés que garantice su plena integración como ciudadanos. En definitiva, la adopción de esta como única lengua oficial, sin una adecuada implantación y gestión de los recursos educativos, se ha mostrado insuficiente para alentar una verdadera democracia participativa. En ausencia de una *lingua franca* alternativa, los grupos carentes de las mínimas habilidades lingüísticas en la lengua oficial se hallan desprovistos de un espacio político. Las oportunidades de dichos ciudadanos de comprender programas políticos y expresar opiniones críticas quedan, por tanto, cercenadas. Por añadidura, en un ambiente de comunicación restrictiva, es previsible que el Estado encuentre mayores dificultades para responder a las necesidades de los ciudadanos y que estos, a su vez, no se sientan completamente partícipes de las decisiones que atañen al destino del país.

En este sentido, numerosos expertos y lingüistas[12] abogan por la reformulación de las directrices lingüísticas estatales en favor de una política multilingüe que asigne funciones apropiadas a las diferentes lenguas habladas en el país que complementen a las del inglés. La promoción de lenguas locales a un estatus superior, así como su empleo en ciertos ámbitos públicos, podría contribuir enormemente a la consecución de los objetivos de desarrollo.

Como ha quedado de manifiesto, el artículo tercero de la Constitución, amén de declarar el inglés como la lengua oficial, estipula el permiso expreso de utilizar otras lenguas para fines legislativos, administrativos y judiciales, y como medio de

instrucción educativo, en caso de que esas otras lenguas sean habladas por una parte sustancial de la población. El deliberado carácter abierto de la redacción del artículo ofrece cabida a la interpretación. Sin embargo, este resquicio legal apenas si ha sido invocado para utilizar lenguas diferentes al inglés en el ámbito formal.

En suma, la decisión de remplazar el afrikáans por el inglés ha sido incuestionablemente provechosa para Namibia. Hoy en día, es considerado como un país de renta media en los foros internacionales. Sin embargo, a la luz de los argumentos expuestos, la práctica de una política oficial monolingüe no ha obtenido resultados completamente satisfactorios. Los beneficios de unidad, igualdad, progreso económico y científico y apertura internacional no han redundado de forma equilibrada en la población namibia. Hasta la fecha, los resultados de esta política se han mostrado insolidarios con los sectores más vulnerables y desfavorecidos económicamente. Se trata asimismo de una medida discordante con la realidad namibia que infrautiliza los recursos lingüísticos de sus habitantes. La toma de decisión tuvo en su día una justificación más ideológica que lingüística e infravaloró las enormes dificultades de su inmediata puesta en práctica. Las clases no angloparlantes, por tanto, ven lastrado su desarrollo económico y su participación en el sistema democrático y administrativo.

2.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA EN NAMIBIA

En contraposición a los países anglófonos de África, el inglés apenas había tenido relevancia como lengua colonial en Namibia con anterioridad a la independencia. Hasta el 1990, año de la emancipación namibia, todos los estudiantes eran escolarizados en su lengua materna durante los tres primeros años de educación primaria. A continuación, el afrikáans se introducía como medio de instrucción. El inglés, por otra parte, se enseñaba como segunda lengua en el plan de estudios de todas las escuelas, siguiendo el modelo sudafricano. Algunas de las lenguas vernáculas africanas se ofrecían también como asignaturas hasta la educación secundaria, en función de los medios y la idiosincrasia lingüística de cada región. Bajo la tutela sudafricana, Namibia estaba dividida, desde el punto de vista educativo, en 11 regiones semiautónomas. Las diferencias lingüísticas eran empleadas para aislar y dividir a los habitantes de cada región y disgregar así un posible frente de unión contra el gobierno segregacionista, al tiempo que se propiciaba la incomunicación internacional. Esta política funcionaba de forma conjunta con la creación de las *homelands* o territorios asignados a cada grupo de población, conforme al principio de "divide y vencerás". A pesar de estas tácticas, el pueblo namibio acabaría alzándose y formando el SWAPO para enfrentarse al Gobierno sudafricano.

En vista de los hechos precedentes, no es de extrañar que, por extensión a lo ocurrido con la decisión sobre la lengua oficial, los criterios ideológicos se

antepusieran a los pedagógicos y lingüísticos en el debate acerca de la lengua de instrucción en la nueva Namibia. La implantación del inglés como lengua vehicular educativa comenzó a ponerse en práctica en enero de 1991, si bien el documento matriz de esta política, *La política lingüística para las escuelas 1992-1996 y más allá*[13], no se elaboró hasta 1993. Dicho documento garantizaba de manera enfática "la igualdad de todas las lenguas nacionales con independencia del número de hablantes o el nivel de desarrollo de cada lengua"[14]. La política estipula que la instrucción durante los tres primeros años de educación primaria debe realizarse en la lengua materna local del estudiante o, en su defecto, en una de las lenguas locales dominantes. Durante esos tres primeros cursos el inglés se estudia como segunda lengua y, a partir del cuarto año, pasa a ser la lengua vehicular, remplazando a la lengua materna local, cuya presencia queda relegada desde ese momento a una asignatura de segunda lengua, siempre en función de la disponibilidad y los medios de la escuela. Este marco legal actúa en consonancia con el anteriormente mencionado artículo tercero de la Constitución namibia. En dicho artículo se declara el inglés como lengua oficial y educativa del país. No obstante, la Constitución no prohíbe el uso de otras lenguas con fines educativos, sino que permite la elección de otra lengua diferente al inglés siempre y cuando se realice dentro del cumplimiento de los requisitos estipulados por ley, se asegure el conocimiento de la lengua oficial y se justifique por razones pedagógicas. No obstante, el documento oficial para las escuelas deja la puerta entreabierta para emplear el inglés como lengua vehicular desde el primer curso de primaria. Como consecuencia, numerosas escuelas, en particular en Windhoek y otros núcleos urbanos, decidieron descartar la opción de los tres primeros años de instrucción en lengua materna u otra lengua vernácula namibia predominante en la región.

Los pobres resultados académicos, los índices de abandono y absentismo escolar, y la insuficiente competencia lingüística en la lengua oficial en los últimos 20 años han puesto en tela de juicio la viabilidad de la actual política lingüística escolar. Se trata de una cuestión controvertida en la cual convergen argumentos ideológicos, históricos, culturales, pedagógicos y socioeconómicos. Al margen de partidismos entre las diferentes posturas, se antoja evidente que los bienintencionados propósitos de la política escolar no han beneficiado a la mayoría del alumnado namibio. La dimensión del problema excede los límites de este estudio, si bien, dada su trascendencia en la enseñanza y actitud hacia las lenguas extranjeras —como es el español en Namibia— se apunta a continuación un análisis crítico de la actual práctica lingüística en las escuelas.

Desde un punto de vista ideológico, varios autores (Harlech-Jones, 2001b; Tötemeyer, 2010) argumentan que ha existido una espuria identificación entre los objetivos de la política lingüística nacional y la política lingüística escolar. En su

pretensión de remplazar el afrikáans por el inglés como futura lengua oficial, los políticos y los expertos consultados para la formulación de la nueva política escolar minimizaron la importancia del multilingüismo *de facto* de la sociedad namibia y descartaron la posibilidad de que las lenguas locales desempeñaran un papel significativo en la educación. De hecho, la reivindicación de las lenguas vernáculas namibias suscitaba ciertas sospechas debido al uso segregacionista que de ellas hizo el anterior Gobierno sudafricano. La realidad, sin embargo, demuestra que las urgencias políticas de eliminar el *apartheid* y reducir al máximo la influencia de una Sudáfrica de signo blanco-afrikáaner han pasado a ser irrelevantes en el nuevo contexto político internacional. Sudáfrica ha dejado de ser una amenaza política o militar para pasar a constituirse en aliado y motor económico de la región. En definitiva, más allá de la política lingüística, la ansiada unidad nacional namibia depende en mayor medida del progreso económico, una equilibrada distribución de la riqueza, la eficiencia del sistema judicial y un sistema político que responda a las necesidades de los ciudadanos y garantice el acceso igualitario a las prestaciones estatales.

Desde una perspectiva pedagógica, aún persiste en Namibia la creencia incuestionada en la denominada hipótesis de máxima exposición. Según esta asunción, el dominio de una segunda lengua o lengua extranjera, como por ejemplo el inglés, se adquiere gracias al empleo de dicha lengua como medio de instrucción durante el mayor tiempo posible (máxima exposición a la lengua). Las investigaciones lingüísticas, no obstante, apuntan en una dirección diferente[15]. Parece demostrado que la práctica de un bilingüismo equilibrado y mantenido durante el mayor periodo de tiempo posible en el entorno educativo redunda en irrefutables ventajas para los estudiantes. Estos argumentos pedagógicos en absoluto deberían asociarse automáticamente al mantenimiento de la posición dominante del afrikáans o a la perpetuación de la educación bantú segregada. El uso escolar de la lengua materna facilita la continuidad formativa entre el hogar y la escuela, promueve la libertad de expresión y la adquisición de las destrezas de lectura al tiempo que afianza el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. En esta línea de pensamiento, la nueva política educativa namibia aboga por introducir metodologías participativas centradas en el alumno y de orientación constructivista. Se trata sin duda de objetivos loables que, sin embargo, topan con la dificultad de la barrera idiomática motivada por el desconocimiento de la lengua vehicular a muy temprana edad. Existe, por tanto, una disparidad patente entre la política lingüística escolar y los objetivos generales educativos. La educación impartida en un idioma extraño ralentiza y entorpece la percepción cognitiva. Los estudiantes sin competencias lingüísticas adecuadas ven restringido el desarrollo de un pensamiento crítico y la toma de decisiones independiente. La inhibición resultante deriva en ocasiones en pérdida de interés y una exigua participación en el aula.

Como factor agravante, el apoyo doméstico y familiar es casi inexistente en entornos rurales y desfavorecidos, donde los padres o mentores familiares son semianalfabetos o analfabetos funcionales, particularmente en la lengua oficial. Los valores culturales de las diferentes culturas africanas deben tomarse asimismo en consideración para la puesta en práctica de metodologías importadas. El enfoque centrado en el alumno que, tan satisfactorio resulta en otros contextos, tropieza en muchos lugares de África con la resistencia a menoscabar la autoridad del profesor, cuestionar la autoridad de los mayores o mostrar irreverencia hacia la jerarquía de otras figuras sociales predominantes.

A ello debe sumarse la deficiente preparación e insuficiente capacidad lingüística de un considerable sector del profesorado, en particular en las zonas rurales. Este cúmulo de circunstancias, en un clima de comunicación restringida en el aula, explica en cierto modo los problemas de desmotivación de personal docente y estudiantes, y justifica parte de las causas del abandono escolar. En términos puramente lingüísticos, la política lingüística namibia, tal y como funciona en la práctica de la mayoría de escuelas rurales, favorece un modelo de bilingüismo sustractivo[16]. En opinión de D. Wolfaartd[17], un alto porcentaje de estudiantes no es capaz de adquirir las competencias lingüísticas mínimas en inglés durante los tres primeros años de escolarización. Ello supone que la supuesta transición al inglés como lengua vehicular se realice de manera traumática. Las deficiencias lingüísticas —y por tanto cognitivas— de los estudiantes se trasladan a la escuela secundaria y lastran de forma indefectible el progreso de los alumnos[18].

Desde una óptica socioeconómica, los defensores de la actual política abogan por el aprendizaje del inglés como promesa de avance social y obtención de un estatus económico superior[19]. Esta afirmación es incontestable en el contexto namibio e internacional. Sin embargo, paradójica e irónicamente, recientes estudios[20] coinciden en afirmar que un mayor y más eficiente uso de los recursos lingüísticos locales contribuiría a una mejor adquisición de la lengua percibida con un prestigio económico y social superior, en este caso el inglés. Con la continuación de la actual política lingüística escolar, Namibia corre el riesgo de crear una sociedad monolingüe en beneficio de una minoría privilegiada. En este contexto es difícilmente evitable que la población rural y las clases históricamente desfavorecidas asocien el progreso social con la superioridad del inglés. Por otra parte, la enseñanza de las lenguas africanas en Namibia afronta numerosos retos. La escasez o inexistencia de material educativo y de lectura supone un enorme problema para los profesores. Muchas de las familias asentadas en las zonas rurales con bajos índices de alfabetización apenas disponen de recursos para la compra de libros de texto. Así pues, la responsabilidad de la publicación y divulgación de materiales en las lenguas vernáculas namibias recae casi de forma exclusiva en el Estado. Los

detractores de nuevas propuestas educativas multilingües en las 13 lenguas nacionales más allá del tercer año aducen que dicha práctica acarrearía una inversión desproporcionada, fuera de las posibilidades financieras del país. Los defensores de este bilingüismo sostenido en inglés y las lenguas locales arguyen, por el contrario, que la inversión inicial sería rentable a largo plazo si reduce el fracaso y abandono escolar y mejora el nivel educativo con el consiguiente rédito para el desarrollo de Namibia. El problema del material escolar se acentúa aún más debido al hecho de que, tras la independencia, la mayoría de los textos en las lenguas vernáculas eran traducciones literales de recursos pedagógicos diseñados por consultores y consejeros extranjeros. El enfoque y los contenidos culturales estaban orientados a la cultura occidental y hacían escasa o nula referencia a los valores y al legado cultural africano de los estudiantes. En este sentido, persiste en muchos padres la percepción arraigada desde el periodo colonial de que la educación en lengua materna es una educación de calidad inferior y por tanto estigmatizada. Numerosos adultos en un contexto de pobreza o ignorancia identifican la enseñanza primaria en inglés con el éxito y la promesa de obtener empleo. A ello se suma la escasez de profesores con formación pedagógica en las lenguas vernáculas. El hecho de hablar una lengua no garantiza necesariamente la capacidad de enseñarla de manera óptima.

Desde el punto de vista de la identidad y el legado cultural africano, la decisión de abandonar a edad temprana la educación en lengua materna deriva a menudo en un cambio en la percepción de la identidad social y en connotaciones negativas asociadas a las lenguas africanas locales. La cuestión del desarraigo y la desorientación cultural, motivada en gran medida por la confusión y falta de consistencia lingüística, es un tema recurrente en la literatura y los estudios sociológicos africanos. Además de las variables y circunstancias escolares, una política lingüística adecuada debe contemplar todos aquellos factores que favorecen o impiden el aprendizaje. En este sentido, probablemente los más determinantes en el proceso educativo se hallen fuera de la escuela. Factores tales como el entorno familiar, la interacción con el grupo de compañeros, la personalidad del estudiante o la nutrición en el contexto namibio requieren atención. Sin duda, los centros educativos son más efectivos cuando aspiran a complementar y reforzar los procesos de socialización del hogar y el vecindario, en lugar de oponerse a ellos.

El Ministerio de Educación namibio ha reconocido algunos de los problemas mencionados y ha tratado y trata de subsanarlos. En este sentido, numerosos especialistas y educadores de Namibia han propuesto soluciones a varias de las dificultades aquí mencionadas en un nuevo borrador para la política lingüística educativa[21]. A pesar de su relevancia, dicho documento sigue aún pendiente de aprobación oficial. En la misma dirección, las autoridades educativas namibias, con el apoyo

financiero de los países donantes para la ayuda al desarrollo y el Banco Mundial, crearon en el año 2006 el programa de reforma Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP). Este programa, con una significativa contribución de la cooperación española, fue creado para erradicar las debilidades del sector educativo hasta el año 2020, incluyendo los problemas de mayor calado citados en este apartado. Hasta el momento no se han experimentado grandes cambios, si bien es cierto que el Ministerio de Educación y la comunidad de donantes permanecen optimistas acerca del impacto del programa y admiten que la mejora del sector educativo requiere un tiempo prudencial.

En definitiva, los problemas principales a los que se enfrenta la educación namibia son hasta cierto punto similares a los de la mayoría de países del África Subsahariana. En concreto, la escasez de recursos materiales y humanos, el abandono escolar y, más aún, los preocupantes índices de analfabetismo funcional a pesar del alto grado de escolarización y formación. La raíz de estos problemas subyace en el bajo nivel de educación de muchos padres, los múltiples efectos de la pobreza y, de forma determinante y específicamente namibia, el uso de una lengua de instrucción, el inglés, con la que los estudiantes y numerosos profesores no están lo suficientemente familiarizados. Existe, no obstante, consenso en la importancia de adquirir el dominio necesario de la lengua inglesa. La incertidumbre y el fracaso educativo parecen tener su origen en un programa que no prolonga lo necesario la enseñanza en lengua materna o lo hace de forma inadecuada.

3. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NAMIBIO

En la actualidad, la presencia del español en el sistema educativo namibio se limita a la enseñanza en los programas curriculares de las dos universidades estatales del país —la Universidad de Namibia (UNAM) y la Universidad Politécnica de Namibia (Polytechnic of Namibia)— y al programa extracurricular de lengua y cultura española en esta última. A continuación se detalla la situación presente y las perspectivas de la enseñanza del español en los diferentes ámbitos y niveles educativos en Namibia.

3.1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA

En Namibia, la educación preescolar y los centros de infancia son exclusivamente competencia del sector privado. Las escuelas, por el contrario, son mayoritariamente estatales. En la actualidad, hay unas 1.550 escuelas en el país, de las cuales tan solo unas 110 son de carácter privado, principalmente en los entornos granjeros.

La Ley de Educación de 2001 establece el marco del sistema educativo: escolarización obligatoria durante los siete primeros años de educación primaria para los estudiantes de edades comprendidas entre un mínimo de seis y un máximo de 16 años. Las tasas de la escuela primaria están completamente sufragadas por el Estado. La educación primaria distingue entre los cursos 1-4 (primaria básica) y los cursos 5-7 (primaria superior). El último año de educación obligatoria es el curso de nivel 7.

En este contexto, la inclusión del español en la educación preescolar y primaria cuenta únicamente con los antecedentes de las iniciativas privadas de la colonia española en la costa, en concreto en el enclave costero de Walvis Bay. La comunidad de expatriados de Walvis Bay, en un esfuerzo por ofrecer una educación en español complementaria al sistema namibio, contrató en las última décadas a sucesivos profesores privados para ofrecer el español como materia extracurricular en la escuela primaria. Dicha iniciativa vislumbraba el objetivo de crear una demanda y un espacio educativo en la educación primaria y secundaria. En 2004, el número de niños que asistía a aquellas clases en Walvis Bay ascendía a 22. No obstante, el proyecto no ha tenido continuidad en los últimos años. El número de expatriados españoles e hispanohablantes en la costa, lejos de aumentar, ha disminuido debido al estancamiento del sector pesquero. A juzgar por los indicadores económicos actuales, no se prevé una nueva época de auge del sector, sino más bien una estabilización y paulatina contracción económica acorde con la gestión sostenible de los caladeros namibios. En la actualidad, y salvo clases privadas esporádicas, no hay ningún tipo de presencia docente del español en la escuela preescolar y primaria en Walvis Bay.

En lo que respecta a la capital, Windhoek, el nicho natural del español se ha ubicado siempre en las escuelas privadas. En la década de los noventa, la Escuela Internacional de Windhoek albergó un programa de enseñanza extracurricular del español como primera y segunda lengua. Los destinatarios eran los hijos de hispanohablantes residentes en Windhoek y otros estudiantes de familias expatriadas que habían cursado el español como segunda lengua con anterioridad y deseaban mantener el aprendizaje del idioma. A pesar de la buena acogida y relativo éxito del programa, su continuidad nunca estuvo garantizada, ya que se supeditaba a la demanda de los estudiantes matriculados en la escuela y a la petición expresa de los padres, renovada anualmente. Hoy tan solo se enseña español con carácter extracurricular en la escuela privada alemana Deutsche Hörere Privatschule a un reducido número de alumnos hijos de españoles residentes en la ciudad. Las perspectivas, empero, invitan al optimismo en esta escuela, ya que más de una treintena de estudiantes han mostrado su interés firmando una petición para la inclusión de la enseñanza del español entre las actividades extraescolares. Las clases estarían abiertas a alumnos de otros centros y quizá pudieran suponer una fase previa a la posterior incorporación de la lengua española al plan de estudios.

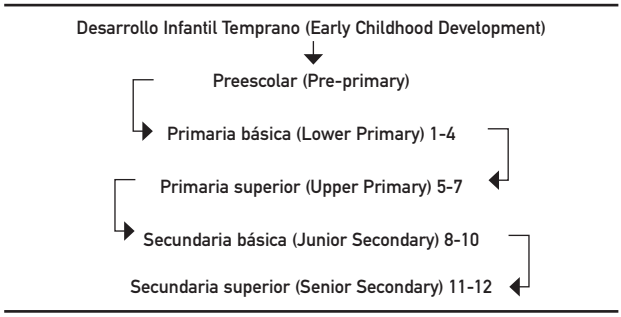
En el resto del país y en el ámbito de la educación pública estatal, la presencia del español en la educación preescolar y primaria es inexistente.

3.2. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Desde la publicación del informe dedicado a Namibia en 2005 en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005* (Lasso Rey y Jalón, 2005), el sistema de enseñanza secundaria en Namibia ha experimentado cambios significativos. El antiguo modelo de inspiración británica que culminaba en la obtención de los certificados IGCSE y HIGCSE[22] ha sido sustituido por el Junior Secondary Certificate (JSC), obtenido tras la finalización de los cursos 8, 9 y 10, y por el Namibia Senior Secondary Certificate (NSSC), otorgado a la conclusión de los niveles 11 y 12. La obtención del NSSC permite el acceso a las universidades namibias y a algunos otros centros de formación universitaria en los países vecinos. Sin embargo, la mayoría de las universidades sudafricanas y namibias establecen una matrícula restringida por *numerus clausus*, lo cual motiva que numerosos estudiantes decidan presentarse de nuevo a convocatorias de asignaturas aprobadas a fin de obtener mejores calificaciones que garanticen el acceso a los estudios elegidos.

TABLA 2

ESTRUCTURA DE LOS NIVELES DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO NAMIBIO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En lo que respecta a las lenguas, tal y como ha quedado expuesto en la sección dedicada a la política lingüística, los estudiantes aprenden durante los tres primeros años de primaria en la lengua vehicular materna. El cuarto es un año de transición durante el cual se utilizan simultáneamente la lengua materna y el inglés como medio de instrucción, para finalmente emplear exclusivamente el inglés como lengua vehicular a partir del año cinco, comienzo de la educación primaria superior.

Desde el punto de vista del estudio de las lenguas como asignaturas, el sistema establece que todos los alumnos cursen un mínimo de dos idiomas desde el curso 1 al curso 10 y, dentro de lo posible, hasta el curso 12. Una de las dos lenguas deberá obligatoriamente ser el inglés. El plan de estudios recomienda que al menos una de las dos asignaturas de idioma se elija como primera lengua. Obviamente, el nivel de exigencia académica es mayor en el caso del idioma escogido como asignatura de primera lengua.

Finalmente, en función del plan de estudios de la escuela y las diferentes combinaciones de materias, los estudiantes pueden asimismo optar por el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el francés, el alemán o el recientemente aprobado portugués. La elección de la lengua extranjera, si procede, se realiza en el curso 8 para principiantes o en el curso 10 si los alumnos pueden acreditar un conocimiento previo de dicha lengua.

TABLA 3

LENGUAS DISPONIBLES EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO BÁSICO EN NAMIBIA

LENGUA MATERNA (1ª LENGUA) NIVELES: PREESCOLAR A CURSO 12	SEGUNDA LENGUA NIVELES: CURSOS 1 A 12	LENGUA EXTRANJERA NIVELES: CURSOS 8 A 12
Afrikáans	Afrikáans	Francés
Inglés	Inglés	Alemán
Alemán		
Ju/'hoan		
Khoekhoegowab		
Oshikwanyama		
Oshindonga		
Otjiherero		
Rukwangali		
Rumanyo		
Setswana		
Silozi		
Thimbukushu		
Lengua de signos namibia		

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Como se desprende de la tabla anterior, al igual que en el caso de la enseñanza primaria, la lengua española está también ausente de la educación secundaria pública. Lo mismo ocurre en el sector de enseñanza privada, donde su inclusión se antoja más sencilla según se analizará a continuación.

A fin de situar el español en el contexto de las lenguas extranjeras en Namibia, parece indicado ofrecer en este punto una sucinta reseña de la situación de las otras dos lenguas extranjeras de origen europeo en el sistema educativo: el francés y el portugués. Además del inglés como lengua oficial, las otras dos lenguas de origen europeo incluidas en los planes de estudios, el afrikáans y el alemán, son lenguas nacionales en Namibia y, por tanto, no comparables a la situación del español. A buen seguro, la experiencia de la implantación del francés y el portugués en el sistema educativo y sus similitudes y diferencias con el español puede contribuir a diseñar la hoja de ruta para la inclusión de la lengua española en los planes de estudio namibios.

TABLA 4

PRESENCIA DEL ESPAÑOL, PORTUGUÉS Y FRANCÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE NAMIBIA EN EL AÑO 2012

	EDUCACIÓN PRIMARIA PRIVADA	EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA	EDUCACIÓN SECUNDARIA PRIVADA	EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA	EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PRIVADA	EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PÚBLICA
Francés	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
Portugués	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
Español	No	No	No	No	No	Sí

NOTA: SE OFRECE ÚNICAMENTE UN CONTRASTE ENTRE EL ESPAÑOL, EL FRANCÉS Y EL PORTUGUÉS, YA QUE SON LAS TRES ÚNICAS LENGUAS EXTRANJERAS EUROPEAS CON PRESENCIA EN LA ENSEÑANZA REGLADA NAMIBIA. EL INGLÉS ES LA LENGUA OFICIAL, Y EL ALEMÁN Y EL AFRIKÁANS SON LENGUAS NACIONALES NAMIBIAS. POR TANTO, PERTENECEN A UNA CATEGORÍA DIFERENTE. NO HAY PRESENCIA EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE NINGUNA OTRA LENGUA EUROPEA.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Debido a la proximidad lingüística y cultural entre el portugués y el español, es reseñable el hecho de que, desde enero de 2012, la lengua portuguesa haya sido incorporada de forma oficial por el Ministerio de Educación a la oferta académica estatal en la enseñanza primaria y secundaria. Se trata de una decisión relevante, ya que, al igual que sucedió con el francés anteriormente, el Ministerio de Educación namibio ha decidido invertir recursos y dinero público en una lengua extranjera de origen europeo. Hasta ahora el portugués formaba parte del plan de estudios de la escuela primaria y secundaria, pero únicamente en el sector privado. El Gobierno namibio reconoce así la demanda de un idioma hablado en esta parte de África, en Mozambique y, de manera más determinante para Namibia, en Angola. No en vano la afluencia de angolanos a Namibia es constante y el gigante dormido de la economía angoleña comienza a despertar tras décadas de devastadora guerra civil. La labor de formación de profesores locales y el diseño de material pedagógico ya han comenzado, con la asistencia del Gobierno portugués y la colaboración del Namibian Institute for Education Development (NIED). Sin duda, la incorporación del portugués a la enseñanza pública constituye una medida apropiada, acaso

tomada con cierto retraso, si consideramos los más de 100.000 lusoparlantes residentes en Namibia[23]. Según el propio Ministerio de Educación namibio, el conocimiento del portugués puede resultar muy beneficioso, especialmente en el sector financiero y de los negocios, el ámbito diplomático y la política.

La inclusión del francés como asignatura en el sistema de educación público namibio se produjo con anterioridad a la del portugués. Paradójicamente, en el caso del francés no se dan las evidentes circunstancias geopolíticas y demográficas que justifican la incorporación de la lengua portuguesa a los planes de estudio. La respuesta reside quizá en la extraordinaria inversión en lengua y cultura realizada por el estado francés en Namibia desde 1990, y en su perseverante apoyo y promoción de la comunidad francófona, cuyo exponente más visible fue la construcción del Centro Cultural Franco-Namibio en 1991. Todo ello, unido a la creación de demanda de la lengua, a pesar de la distancia geográfica y a la escasa influencia en Namibia de los países africanos de la francofonía, ha motivado la presencia del francés en todos los niveles escolares y académicos. No obstante, esta labor no está exenta de dificultades tales como la formación de profesores locales, la presencia de namibios en puestos relevantes y de responsabilidad, y la viabilidad económica de algunos programas de demanda limitada, especialmente en la educación primaria bilingüe[24].

Al final de esta sección se apuntan algunas recomendaciones para desarrollar el potencial del español en el sistema educativo, basadas en las conclusiones extraídas de la experiencia de los programas de francés y portugués.

3.3. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO Y LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Namibia cuenta únicamente con dos universidades públicas: la UNAM y la Universidad Politécnica. La misión de la Politécnica se concentra en la formación de las capacidades demandadas principalmente por el sector industrial, tales como los estudios técnicos o administrativos. Sin embargo, la Politécnica lleva años tratando con el Ministerio de Educación para ampliar el mandato de la institución y convertirse en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Namibia, lo cual aumentaría sus competencias y dotación económica. La confirmación oficial del nuevo estatus de la institución y su transformación en la Namibia University of Science and Technology (NUST) está prevista para finales de 2014, pendiente de la aprobación del Parlamento nacional. Por su parte, la UNAM se ocupa de las materias y los estudios más clásicamente asociados al ámbito universitario y goza de la parte del león en la adjudicación presupuestaria. Existen, no obstante, casos de reduplicación de estudios, como por ejemplo los estudios de Ingeniería o Filología Inglesa. A estas dos universidades públicas se ha unido recientemente la University of International Management (IUM), primera

universidad privada de Namibia, con base en Windhoek y orientada al campo de la gestión y los negocios. El panorama de la educación terciaria en el país se completa con los denominados centros vocacionales de formación (*vocational training centres*), de reciente creación. Estos centros se encargan mayoritariamente de la formación profesional en ámbitos de carácter eminentemente práctico (construcción, mecánica, etc.), si bien la formación en algunos de estos estudios se puede complementar en la Universidad Politécnica. En el campo de la formación de profesionales de la educación existen en Namibia cuatro instituciones (*Colleges of Education*) situadas en Windhoek, Rundu, Katima Mulilo y Ongwediwa. Desde 2010, la UNAM, a través de sus diferentes campus, es la encargada de coordinar los estudios de Pedagogía y Educación del país.

A continuación se detalla la presencia del español en el ámbito universitario y se analizan algunas consideraciones metodológicas y culturales relevantes en la enseñanza de idiomas en Namibia.

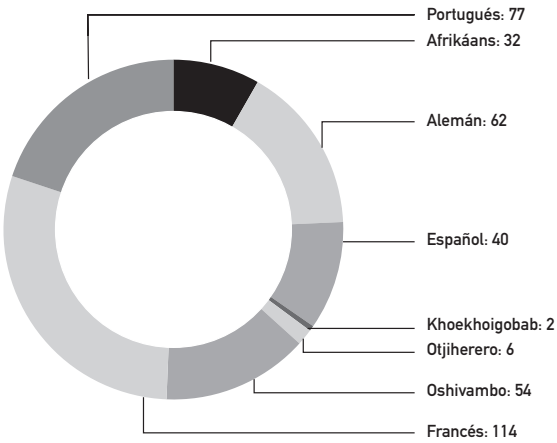
3.3.1. El español en la Universidad de Namibia

El programa de estudios de español como lengua extranjera forma parte del currículo académico de la UNAM desde el año 2002. La sección de español está adscrita al Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. Dicho departamento ofrece diferentes programas en afrikáans, alemán, español, francés, inglés, khoekhoegowab, oshikwanyama, otjiherero y portugués. En particular, el español como lengua extranjera constituye un programa de tres años o *minor subject*, con créditos académicos opcionales durante los tres primeros años de una licenciatura en la Facultad de Humanidades. A diferencia del español, el resto de lenguas románicas y germánicas brinda mayores posibilidades a los estudiantes de la UNAM, con opciones de programas de tres o cuatro años y estudios de posgrado. En concreto, el programa de español consta de siete módulos semestrales impartidos de forma consecutiva durante tres años académicos. Los estudiantes de primer año comienzan con los dos primeros módulos: principios básicos de español (*Foundations of Spanish*) y español para principiantes (*Spanish for Beginners*). El segundo año, el programa de español ofrece las tres siguientes asignaturas: destrezas orales en español (*Listening and Speaking Skills in Spanish*), ofrecida de forma simultánea con destrezas escritas básicas en español (*Basic Reading and Writing Skills in Spanish*) y comunicación e interacción básica en español (*Basic Interaction and Communication in Spanish*). Finalmente, en el tercer y último año los estudiantes cursan dos módulos que combinan las competencias lingüísticas comunicativas con la adquisición de la lengua para fines específicos: principios del español para los negocios (*Foundations of Business in Spanish*) y español para los negocios y el turismo (*Spanish for Business and Tourism*).

Como se infiere del nombre de las asignaturas, el carácter de los cursos y su enfoque es eminentemente comunicativo, orientado a estudiantes sin conocimiento previo de la lengua en el primer año. Únicamente en los dos últimos módulos se introducen componentes para el uso del español con fines específicos, en particular en los campos del turismo y los negocios. El perfil y motivación de los alumnos, así como los retos pedagógicos, merecen un epígrafe propio en este trabajo.

GRÁFICO 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES POR SECCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS DE LA UNAM DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2012



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS DE LA UNAM.

TABLA 5

MÓDULOS DE LOS TRES PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA UNAM Y LA POLITÉCNICA DE NAMIBIA

UNIVERSIDAD DE NAMIBIA (CURRICULAR)	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA (CURRICULAR)	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA (EXTRACURRICULAR)
Foundations of Spanish (A1)	Spanish for Beginners (A1)	Spanish for Beginners (A1)
Spanish for Beginners (A2)	Spanish for Beginners (A2)	Spanish for Beginners (A2)
Listening and Speaking Skills in Spanish (B1) Basic Reading and Writing Skills in Spanish (B1)		Intermediate Spanish (B1)
Basic Interaction and Communication in Spanish (B2)		Intermediate Spanish (B2)
Foundations of Business Spanish (C1)		Advanced Spanish (C1)
Spanish for Business and Tourism (C2)		Advanced Spanish (C2)

NOTA: TODAS LAS ASIGNATURAS SON MÓDULOS SEMESTRALES.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El personal docente de la sección de español en la UNAM se reduce al lector de español, cuyo patrocinio por parte de la AECID estuvo a punto de concluir de forma abrupta en diciembre de 2012. Tras un año de incertidumbre la financiación de la sección se realiza de forma conjunta por parte de la UNAM y la AECID. Las implicaciones y repercusiones de esta decisión se analizan en la parte final de esta publicación.

3.3.2. El español curricular en la Universidad Politécnica

La Universidad Politécnica ofrece la enseñanza de la lengua española y culturas hispanas e hispanoamericanas en el ámbito académico y el extracurricular.

En el contexto académico, el español forma parte del plan de estudios de los estudiantes matriculados en las siguientes licenciaturas: Viajes y Turismo, Gestión y Hostelería, y Mercadotecnia. Estas tres licenciaturas incluyen de forma obligatoria el estudio de al menos una lengua extranjera durante dos módulos semestrales. El español, por tanto, es una asignatura optativa junto con el francés, el portugués y el alemán, encuadrada en el Departamento de Inglés y Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades. La inclusión curricular de los módulos de idiomas en las mencionadas licenciaturas data del año 2009. La universidad prevé la ampliación de las asignaturas de idiomas a cuatro o posiblemente seis módulos en las licenciaturas y programas que así lo requieran. Los dos módulos semestrales existentes, Español Básico 1A y Español Básico 1B están diseñados para la consecución de las competencias lingüísticas de los niveles A1 y A2 respectivamente, tal y como se definen en el *MCER*. Los componentes culturales y la reflexión metalingüística ocupan, no obstante, un lugar destacado en el diseño del programa, según se aborda a continuación. A diferencia de la UNAM y del programa extracurricular de la Universidad Politécnica, las asignaturas de español no son impartidas por profesores visitantes o lectores, sino que son responsabilidad del personal docente contratado por la propia universidad.

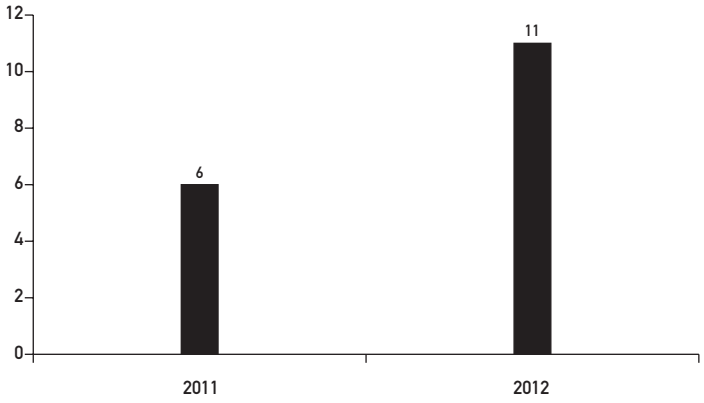
3.3.3. La enseñanza del español extracurricular para adultos en la Universidad Politécnica

La Universidad Politécnica ofrece asimismo clases de idiomas a través de su sección extracurricular de lenguas nacionales y extranjeras ubicada en el Departamento de Comunicación de la Facultad de Humanidades. La sección organiza, según la demanda, cursos de lengua en toda lengua nacional o extranjera que suscite el interés necesario y que cuente con un número mínimo de alumnos. Los cursos están destinados en primera instancia a los estudiantes de la Universidad Politécnica,

pero dan cabida también a personas ajenas al entorno universitario. En la actualidad la sección ofrece cursos de inglés, portugués, español, afrikáans, alemán y oshiwambo. En el pasado la oferta de cursos ha llegado a incluir también el chino, el italiano, el francés[25] y el otjiherero. El programa de español consta de seis semestres divididos en tres niveles: español para principiantes 1 y 2, español nivel intermedio 1 y 2, y español avanzado 1 y 2. Al igual que ocurre con los dos programas detallados previamente, los alumnos disponen de la oportunidad de comprobar sus progresos en español en las convocatorias de los DELE. La Embajada de España es centro examinador acreditado y ofrece a todos los alumnos de español un complemento a sus expedientes locales con los diplomas DELE expedidos por España.

GRÁFICO 2

NÚMERO DE CANDIDATOS DELE EN NAMIBIA EN 2011 Y 2012



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 6

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES NAMIBIAS 2009-2012

	ENSEÑANZA CURRICULAR		ENSEÑANZA EXTRACURRICULAR	TOTAL ALUMNOS POR AÑO
AÑO	UNAM	U. Politécnica		U. Politécnica
2009	18	12	60	30
2010	27	23	100	50
2011	36	22	106	48
2012	40	17	115	58

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Durante el periodo 1996-2012, esta sección ha sido el destino de uno de los lectorados de español de la AECID en Namibia. La función del lector consistía, por

tanto, en cubrir la demanda de aprendizaje del español en el ámbito extracurricular. La heterogénea composición de los alumnos extracurriculares responde a diferentes motivaciones: estudiantes universitarios con inquietudes lingüísticas, trabajadores con interés en el español y miembros de la comunidad internacional residentes en la capital.

3.3.4. Consideraciones metodológicas y culturales acerca de la enseñanza del español en el entorno universitario namibio

En este apartado se analiza brevemente la incidencia de los factores socioculturales namibios en la enseñanza del español y en el proceso educativo. El mayor reto al que se enfrentan los profesores universitarios namibios es erradicar las deficiencias heredadas de la enseñanza primaria y secundaria. Debido a las carencias que arrastran los estudiantes, en particular en las competencias lingüísticas y el área matemática, la necesidad más acuciante de las universidades es la creación de cursos puente que puedan paliar dichas debilidades. Diferentes evaluadores del sistema educativo público namibio coinciden en afirmar que el mayor problema del sector es la falta de competencia de los estudiantes, que concluyen las diferentes etapas educativas sin alcanzar los objetivos propuestos. La competencia general de los estudiantes namibios del sector público continua siendo inferior a la de otros países de la región, de manera más acusada en el entorno rural. Si consideramos la gran cantidad de dinero invertido en el sector educativo namibio, es indudable que los resultados son aún insuficientes. Namibia figura entre los diez países del mundo con el índice más alto de inversión en educación. Dicha inversión contrasta, sin embargo, con el puesto 120 que Namibia ocupa en la clasificación mundial respecto al nivel de formación de diplomados y licenciados universitarios. Las razones de dicha disparidad entre inversión y resultados exceden los límites de este trabajo[26], si bien ya se han analizado aquí, entre otras, las dificultades resultantes de la aplicación de la actual política lingüística.

Las mencionadas circunstancias informan del perfil de los alumnos de los programas curriculares de español en la UNAM y la Politécnica[27]. Los estudiantes tienen generalmente edades comprendidas entre los 19 y los 25 años, con una proporción de mujeres del 70% y una procedencia rural del 50% aproximadamente. Desde el punto de vista etnolingüístico, más de dos tercios son de origen ovambo, la etnia mayoritaria del país, y hablan el oshikwanyama, oshindonga o sus dialectos emparentados como lengua materna. Más de dos tercios de los alumnos confiesa tener un mejor dominio del afrikáans que del inglés. La motivación de los estudiantes radica en el atractivo por aprender una lengua interesante y a su juicio exótica, el atractivo de la cultura española e hispanoamericana

y las nada desdeñables perspectivas laborales en los sectores del turismo, la pesca y los negocios.

Conforme a las circunstancias descritas, el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular del español, difiere sustancialmente de las variables educativas de otros países occidentales con un mayor nivel de desarrollo. En primer lugar, los alumnos universitarios presentan un multilingüismo atípico reflejado en el empleo coloquial de varias lenguas. Dicha capacidad multilingüe carece, sin embargo, de un nivel de alfabetización superior en contextos especializados o académicos. Un estudiante medio puede fácilmente mantener una conversación en cuatro idiomas, pero es probable que no sea capaz de elaborar satisfactoriamente una carta formal o un escrito académico en ninguno de ellos[28].

Por otra parte, a pesar de su condición multilingüe, los estudiantes no están acostumbrados a reflexionar sobre el funcionamiento de las diferentes lenguas, ni poseen una terminología lingüística básica. El conocimiento teórico de nociones lingüísticas elementales tales como la concordancia, las diferentes formas verbales o la diferencia entre ortografía y fonética, por citar algún ejemplo, no puede darse por supuesto.

En tercer lugar, existe una evidente falta de contextualización geográfica y cultural de España e Hispanoamérica entre los alumnos. A pesar del imparable proceso de globalización y la mayor facilidad de acceso a la información a través de las nuevas tecnologías, los alumnos apenas disponen de referentes geográficos, históricos o sociopolíticos más allá de la región de África del Sur.

En cuarto lugar, tal y como ha quedado apuntado en un apartado anterior, las directrices educativas de educación centradas en el alumno, en su participación y en la autonomía de su aprendizaje tropiezan en ocasiones con los valores tradicionales de ciertas culturas africanas. El respeto a la autoridad de los mayores y el acatamiento de la jerarquía social inculcado en el seno de algunas sociedades namibias pueden interferir con la plena participación del alumno. El profesor, por tanto, se erige a veces de manera inconsciente en fuente de autoridad, en lugar de asumir el papel de facilitador que le asignan los documentos educativos y las más recientes teorías pedagógicas. Sin desestimar en absoluto las numerosas virtudes emanadas de la tradición, ciertos automatismos tradicionales heredados inhiben en ocasiones el desarrollo del pensamiento crítico e independiente del estudiante y contribuyen a su pasividad en el aula.

Finalmente, el rendimiento de los estudiantes se ve asimismo condicionado por las distancias al centro educativo y por dietas generalmente insanas, propiciadas por la falta de establecimientos alimentarios apropiados dentro de los recintos universitarios.

Es importante resaltar que los párrafos anteriores no pretenden de ninguna manera infravalorar a los estudiantes, algunos con un extraordinario talento

comunicativo y tan brillantes o limitados, si fuera el caso, como en cualquier otra parte del mundo. En absoluto se trata tampoco de reprochar el estado actual de la enseñanza. El propósito de este apartado consiste más bien en manifestar de la forma más objetiva posible las particulares circunstancias que afectan y condicionan el aprendizaje del español en Namibia con el fin de gestionar los recursos educativos de manera óptima. Los profesores de español deben considerar estas variables, ajustando su labor docente y de diseño curricular a las dificultades que plantea el contexto namibio.

En este sentido, los cursos curriculares de español, además de los objetivos comunicativos al uso, incluyen de manera explícita en sus objetivos generales fomentar la reflexión de los alumnos sobre las lenguas que conocen, la sensibilización acerca de los fenómenos lingüísticos y su posible transferencia al aprendizaje del español. En la Universidad Politécnica en particular, la enseñanza del español y el resto de lenguas extranjeras optativas pretende también por esta vía reforzar el aprendizaje del inglés, ahondando en la comparación de las lenguas según el principio de "quien no conoce una lengua extranjera nada sabe acerca de la suya". Las reflexiones metalingüísticas acerca del funcionamiento del español contribuyen, por analogía o contraste, a un mejor conocimiento del resto de lenguas habladas por el alumno y en especial del inglés, prioridad del sistema educativo. De manera consciente, y contraviniendo algunos preceptos estrictamente comunicativos, el método de enseñanza utiliza en momentos puntuales estrategias apoyadas en la lingüística contrastiva. El multilingüismo y el bagaje lingüístico del estudiante se tornan así una ventaja añadida, ante la cual el conocimiento del inglés, afrikáans, alemán o los principios de las lenguas africanas vernáculas pueden servir de ayuda en el aula.

Respecto a la descontextualización de la lengua española y los países de habla hispana, es conveniente destacar el refuerzo cultural que el diseño de los cursos y las clases requiere. Al igual que en tantas otras partes del mundo, los cursos de español en Namibia reflejan en su programación la intención de familiarizar a los alumnos con la cultura y el legado de los países hispanohablantes. Ocurre, sin embargo, que la mayoría de los manuales y recursos didácticos diseñados en España y América parten de realidades y coordenadas socioculturales muchas veces desconocidas para el alumno medio namibio (formas de ocio, horarios, diferentes valores sociales, referencias geográficas y culturales, etc.). En este sentido, la utilización de Internet y de materiales audiovisuales se muestra casi imprescindible para una rápida introducción al contexto cultural. Por tanto, los lectores y profesores de español en la UNAM y la Universidad Politécnica compilan su propio material didáctico y complementan los manuales a su disposición, para lo cual cuentan con los recursos de la biblioteca de la sección de español ubicada en la UNAM, el acceso a Internet y el diseño de sus propias actividades. La mencionada biblioteca

de español ubicada en el Departamento de Lenguas Modernas dispone de ejemplares de diferentes manuales, que se utilizan en los cursos con un sistema de préstamo. Se destacan aquí por haber sido los más empleados por los sucesivos lectores AECID: *Nuevo ELE inicial 1* y *2*, de la editorial SM; *Aula*, *Bitácora*, *Gente 1*, *2* y *3*, y *Socios y colegas 1* y *2*, de la editorial Difusión; *Arriba*, de la editorial Prentice Hall; *Prisma*, de la editorial Edinumen, y *Sueña*, de la editorial Anaya. Como complemento audiovisual se utilizan regularmente los DVD *¡Así son!*, de la editorial enClave-ELE, así como los DVD *Aula* y *Socios y colegas: documentos de la vida laboral*, de la editorial Difusión. Los estudiantes pueden acceder también por medio de préstamo a los diccionarios bilingües inglés-español de la editorial Collins y a las colecciones de lecturas graduadas de las editoriales Edinumen, Difusión, Santillana y Anaya. Otros materiales diversos y el fondo de revistas en español especializadas completan los recursos más inmediatos al alcance de los estudiantes. Las bibliotecas de ambas universidades contienen asimismo algunos recursos de apoyo para la enseñanza de la lengua y la cultura en español.

Por otra parte, respecto a los factores culturales, es fundamental reseñar que los módulos de español incluyen también de forma explícita el conocimiento de la(s) cultura(s) propia(s) namibia(s). No debe olvidarse que la sociedad namibia previa a la independencia padeció durante el largo periodo del *apartheid* un drástico aislamiento del resto del mundo. Sin embargo, tal y como se apuntaba en una publicación previa, no menos drástica fue "la división de la sociedad en compartimentos estancos, enrocada en una identidad cultural artificial que negaba la realidad y obligatoriamente autónoma debido al bloqueo político […]" (Lasso Rey y Jalón, 2005: 243). Los cursos de español no solo proporcionan a los alumnos la oportunidad de conocer el legado cultural de España e Hispanoamérica, sino también el descubrimiento de los usos, las costumbres y los valores de otros pueblos namibios. En una sociedad administrativa y físicamente estratificada durante tantos años, perviven aún ciertos recelos y desconocimientos entre los diferentes grupos que integran la abigarrada población namibia. El hecho de compartir nacionalidad no siempre implica un alto grado de complicidad cultural. De manera consciente, las clases de español hacen hincapié en el descubrimiento de las diversas culturas y costumbres locales por contraposición a la realidad de España e Hispanoamérica. Los alumnos se ven expuestos así a la cultura de sus compañeros en igual o mayor medida que a las culturas hispanas.

Por añadidura, los componentes socioculturales del curso permiten asimismo la inclusión de contenidos transversales prioritarios en el sistema educativo tales como: sensibilización acerca de asuntos de género, información y prevención sobre el SIDA, salud y nutrición, etc. La inclusión de estos contenidos puede realizarse incluso en los niveles de principiantes absolutos y recibe idéntica prioridad

que los temas orientados al turismo y los negocios como fines específicos en los cursos más avanzados.

Finalmente, tal y como ha quedado expresado, es necesario motivar la interacción y participación de algunos alumnos educados en un sistema acusadamente jerárquico. En particular, la promoción del error como fuente de conocimiento, la experimentación con el idioma y el uso de recursos fuera del aula constituyen retos constantes en las estrategias pedagógicas de los cursos de español[29].

4. PERSPECTIVAS DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NAMIBIO

En consideración de la actual política lingüística y el panorama lingüístico de Namibia, se apunta bajo este epígrafe una posible hoja de ruta para la inclusión y desarrollo del español en el sistema educativo.

El indudable primer paso para la presencia del español en Namibia es el mantenimiento y promoción de los actuales programas establecidos en el país. A este respecto, la súbita cancelación del lectorado AECID de la Universidad Politécnica en 2012 y el recorte presupuestario al lectorado de la Universidad de Namibia han supuesto un revés considerable e inesperado. En el caso del programa curricular de la UNAM, las eficientes gestiones de la Embajada de España y la voluntad de la universidad para la continuidad del programa han permitido mantener los estudios de español con una fórmula de cofinanciación por parte de la UNAM y la AECID. Peor suerte ha corrido el lectorado para la enseñanza extracurricular en la Universidad Politécnica. La cancelación del puesto de lector implica que la única oferta de enseñanza extracurricular de español en el país queda supeditada a la viabilidad económica de los cursos y la decisión de la universidad. La sección de lenguas nacionales y extranjeras deberá encontrar profesores de calidad y asegurar un número de matrículas suficiente en los diferentes niveles para continuar ofreciendo los cursos de español.

Como segunda medida, y a la luz de la experiencia del francés y el portugués, sería recomendable la incorporación del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias privadas. Las implicaciones económicas de las escuelas serían asumibles y a buen seguro el español encontraría una más que aceptable acogida como alternativa al francés, el portugués y el resto de lenguas optativas en la educación privada de las diversas escuelas internacionales. En el caso de la educación primaria privada de carácter bilingüe, los actuales problemas de los programas en francés invitan a la prudencia y a una apreciación realista de la demanda antes de comprometer los fondos necesarios para el desarrollo de un programa estable.

Una vez establecida la asignatura de español en las escuelas privadas, la influencia del español como lengua global de comunicación, negocios, diplomacia

y cultura podría recomendar su inclusión en el plan de estudios de las escuelas estatales namibias, con el consiguiente apoyo administrativo y financiero namibio. El español se sumaría así al portugués y al francés como lengua extranjera optativa a partir del curso octavo en las escuelas públicas.

De manera simultánea a los pasos anteriores, debería llevarse a cabo la formación de profesores y recursos humanos necesarios para desarrollar los programas arriba mencionados. La sección de español en la UNAM sería un marco idóneo para la creación de una titulación, diplomatura u otro programa de formación acorde a las necesidades del país. No debe olvidarse que a diferencia del francés y en menor medida del portugués, existe en Namibia un grupo de más de 3.000 hispanohablantes educados en Cuba durante los años de la liberación. Muchos de estos namibios con estudios universitarios en Humanidades podrían ejercer como profesores de español de calidad.

Finalmente, sería deseable la creación de una asociación o centro cultural hispano-namibio con la función de coordinar y promover la lengua española y las culturas hispanoamericanas. Dicho centro se establecería como sede para ubicar los diversos fondos bibliográficos y culturales existentes, y facilitar su acceso a la población namibia.

El autor de este trabajo opina que el peso del español como lengua internacional y vehículo de cultura acabará reflejándose *grosso modo* en la consecución de varias o todas las etapas anteriormente descritas. Sin embargo, la realización de dicho calendario será marcada por las prioridades de la educación namibia. No en vano las reflexiones publicadas hace nueve años mantienen aún su vigencia: "La docencia del español en la enseñanza primaria y secundaria se enfrenta a un sistema educativo aún en transición. El margen de maniobra para la introducción de nuevas lenguas extranjeras como el español es escaso, debido a una doble prioridad en la enseñanza de idiomas: paliar el desconocimiento de la propia lengua oficial y tratar de mantener las constantes vitales de las numerosas lenguas nacionales, en particular de las lenguas africanas" (Lasso Rey y Jalón, 2005: 232).

A las mencionadas circunstancias se añade la actual recesión económica en España, con el consiguiente recorte a los fondos de ayuda al desarrollo científico y cultural. La consecuencia más inmediata de dichos recortes ha sido la cancelación de los dos lectorados de español, con una trayectoria en el país de 17 y 10 años, respectivamente. Sin embargo, la labor de ambos lectorados ha dado su fruto y las instituciones namibias han expresado su disposición a tomar el testigo de la enseñanza del español, garantizando su presencia en los programas universitarios. No obstante, los ejemplos del francés y el portugués en Namibia revelan cómo el apoyo consistente a los programas lingüísticos en el exterior no solo revaloriza el prestigio y la imagen de dichos países sino que revitalizan a través del idioma la confianza mutua y las actividades comerciales.

5. LA COOPERACIÓN CON LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES, LA CULTURA EN ESPAÑOL Y LA COMUNIDAD HISPANOHABLANTE EN NAMIBIA

Tres son los países hispanohablantes con representación diplomática en el país: España, Cuba y Venezuela.

5.1. ESPAÑA

Las bases de la cooperación para el desarrollo entre España y Namibia y la estrategia de asociación entre los dos países están definidas en el nuevo Marco de Asociación España-Namibia 2011-2015. Hasta el Plan África 2009-2012 de la cooperación española, Namibia estaba considerada como un país preferente para la ayuda oficial al desarrollo dentro de la tercera categoría. Fe de ello da el hecho de que en la última década España ha sido el quinto mayor donante en el país. Los sectores prioritarios de apoyo de la cooperación española en Namibia son la pesca, el turismo y el desarrollo de pequeñas y medianas empresas. En coordinación con el resto de donantes, España ha centrado también sus esfuerzos en los sectores de desarrollo rural, seguridad alimentaria y servicios sociales básicos: educación, salud y agua y saneamiento. A su vez, la promoción de la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental son prioridades denominadas como horizontales, ya que se hallan presentes en todas las acciones de cooperación. De manera similar, el respeto a la diversidad cultural y la promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo humano son directrices aplicables a todas aquellas intervenciones en las que proceda.

La imagen de España en Namibia aparece ligada al influyente sector pesquero en el litoral y, en menor medida, al turismo. La comunidad española en Namibia se asienta principalmente en las localidades costeras de Walvis Bay y Luderitz. En estas dos ciudades con sendos puertos marítimos se ubica la industria pesquera del país con significativa representación de capital español. El número actual de españoles residentes en Namibia asciende a 350, el 75% de los cuales tiene alguna relación con el sector pesquero. Por otra parte, la afluencia de turistas españoles a Namibia ha ido en aumento en la última década, con cifras en torno a las 7.400 visitas anuales contabilizadas en 2010. Sin embargo, la incertidumbre económica en Europa, y en España en particular, mermó el número de turistas españoles en un 30% durante el año 2011.

Desde un punto de vista sociocultural, y al igual que ocurre en otros lugares de África, entre el namibio medio la imagen de España se asocia al omnipresente fútbol, particularmente después de la celebración de la Copa del Mundo en la vecina

Sudáfrica, a las figuras internacionales del cine y otros deportes, y al fenómeno de las telenovelas en la televisión estatal, a pesar de ser estas de origen latinoamericano. La visión general de España es la de un país próspero y atractivo, si bien en los últimos años los medios namibios se han hecho eco asimismo de las noticias relacionadas con la recesión económica europea. Por contraposición a otros países europeos, España goza también de la simpatía de muchos namibios al no estar asociada al pasado colonial de ningún país de la región del sur de África.

TABLA 7

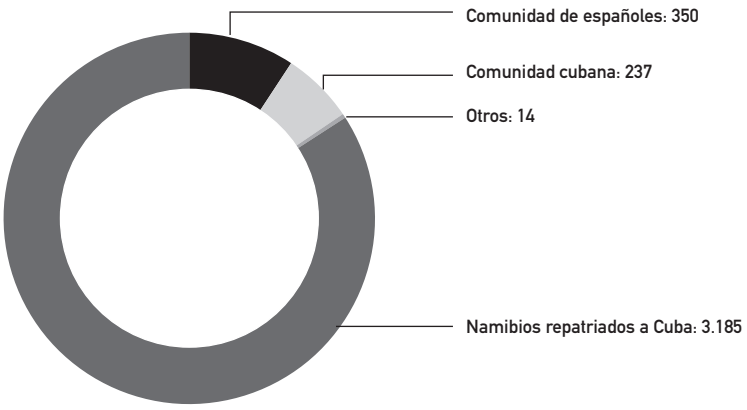
AÑO DE CREACIÓN DE INSTITUCIONES DE ACCIÓN EXTERIOR ESPAÑOLA EN NAMIBIA

EMBAJADA DE ESPAÑA	OTC (OFICINA TÉCNICA DE COOPERACIÓN) AECID	LECTORADOS MAEC-AECID	INSTITUTO CERVANTES			ASESORÍA TÉCNICA DE EDUCACIÓN
			Centro	Aula	DELE	
1990	1990	1994 y 2002 (Lectorado Universidad Politécnica cancelado en 2013)	-	-	1999	-

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

GRÁFICO 3

COMPOSICIÓN APROXIMADA DE LOS HISPANOHABLANTES EN NAMIBIA EN DICIEMBRE DE 2012 (NÚMERO TOTAL DE HISPANOHABLANTES: 3.786)



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La Embajada de España y la OTC canalizan las propuestas culturales mediante un programa anual. Amén de las esporádicas actuaciones musicales y espectáculos de danza y artes escénicas, el programa cultural en Namibia, a través de sus dos lectorados, ha tratado siempre de apostar por los proyectos de continuidad. Destaca

en este aspecto la presencia en la radio namibia y su difusión por Internet del programa radiofónico *En español*. Inaugurado en el año 2001, el espacio, de una hora de duración, se ha emitido semanalmente en diferentes emisoras comerciales del país. *En español* brinda una plataforma pública de encuentro para estudiantes, hispanohablantes en Namibia y namibios educados en Cuba, al tiempo que una oportunidad única para mantener sus vínculos lingüísticos y afectivos con el español. Tras el patrocinio ininterrumpido de la AECID durante 11 años, el proyecto queda a la espera de encontrar nuevas fuentes de financiación. Por otra parte, el año 2012 fue testigo de la inauguración del club de cultura española ¡Qué pasa! La asociación está destinada a los estudiantes universitarios de español y a personas interesadas en la cultura española e hispanoamericana. Con el apoyo de la UNAM y la Embajada, ¡Qué pasa! congrega ya a más de cien socios y organiza regularmente actividades de promoción y difusión del español.

5.2. CUBA

En el ámbito hispanohablante, Cuba mantiene estrechos lazos de unión con Namibia debido al apoyo político, logístico, educativo y militar cubano durante los años de lucha y proceso hacia la independencia namibia. La Embajada de Cuba en Namibia colabora de manera activa principalmente en los sectores de salud, educación, agricultura, minería y energía, y cultura y deporte. Desde la independencia en 1990, cerca de 1.800 colaboradores internacionales cubanos han prestado sus servicios en Namibia. Especialmente visible es la presencia de los doctores cubanos en los hospitales de las ciudades y las zonas rurales del país. En la actualidad, unos 200 ciudadanos cubanos trabajan desempeñando labores de cooperación en el país, de los cuales aproximadamente 60 lo hacen en el sector de la salud. En el campo de la educación, Cuba apoya proyectos de alfabetización en inglés con el empleo de técnicas audiovisuales y mantiene programas de becas estatales para la formación de estudiantes namibios en Cuba.

Como ya ha quedado reflejado en un estudio previo (Jalón y Lasso Rey, 2005: 245-251), la presencia hispanohablante en Namibia permanecería en el terreno de lo anecdótico de no haber sido por la implicación cubana en el prolongado y arduo proceso de la liberación namibia. En el marco del apoyo de Cuba al SWAPO, se calcula que alrededor de 3.200 niños y jóvenes namibios fueron escolarizados o formados profesionalmente en territorio cubano. En el estudio anterior de 2005 se argumentaba la conveniencia de contabilizar a este grupo de hispanohablantes en el primer censo namibio de 1991. Conforme a los criterios de fluidez y competencia comunicativa, una buena parte de aquellos namibios retornados tras la independencia bien pudieran haber sido considerados como hablantes de español como primera lengua. La influencia y relevancia social de numerosos namibios educados en Cuba es asimismo digna de mención. En un país donde hasta 1990 la formación

universitaria apenas estaba al alcance de la población marginada por el régimen segregacionista, la contribución de los diplomados y licenciados universitarios formados en el exilio desempeñó un papel determinante en la configuración de la nueva administración namibia. Numerosos namibios educados en Cuba ocupan hoy cargos de responsabilidad pública tan relevantes como el de ministro de Educación o inspector general de la Policía, el viceministro de Justicia o la secretaria permanente del Ministerio de Finanzas, por citar algunos ejemplos. Consecuentemente, existe una asociación de amistad Cuba-Namibia que reúne a todos los namibios que compartieron una educación en español durante el exilio. A pesar de no poseer una gran infraestructura, la asociación congrega con motivo de efemérides y fechas señaladas a las autoridades namibias y a todos aquellos namibios que deseen conmemorar su pasado común y los lazos afectivos con la isla[30].

5.3. VENEZUELA

El panorama hispanohablante oficial se completa con la presencia de la Embajada de Venezuela en Namibia. La misión diplomática en el país ha expresado su interés por los sectores petrolero-minero y educativo y cultural. Al igual que Cuba, Venezuela organiza y patrocina intercambios universitarios para grupos de estudiantes y funcionarios namibios que deseen cursar estudios en las universidades venezolanas. Muchos namibios identifican Venezuela con sus deportistas —especialmente los boxeadores—, con la repercusión de los concursos de belleza, con sus paisajes y recursos naturales y, de forma particular, con las célebres telenovelas emitidas por la televisión estatal namibia.

6. CONCLUSIÓN

La política lingüística monolingüe del inglés como única lengua oficial en Namibia parece no haber alcanzado satisfactoriamente todos sus objetivos. A pesar de la evidente evolución y desarrollo del país, incorporado a la categoría de países de renta media en los últimos 20 años, las directrices lingüísticas se han mostrado insolidarias con los sectores más desfavorecidos de la población. En este sentido, la actual política monolingüe desdeña los recursos y el potencial lingüístico de Namibia, restringe las posibilidades de prosperar de los namibios sin acceso a la lengua oficial, limita su participación en el sistema democrático y promociona la creación y perpetuación de elites privilegiadas. Desde el punto de vista administrativo, los namibios socioeconómicamente más vulnerables se sienten extranjeros lingüísticos en su propio territorio. Más aún, la actual política se antoja justificada

en circunstancias políticas e ideológicas que no son vigentes tras más de 20 años de independencia. Numerosas voces especializadas abogan por una revaloración de las políticas multilingües más acordes a la realidad y la cultura namibias mediante la inclusión de las lenguas locales en funciones complementarias con el inglés.

De manera similar, las medidas lingüísticas educativas en aras de un deseable bilingüismo o multilingüismo tampoco han dado los frutos deseados. La promoción de un precipitado bilingüismo sustractivo en las escuelas públicas ha tenido un impacto negativo en el desarrollo del proceso cognitivo, los hábitos de lectura, la alfabetización funcional, la consecución de los objetivos educativos y, por ende, en la calidad de vida del país. La puesta en práctica de unas medidas lingüísticas idealistas se ha visto dificultada por las limitaciones de la realidad de las escuelas. La prematura sustitución de las lenguas locales como medio de instrucción, la escasez de profesores formados en inglés y en las lenguas locales, y las carencias educativas del sistema namibio, en particular en el entorno rural, son algunos de los principales obstáculos. Namibia ha iniciado un conjunto de reformas en el sector educativo cuya efectividad podrá ser evaluada en los próximos años.

En este contexto, tal y como se apuntó en 2005, el español goza de una aceptable salud en el ámbito académico universitario y en la enseñanza extracurricular de adultos. Debido a la idiosincrasia lingüística del país, la pedagogía y los enfoques metodológicos del español deben ajustarse a las circunstancias de los alumnos universitarios.

Por otra parte, el español es una lengua valorada por su estatus de idioma global de comunicación y cultura y, en concreto en Namibia, como llave de acceso a importantes sectores para la economía del país como la pesca y el turismo. No obstante, la incorporación del español como lengua extranjera a la enseñanza primaria y secundaria dista de ser una prioridad para un sistema educativo abrumado por el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de mantener la enseñanza pública en las 13 lenguas nacionales. Tomando como referencia los casos del francés y el portugués, se ha apuntado aquí una posible hoja de ruta para la inclusión del español en los diferentes ámbitos educativos. Como primera medida, la enseñanza privada posee las condiciones idóneas para el arraigo del español y su posterior crecimiento en la enseñanza pública.

Finalmente, se reseña de nuevo la existencia de una comunidad hispanohablante de namibios escolarizados y formados en Cuba durante los años de la lucha por la independencia namibia. Los miembros de dicha comunidad constituyen un valioso recurso humano para el desarrollo del país y ofrecen la posibilidad de crear nuevos espacios para la difusión de la cultura en español. Destaca en este aspecto el potencial de los namibios hispanohablantes para la formación y la presencia de futuros profesores locales de español en Namibia.

AGRADECIMIENTOS

El autor de este artículo desea expresar su gratitud a Laura Bretón y Desireé Rodríguez, lectoras de español en Namibia y colegas, por los datos aportados y sus oportunos comentarios. Asimismo mi agradecimiento a la embajadora de España en Namibia, María del Carmen Díez Orejas, por su determinación y apoyo a la enseñanza del español en Namibia. Gracias también a Carmen Sendino, coordinadora de la OTC española en Windhoek, a Gerardo Acebes, Isabel Fernández y Jorge Machín, de la Embajada de España, a Antonio Pubillones, de la Embajada de Cuba, y a Raquel Escobar, de la Embajada de Venezuela, por sus amables contribuciones. Este artículo está dedicado a María Dolores Jalón, compañera y profesora infatigable de español en Namibia durante más de 30 años.

NOTAS

1. Este artículo amplía y actualiza la publicación de María Dolores Jalón y Jesús Lasso Rey, "El español en el panorama lingüístico de Namibia", publicado en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. En dicho estudio se ofrece una trayectoria cronológica, estadísticas y datos pormenorizados del panorama lingüístico namibio. A fin de evitar solapamientos e información redundante ya incluida previamente (Jalón y Lasso Rey, 2005), el presente artículo aborda la relevancia del español en el sistema educativo namibio y las prioridades y limitaciones derivadas de la actual aplicación de la política lingüística del país.
2. Cifras procedentes del informe preliminar del censo namibio de 2011.
3. Un análisis más detallado respecto a los diversos criterios taxonómicos étnicos, geográficos y lingüísticos está disponible en Jalón y Lasso Rey (2005: 217-218).
4. De acuerdo a *The World Factbook* publicado por la CIA, conforme a los datos de 2010 Namibia es el sexto país con el índice de desigualdad más alto del mundo (59,7). La disparidad en el reparto de la riqueza se mide internacionalmente con el índice GINI, así denominado en honor del sociólogo italiano Corrado Gini, quien utilizó la fórmula actual por vez primera en 1912.
5. Para un reflexión más detallada sobre la singularidad de la economía namibia: R. Sherbourne (2009): *Guide to the Namibian Economy 2009*, pp. 6-7. A pesar de tratarse de un país de renta media, Namibia se encuentra en el puesto 120 según los IDH proporcionados por el *2011 Human Development Report* (Klugman, 2011). Véase www.undp.org.na [consultado el 2 de diciembre de 2013].
6. Para un estudio detallado acerca del recuento de lenguas véanse J. F. Maho (1998): *Few peoples, many tongues. The languages of Namibia*, pp. 22-25, y P. Lusakalalu (2007): "Media, education and the count of Namibian languages", *Journal of Namibian Studies*, 2, pp. 85-101.
7. En Namibia se define como lengua nacional toda lengua utilizada en el contexto educativo con una ortografía definida y con gramática y diccionario publicados. Además de las 13 reconocidas como lenguas nacionales existen en Namibia otras 16 lenguas orales aún sin un patrón ortográfico establecido. Algunas de estas 16 lenguas aparecen a menudo catalogadas como dialectos. Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2013), *Ethnologue: Languages of the World*.
8. De 1904 a 1907, aproximadamente 10.000 namas (50% de la población) y 65.000 hereros (80% de la población) perecieron como consecuencia de enfrentamientos con tropas alemanas y la subsiguiente expulsión a territorios desérticos.
9. R. Chamberlain, A. Diallo y E. J. John (1981): *Toward a language policy for Namibia: English as the official language*.
10. Ministerio de Información y Comunicación de la República de Namibia (1990): *The Constitution of the Republic of Namibia*, Article 3: "The official language of Namibia shall be English. Nothing contained in this Constitution shall prohibit the use of any other language as a medium of instruction in private schools or in schools financed or subsidized by the State, subject to compliance with such requirements as may be imposed by law, to ensure proficiency in the official language, or for pedagogic reasons", p. 3.

11. Los trabajos de lingüistas que coinciden en este respecto son: A. Beck (1995), J. Frydman (2011), B. Harlech-Jones (1995 y 2001b), K. Legère (2001), P. Swarts (2001), J. F. Maho (1998) y M. Pütz (1995a y 1995b).
12. Véase B. Brock-Utne y H. B. Holmarsdottir (2001), B. Harlech-Jones (1998), P. Harris (2011), K. Legère (1996), M. Pütz (1995a y 1995b), A. J. Tötemeyer (2010) y D. Wolfaardt (2010).
13. Ministerio de Educación Básica y Cultura de la República de Namibia (1993): *Language policy for schools: 1992-1996 and beyond*.
14. Traducción del autor.
15. Aludimos aquí a trabajos tanto clásicos (Krashen, 1981) como recientes (Cummins, 2000; Baker, 2006).
16. Por contraposición al bilingüismo aditivo, el bilingüismo sustractivo se define como un bilingüismo a menudo asociado a resultados cognitivos negativos.
17. D. Wolfaardt (2010): "The influence of English in the Namibian examination context", en M. Malaba (ed.), *Policy and Practice in English Language. Education in Namibia. Selected papers from the National Conference on English as a Foreign Language*, pp. 14-21.
18. C. Murray (2007): "Reflections on the question of mother tongue instruction in Namibia", *Nawa. Journal of Language and Communication*, 1, pp. 69-77.
19. M. L. Mostert *et al*. (2012): "Views and preferences of parents, teachers and principals on the implementation of the language policy in primary schools in Namibia: An explorative study in the Khomas region", *Journal for studies in humanities and social sciences*, 1 (2), pp. 167-177.
20. B. Brock-Utne (2000): *Whose Education For All? The recolonization of the African mind*; B. Brock-Utne e I. Skattum (eds.) (2009): *Languages and education in Africa: A comparative and transdisciplinary analysis*; L. Davids (2001): "Empowering African languages in the Namibian education system", en S. Fitchat y R. Trewby (eds.), *Language and development in Southern Africa: Making the Right Choice*, pp. 136-142.
21. Ministerio de Educación Básica, Deporte y Cultura de la República de Namibia (2003): *The language policy for schools in Namibia: Discussion Document January 2003*.
22. International General Certificate of Secondary School y Higher International General Certificate of Secondary School.
23. 1.700 aproximadamente son de origen portugués europeo, procedentes de la antigua colonia angoleña tras su independencia en 1975. La población de angolanos residente en Namibia se estima en unos 98.000 según fuentes no oficiales, debido al difícil control de población irregular llegada en la última década.
24. Para un mayor detalle estadístico de la presencia del francés en Namibia, puede visitarse la siguiente página web: http://www.ambafrance-na.org [consultado el 2 de diciembre de 2013].
25. La enseñanza extracurricular del francés, el alemán y el portugués en Namibia está repartida entre las universidades namibias y las respectivas instituciones internacionales de enseñanza de dichos idiomas: la Alliance Française, el Goethe Institut y el Instituto Camões.
26. Los informes del NIED y del ETSIP, además de los factores lingüísticos, señalan entre otras causas relacionadas entre sí: falta de transporte, efectos de la pobreza, impacto del SIDA, ratio de estudiantes por profesor, deficiente preparación de los profesores heredada del sistema colonial, centralización educativa, falta de centros en zonas rurales, absentismo y abandono escolar.
27. Estas consideraciones no son aplicables a los alumnos extracurriculares, con unas circunstancias completamente diferentes.
28. Ciertos autores (Beyer, 2010) propugnan referirse al inglés en Namibia como una lengua extranjera, en lugar de una segunda lengua para la mayoría, tal y como se plantea en la actual política lingüística.
29. En el aspecto pedagógico hacia una enseñanza centrada en el alumno para lenguas extranjeras, la sección de francés de la UNAM ha sido pionera en África en la introducción de un "portfolio namibio para las lenguas" (Lumbu y Zannier, 2012).
30. La Asociación de Amistad Cuba-Namibia publica periódicamente sus actividades en la página web de la Embajada de Cuba: http://www.cubadiplomatica.cu/namibia [consultado el 12 de noviembre de 2013].

BIBLIOGRAFÍA

Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Bristol.

Beck, A. (1995): "Language and nation in Namibia: the fallacies of Modernization Theory", en Pütz, M. (ed.): *Discrimination through languages in Africa? Perspectives on the Namibian experience*, Mouton de Gruyter, Berlín y Nueva York, pp. 207-222.

Beyer, C. (2010): "English as a foreign language: a Namibian perspective", en Malaba, M. Z. (ed.): *Policy and Practice in English Language Education in Namibia: Selected papers from the National Conference on English as an Official foreign Language*, Macmillan Education Namibia Publishers, Windhoek, pp. 30-36.
Borobio, V. (2004): *Nuevo ELE inicial 1. Libro del alumno*, SM, Madrid.
— (2006): *Nuevo ELE inicial 2. Libro del alumno*, SM, Madrid.
Brock-Utne, B. (2000): *Whose Education for All? The Re-colonisation of the African mind?*, Falmer Press, Nueva York y Londres.
Brock-Utne, B. y Holmarsdottir, H. B (2001): "The choice of English as medium of instruction and its effects on the African languages in Namibia", *International Review of Education*, 47 (3-4), pp. 293-322.
Brock-Utne, B. y Skattum, I. (eds.) (2009): *Language and Education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis*, Simposium Books, Oxford.
Chamberlain, R.; Diallo, A. y John, E. J. (1981): *Toward a language policy for Namibia: English as the official language*, United Nations Institute for Namibia, Lusaka.
Central intelligence agency (CIA) (2013): *The World Factbook*. Disponible en https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/gh.html [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Comisión Nacional de Planificación de la República de Namibia (2003): *2001 Population and Housing Census*, National Planning Commission, Windhoek.
Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Bristol.
Davids, L. S. (2001): "Empowering African languages in the Namibian education system", en Fitchat, S. y Trewby, R. (eds.): *Language and Development in Southern Africa: Making the Right Choice*, Gamsberg Macmillan, Windhoek, pp. 136-142.
Frydman, J. (2011): "A Critical Analysis of Namibia's English-only Language Policy", en Bokamba, E. G.; Shosted, R. K. y Ayalew, B. T. (eds.): *Selected proceedings of the 40TH Annual Conference on African Linguistics: African Languages and Linguistics Today*, Cascadilla Proceedings Project, Somerville, pp. 178-189. Disponible en http://www.lingref.com/cpp/acal/40/paper2574.pdf
Harlech-Jones, B. (1995): "Language policy and language planning in Namibia", en Pütz, M. (ed.): *Discrimination through languages in Africa? Perspectives on the Namibian experience*, Mouton de Gruyter, Berlín y Nueva York, pp. 181-206.
— (1998): "Viva English! Or Is It Time to Review Language Policy in Education?", *Journal for Educational Reform in Namibia*, 6. Disponible en http://www.nied.edu.na/publications/journals/journal6/Volume%206%20Article%203.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].
— (2001a): "Language, nationalism and modernisation: reflections from Namibia", en Harlech-Jones. B., Mbise, I. y Vale, H. (eds.): *Guardians of the world: literature, language and politics in SADC countries: proceedings of the Fifth General Conference of the Association of University Teachers of Literature and Language (ATOLL)*, Association of University Teachers of Literature and Language (ATOLL), Gamsberg Macmillan, Windhoek, pp. 108-127.
— (2001b): "Some prevalent assumptions in language policy with contextualisation from Namibia", en Fitchat, S. y Trewby, R. (eds.): *Language and development in Southern Africa: Making the Right Choice*, Gamsberg Macmillan, Windhoek, pp. 25-37.
Harris, P. (2011): *Language in Schools in Namibia. The missing link in educational achievement?*, The Urban Trust of Namibia, Windhoek. Disponible en http://www.osisa.org/sites/default/files/language_in_schools_in_namibia_-_the_missing_link_in_educational_achievement.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Klugman, J. (dir.) (2011): *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf [consultado el 10 de mayo de 2012].
Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford. Disponible en http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Lasso Rey, J. y Jalón, M. D. (2005): "El español en el panorama lingüístico de Namibia", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 207-254. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/lasso/p01.htm [consultado el 2 de diciembre de 2013].
— (2006): "El español en Namibia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 86-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_12.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].

Legère, K. (ed.) (1996): *African languages in basic education: proceedings of the First Workshop on African Languages in Basic Education*, Gamsberg Macmillan, Windhoek.
— (2001): "Language policy in Namibia: The situation at the grass roots —non-governmental approaches", en Fitchat, S. y Trewby, R. (eds.): *Language and development in Southern Africa: Making the Right Choice*, Gamsberg Macmillan, Windhoek, pp. 52 -69.
Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 2 de febrero de 2014].
Lumbu, S. y Zannier, A. (2012): "A first Namibian portfolio for languages: from concept to context", *Journal for Studies in Humanities and Social Sciences*, 1 (2), University of Namibia, Windhoek, pp. 69-84.
Lusakalalu, P. (2007): "Media, education and the count of Namibian Language", *Journal of Namibian Studies. History, Politics, Culture*, 2, pp. 85-101. Disponible en http://www.namibian-studies.com/back-numbers_abstracts.htm [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Maho, J. F. (1998): *Few people, many tongues: the languages of Namibia*. Gamsberg Macmillan, Windhoek.
Ministerio de Educación Básica, Deporte y Cultura de la República de Namibia (2003): *The Language Policy for Schools in Namibia. Discussion Document. January 2003*, National Institute for Educational Development (NIED), Windhoek. Disponible en http://www.nied.edu.na/Publications.htm [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Ministerio de Educación Básica y Cultura de la República de Namibia (1993): *Language policy for schools. 1992-1996 and beyond*, Longman Namibia, Windhoek.
Ministerio de Educación de la República de Namibia (2010): *The national curriculum for basic education*, National Institute for Educational Development (NIED), Windhoek. Disponible en http://www.nied.edu.na/publications/CurriculumDocuments/NationalCurriculum/National_Curriculum_for_Basic_Education.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Ministerio de Información y Comunicación de la República de Namibia (1990): The Constitution of the Republic of Namibia, Ministry of Information and Broadcasting, Windhoek.
Mostert, M. L. *et al.* (2012): "Views and preferences of parents, teachers and principals on the implementation of the language policy in primary schools in Namibia: An explorative study in the Khomas region", *Journal for Studies in Humanities and Social Sciences*, 1 (2), University of Namibia, Windhoek, pp. 167-177.
Murray, C. (2007): "Reflections on the question of mother tongue instruction in Namibia", *Nawa. Journal of Language and Communication*, 1, pp. 69-77.
Namibia Statistics Agency (NSA) y Comisión Nacional de Planificación de la República de Namibia (2011): *Namibia 2011 population and housing census. Preliminary results*, National Planning Commission, Windhoek. Disponible en http://www.gov.na/documents/10180/34849/2011_preliminary_result.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].
Pütz, M. (1995a): "Attitudes and language: an empirical investigation into the status and use of English in Namibia", en Pütz, M. (ed.): *Discrimination through languages in Africa? Perspectives on the Namibian experience*, Mouton de Gruyter, Berlín y Nueva York, pp. 245-284.
— (1995b): "Official monolingualism in Africa: A sociolinguistic assessment of linguistic and cultural pluralism in Namibia", en Pütz, M. (ed.): *Discrimination through languages in Africa? Perspectives on the Namibian Experience*, Mouton de Gruyter, Berlín y Nueva York, pp. 155-174.
Sherbourne, R. (2009): *Guide to the Namibian economy 2009*, Institute for Public Policy Research, Windhoek.
Swarts, P. (2001): "Language Policy Implementation in Namibia: Realities, Challenges and Politics", en Fitchat, S. y Trewby, R. (eds.): *Language and development in Southern Africa: Making the Right Choice*, Gamsberg Macmillan, Windhoek, pp. 38-51.
Tötemeyer, A. J. (2010): *Multilingualism and the language policy for Namibian Schools*, PRAESA Occasional Papers, 37, University of Cape Town, Ciudad del Cabo. Disponible en http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Paper37.pdf [consultado el 2 de diciembre de 2013].
VV. AA. (2008-2013): *Gente*, Difusión, Barcelona.
VV. AA. (2011): *¡Arriba!*, 6ª ed., Prentice Hall; Pearson, Nueva Jersey.
VV. AA. (2011-2013): *Bitácora*, Difusión, Barcelona.
VV. AA. (2002-2005): *Prisma*, Edinumen, Madrid.
VV. AA. (2006-2007): *Sueña*, Anaya, Madrid.
VV. AA. (2003-2014): *Aula*, Difusión, Barcelona.
VV. AA. (2007-2008): *Socios*, Difusión, Barcelona.
VV. AA. (2008): *¡Así son!*, enClave ELE, Madrid.
Wolfaardt, D. (2010): "The influence of English in the Namibian examination context", en Malaba, M. Z. (ed.): *Policy and Practice in English Language. Education in Namibia. Selected Papers from the National Conference on English as an Official Language*, Macmillan Publishers, Windhoek, pp. 14-21.

CAPÍTULO 20

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN NÍGER

PEDRO PABLO VIÑUALES GUILLÉN

Níger es el país del mundo con peores indicadores educativos. Ello es consecuencia directa de las debilidades en la oferta del sistema en su conjunto y, dentro de estas, de una precariedad del profesorado que afecta, entre otras muchas áreas de conocimiento, a la enseñanza del español; así, esta disciplina no cuenta con docentes titulares a pesar de ser una asignatura impartida en la enseñanza media. Desde 2008, existe en el país representación diplomática española y una OTC que han impulsado, con apoyo de la AECID, el interés por el aprendizaje del español, hasta llegar a más de 1.000 alumnos en la enseñanza media y alrededor de 200 en la universitaria. Gracias a los programas de lectorados, becas y cooperación interuniversitaria, se ha ampliado esta enseñanza; sin embargo, es necesaria la continuidad de dichos programas para hacerla sostenible.

1. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Como muchos otros países de la región, Níger presenta un alto contraste entre sus bajos niveles de desarrollo material y su rico y diverso patrimonio cultural. Se trata, según el *Informe de Desarrollo Humano* (Klugman, 2011)[1], del país del planeta con peores índices educativos y mayores tasas de analfabetismo. Los jóvenes de 15 a 24 años alfabetizados apenas llegaban al 35% en 2008, un indicador que no parece

evolucionar dada la deserción entre los estudiantes y la baja calidad de la enseñanza, unidas a un elevado crecimiento demográfico.

La Constitución de Níger reconoce diez lenguas nacionales (hausa, fulfulde, djarma-songhaï, tamachek, gurmanchema, tubu, kanuri, buduma, tassawak y árabe) y la Ley 2001-037, de 31 de diciembre, fija las modalidades de su promoción y desarrollo. Con todo, no podemos hablar de una política lingüística que gestione las relaciones entre las lenguas habladas y el territorio, tal vez por la dificultad que supone la tradición nómada de varios de los pueblos de la región presentes en el país y la consiguiente convivencia de distintos grupos etnolingüísticos en un mismo espacio; situación a la que se añade un continuo éxodo rural hacia las ciudades. En Niamey, la capital, se imponen el djarma, como lengua de la zona en las orillas del río Níger, y el hausa, la más hablada en todo el sur del país; sin embargo, existen numerosos hablantes de fulfulde o de tamachek, agrupados en algunas comunas urbanas y que no son registrados como hablantes de su lengua materna. De hecho, no existe un censo de población fiable sobre locutores de cada lengua, lo que ha favorecido que la lengua oficial haya sido y siga siendo el francés, que es el idioma utilizado en la administración pública y en la enseñanza media y superior, si bien con una apertura progresiva hacia el bilingüismo en la enseñanza básica, según promueve la Ley 98-12 de Orientación del Sistema Educativo Nigerino (LOSEN), vigente. El artículo 10 de esta ley establece que "las lenguas de enseñanza son el francés y las lenguas nacionales. Otras lenguas intervienen como disciplina de enseñanza en los establecimientos escolares y universitarios. Los textos orgánicos de los diferentes grados de la enseñanza precisan los principios, las modalidades, los contenidos y la pedagogía de enseñanza de las lenguas".

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA MEDIA

En lo que a las instituciones de enseñanza se refiere, el sistema educativo público nigerino parte de un gran déficit entre la escasa oferta existente y la creciente población. El incremento de la oferta por parte de los últimos gobiernos, con el apoyo de la cooperación internacional, se ha centrado principalmente en la educación básica y ha dejado a la iniciativa privada la creación consiguiente de centros de enseñanza secundaria y formación profesional.

No hay un conocimiento claro de en qué momento comenzó la enseñanza del español en Níger, si bien los testimonios recibidos por parte de quienes cursaron esta materia en los años setenta y ochenta apuntan a que fue con la creación de los primeros centros de enseñanza secundaria o liceos, ya desde la independencia, cuando el español comenzó a ser ofrecido como segunda lengua viva en la opción A

(Filosofía y Letras), junto con el alemán y el inglés, continuando de este modo el programa de estudios de la exmetrópoli.

El árabe —lengua de prestigio religioso cuya escritura ya había sido utilizada anteriormente en la transcripción de lenguas locales como el hausa— se impuso con fuerza a finales de los años ochenta, cuando fue creada la Universidad Islámica de Say, al sur de Niamey. Desde entonces, el apoyo de diversos países islámicos ha venido consolidando la enseñanza de este idioma, vinculada a los estudios coránicos, hasta el punto de que existe un bachillerato de letras (A8)[2] específico para el árabe; de la misma manera, se baraja la idea de crear una Facultad de Árabe, independiente de la Facultad de Letras, dentro de la Universidad Abdou Moumouni de Niamey.

En este contexto, el alemán parece haber desaparecido casi por completo, con apenas 39 estudiantes con esta opción en los exámenes del bachillerato (BAC) en 2011, mientras el español sigue sobreviviendo hasta hoy en la enseñanza media, aunque lamentablemente solo en la capital[3]. Sin embargo, nunca hubo una proyección universitaria que hubiera podido dar continuidad a la demanda. Algunos cuadros ministeriales o profesionales de cierta edad que asisten a actos relacionados con la cooperación técnica o cultural de España se complacen en saludar en español o en recordar sus lecciones sobre Gabriel García Márquez u otros grandes autores, para poner de manifiesto su gusto por un idioma cuyo aprendizaje, lamentablemente, apenas pudieron desarrollar durante los años en que la enseñanza secundaria les ofreció esta materia optativa.

Como se ha dicho, no existe una especialización universitaria que forme a licenciados en Filología Hispánica que, a su vez, puedan convertirse formalmente en profesores de español tras su paso por la ENS, donde deberían recibir durante un año formación pedagógica y didáctica sobre la lengua española (el equivalente al CAP en España). Esta formación de nueve meses comprendería un 40% de clases teóricas y un 60% de prácticas en institutos públicos de Niamey. Cumplido satisfactoriamente el proceso, para lo que sería necesario que existiera un inspector de español, los licenciados así formados podrían pasar un concurso de ingreso en la función pública e incorporarse a continuación como profesores en esos mismos institutos de enseñanza secundaria, tal y como sucede, por ejemplo, con el inglés. En caso de que la formación la recibieran personas que ya tienen el diploma de ingreso en la función pública, su implicación sería directa, a tenor de las vacantes que los directores hubieran solicitado para cada instituto. Existe voluntad por parte de las autoridades del Ministerio de Enseñanza Secundaria y Superior, de Investigación y de Tecnología, pero no se dan las condiciones materiales para llevarlo a cabo.

En este contexto, y ante la carencia de profesores graduados en español, durante estos últimos 40 años han sido expatriados contratados temporalmente (en algunos casos franceses o benineses, pero en su mayoría nigerinos formados en

universidades extranjeras) quienes han ejercido como docentes de español, mayoritariamente en centros privados. Especialmente cabe señalar a Cuba, desde el inicio de sus relaciones con Níger en 1976, y en particular desde la apertura de su Embajada en 1999, como actor destacado en la promoción de nuestra lengua, si bien no de manera expresa o como un objetivo en sí mismo. La Embajada de Cuba ha ofrecido anualmente entre dos y cinco becas tanto para graduación como para especialización superior, de forma que en este país caribeño se han graduado más de 50 nigerinos y nigerinas en todo tipo de carreras científicas, técnicas, sociales, deportivas y de humanidades. Si bien parece que la capacidad ha llegado a su límite, alrededor de una veintena de estudiantes nigerinos continúa residiendo en la actualidad en la isla. En todos los casos, durante el primer año se ofrecen clases de español a los becarios al efecto de facilitar su integración cultural y un buen aprovechamiento académico. Gracias a esta formación recibida (que en ningún caso está orientada hacia la docencia) y a la práctica regular del idioma, algunos de los graduados nigerinos se han incorporado en su regreso al país como profesores de español de los institutos de secundaria de Niamey. Varios de ellos han sido también contratados como personal administrativo en la Embajada de España. En el sondeo realizado para la presente investigación se ha podido comprobar que al menos 12 de estos titulados superiores en Cuba (lo que supone un mínimo del 24% de los graduados) imparten clases de español en centros de enseñanza secundaria de Niamey.

En el grupo de los benineses, un caso singular lo constituye el director del Complejo Superior Privado El Maestro, formado en Secretariado Bilingüe Francés-Español en la capital de Benín, Cotonou, y que, además de haber creado su propia escuela, en la que enseña español desde hace 12 años, también imparte clases de este idioma en otros dos institutos públicos de la capital.

Considerando que ninguno de estos docentes se ha formado como profesor de español de carrera, cabe apreciar que el simple conocimiento de la lengua española ha constituido una ventaja comparativa a la hora de su inserción laboral, siquiera sea esta temporal, a la espera, en muchos de los casos, de que se presente otra oportunidad en la especialidad de su formación. Desde el punto de vista de la posible creación de redes de apoyo solidario, aunque muchos de ellos se conocen entre sí, no existe aún una asociación de profesores de español en el país.

Sin que pueda considerarse una lista cerrada, aunque sí muy representativa, pueden citarse los siguientes centros donde se imparte español, todos ellos en la ciudad de Niamey.

Como centros públicos:

- Liceo Kassai
- Liceo Issa Korombe

- Liceo Municipal
- Liceo Prytanée Militaire
- Complejo Educativo Superior (CES) Goudel (ZAM)
- CES Rive Droite

Como centros privados:

- Complejo Superior Privado (CSP) El Maestro
- CSP Elite
- CSP Progres
- CSP Savoir
- CSP Aime Cesaire
- CSP Succes
- CSP Fatimat Zahra
- CSP Mamou Diatta
- CSP Famey
- CSP Enoch Olinga
- CSP Rélève
- CSP Cheik Anta Diop
- CSP Kokaranta
- CSP Tayamana
- CSP Bombey I
- CSP Bombey II
- CSP Bosso
- CSP Alpha

Cabría añadir el Liceo La Fontaine, dependiente de la Embajada de Francia y de la Academia Francesa, donde también se enseña español desde su creación hace cincuenta años.

Aprovechando la circunstancia de que parte del personal local de la Embajada de España trabaja enseñando español por las tardes en diversos centros y entidades educativas formando a parte del colectivo de graduados en Cuba, la Oficina Técnica de Cooperación les convocó a una reunión junto con todos sus conocidos vinculados a la enseñanza del español para compartir datos. Entre todos ellos, una docena, sumaban 571 estudiantes nigerinos de español en el curso 2011-2012.

A estas cifras se pueden añadir los datos referentes a la enseñanza secundaria no nigerina, cuyos alumnos no son nacionales del país, que se muestran en la tabla 2.

TABLA 1

ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA NIGERINA EN NÍGER (2011-2012)

COLEGIOS DE ENSEÑANZA MEDIA PÚBLICOS	TERMINAL	1º	2º	3º	4º	TOTAL
Municipal	80					80
Prytanée Militaire	30	30	30			90
COLEGIOS DE ENSEÑANZA MEDIA PRIVADOS	TERMINAL	1º	2º	3º	4º	TOTAL
Enoch Olinga	8	16	18	21	18	81
Rélève	25					25
Cheik Anta Diop	10					10
Kokaranta	30					30
Tayamana	18	20	35			73
Azarah	37					37
Bombey I	30	20				50
Bosso	30	7				37
Bombey II	50					50
Alpha	8					8
Total	356	93	83	21	18	571

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

TABLA 2

ESTUDIANTES DE ESPAÑOL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA NO NIGERINA EN NÍGER (2011-2012)

COLEGIOS DE ENSEÑANZA MEDIA	TERMINAL	1º	2º	3º	4º	TOTAL
El Maestro (privado)	37	28	16			81
Lycée La Fontaine (francés)	34	39	49	47	34	203
Total	71	67	65	47	34	284

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La suma de estas tablas arroja una cantidad de 855 estudiantes censados, de los cuales 571 (una media de unos 50 alumnos por centro) pertenecen a colegios nacionales (un 30% en colegios públicos y el 70% restante en colegios privados) y 284 a colegios internacionales, fuera del bachillerato nigerino. Dado que los profesores nigerinos citaron hasta 25 centros en los que se imparte o se ha impartido español en Niamey, es fácil imaginar que la cantidad valorada está por debajo de la realidad. *Grosso modo*, los presentes en la reunión estuvieron de acuerdo en admitir que al

menos cabe añadir 250 estudiantes más, no censados en este estudio, lo que arrojaría una cifra total aproximada para la enseñanza media de 1.105 alumnos.

Además, en estamentos educativos al margen de la enseñanza reglada, como clases de idiomas dirigidas a un público adulto letrado y con apoyo de la Embajada de España, tres de estos profesores impartieron clases de español en el Centro Cultural Oumarou Ganda (CCOG) en el curso 2011-2012 a 44 personas más[4].

En cuanto a la metodología y a los materiales de apoyo, la respuesta de los convocados fue que cada profesor, en función de sus medios y propia iniciativa, busca los materiales a su alcance, así como gramáticas y diccionarios, y adapta la metodología que mejor le cuadra. No cabe por tanto preguntarse por el nivel de alineación de los currículos con el *MCER*, que muchos de ellos desconocen. En el mejor de los casos, algunos utilizan como guía materiales editados en Francia para cada nivel correspondiente (*Así es el mundo*, de la editorial Belin; *Cuenta conmigo*, de Hatier; *Continentes*, de Didier…), los cuales son fotocopiados por los alumnos. A ese respecto, todos ellos señalaron que el primer paso fundamental que debe darse para mejorar su trabajo es conseguir que se valide un programa de estudios de español en el bachillerato, indicando el nivel en que se iniciaría la oferta como segunda lengua y los niveles de competencia adecuados para cada año. Asimismo, agradecerían que se les ofreciera apoyo pedagógico para la enseñanza del idioma. Por otra parte, se verificó durante la reunión que en muchos de los centros la opción de lengua española no se ofrece desde segundo, que es cuando debería comenzar si se tratase de una enseñanza reglada. Según se deduce de las cifras, un 38% de estos alumnos apenas cursan un solo año de español en *terminale*. Ello hace muy inestable la permanencia de la materia en los centros, que dependen en última instancia de un acuerdo personal entre el profesorado disponible y la oferta lingüística elegida por los directores. Esta disparidad de recorridos curriculares (número de años de español impartidos en cada centro) y de contenidos, en relación con las competencias lingüísticas que deben adquirirse en cada nivel, viene causada nuevamente por la inexistencia de un programa de bachillerato adoptado oficialmente para esta disciplina, un problema que urge resolver.

En efecto, el decreto relativo a la reorganización del bachillerato de segundo grado contempla la enseñanza de idiomas como lengua extranjera para la opción de Letras que, en el caso del español o del alemán, no ha sido nunca desarrollada mediante el consiguiente programa de estudios validado desde el Ministerio de Enseñanza Secundaria y Superior, de Investigación y de Tecnología. Esta circunstancia, unida a que tampoco se ha destinado oficialmente a profesores de español como funcionarios en los liceos públicos, muestra que la enseñanza del español en Níger, al menos la que se imparte en centros públicos, se realiza de manera irregular. De hecho, pocos son los centros que incluyen entre sus listas de docentes en

clases de *terminale* los nombres de los profesores de español. Así, a pesar de que oficialmente ningún liceo público estaría ofreciendo clases de español, la realidad que el Servicio de Bachillerato del ministerio registra en el momento de realizar las pruebas indica que en junio de 2012 un total de 1.141 candidatos habían elegido el español como opción de examen de bachillerato, 141 en primera convocatoria y 1.000 en segunda convocatoria. Estas cifras permitirían suponer que quienes acceden a los exámenes en la "repesca" recibirían clases aceleradas de español como recurso para aprobar el bachillerato, pero más bien resultan sospechosas en lo que a la calidad o al proceso mismo de las pruebas de evaluación realizadas se refiere.

Más allá de la falta de programa de estudios, el Servicio de Bachillerato del ministerio confirma otras irregularidades, como el desmantelamiento de una red de profesores de supuesto origen beninés que, habiendo ejercido un cierto monopolio en la enseñanza del español en los últimos años, habrían traficado con información relacionada con las pruebas de bachillerato. En Burkina Faso, estos mismos hechos han llevado a que se suprima la opción de español de los exámenes del bachillerato. En el caso de Níger, y para salvar este escollo, el ministerio debe recurrir por el momento a profesores extranjeros, tanto para proponer las pruebas del examen como para, bajo los estándares internacionales de la subregión en relación con esta disciplina, ocuparse de las correcciones.

Según la Dirección de la Enseñanza Secundaria y Superior, España podría ser de gran utilidad apoyando la realización de un taller para la elaboración del currículo de enseñanza de la materia en los tres niveles de bachillerato (2º, 1º y *terminale*), así como promoviendo la formación del profesorado. Como se ha visto, esta enseñanza no puede formalizarse en tanto no exista un departamento de español en la universidad desde el cual poder titular a los potenciales profesores. A su vez, para ello se necesita al menos un profesor doctor en Filología Hispánica que pudiera ser titular del Departamento de Español y sobre el cual podría construirse la pirámide de estos estudios. A este respecto solo se conoce a una nigerina, Safia Amadou, nacionalizada española, que ha llegado a doctorarse en Filología Hispánica; sin embargo, imparte clases de español en Francia desde hace al menos ocho años.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EL PROGRAMA DE LECTORADOS

En el ciclo de enseñanza superior, el español ha comenzado a ser enseñado en la Universidad Abdou Moumouni de Niamey (UAMN) con la apertura del Programa de Lectorados de la AECID. El primer memorando de entendimiento entre la Embajada de España, recién inaugurada, y la UAMN para la creación de un

lectorado se firmó el 27 de mayo de 2008. En ese momento las perspectivas de apertura de lectorados en la subregión eran muy diferentes para cada país. En muchos de ellos ya existía anteriormente un departamento de español o de lenguas modernas donde se enseñaba, por lo que la incorporación del lector era más sencilla. En el caso de Níger, en 2008 la universidad contaba con departamentos de Lenguas Modernas (francés), de Inglés y de Lingüística, este con mayor vocación hacia las lenguas locales y el árabe. En ninguno de estos departamentos se enseñaba el español. Desde un inicio se marcó como un objetivo a largo plazo (al menos cinco años) abrir un departamento de español, contando con que era necesaria una persona con título de doctorado. A medio plazo, el objetivo, con el apoyo del programa de lectorados, era crear la masa crítica suficiente de estudiantes universitarios para que la demanda de español en el Departamento de Lingüística de la Facultad de Letras ameritara la creación de un departamento propio, el cual contaba en todo caso con el apoyo del decanato y del rectorado de la universidad. Así, los cursos de español del programa de lectorados se han impartido en la UAMN entre 2009-2010 y 2011-2012.

En un primer momento (curso 2009-2010) se comenzó con una sola lectora en la Escuela Normal Superior que consiguió atraer el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje del español y la cultura hispánica, creando un club de español que animaron los lectores que la siguieron. Dado que los requisitos de apertura de la especialidad como departamento independiente no se cumplían, las clases se impartieron con carácter optativo, fuera del programa reglado y abiertas a todas las facultades. Ese año lectivo fue la propia lectora de español quien propuso al Servicio de Bachillerato los exámenes de español, ofreciendo por primera vez de forma explícita unos objetivos para los niveles A y B del *MCER*. Aquel año lectivo el número total de estudiantes de español evaluados por la lectora, sobre un total de 51 inscritos en la universidad, fue de 28. Un 45% abandonó por distintas razones, principalmente por la inconveniencia de los horarios. Las clases se organizaron por cuatrimestres de 40 horas lectivas, frente a los trimestres de 30 horas en que suelen estructurarse los cursos de idiomas en los diferentes niveles del *MCER*. Aun así, a partir de su propia experiencia, extendida al Centro Cultural Oumarou Ganda, la lectora recomendaba 80 horas para cada nivel, desde el A1 inicial hasta el C2 superior, equivalente a una licenciatura en Filología Hispánica.

Por su parte, Mahamane Laoualy Abdoulaye, profesor del Departamento de Lingüística y miembro del Comité Licenciatura-Máster-Doctorado (LMD), que implantó el sistema de créditos europeo en la Facultad de Letras en 2008, consideró dos posibles enfoques en la introducción del español en la facultad: por una parte cursos de español como lengua extranjera y por otra parte cursos sobre la estructura de la lengua española dirigidos a lingüistas. Como lengua extranjera, el

español podría enseñarse en los semestres 1 (primer curso), 3 (segundo curso) y 5 (tercer curso). Cada curso tendría una carga horaria de 50 horas más 100 horas de trabajos dirigidos y trabajos personales, y sería el profesor responsable de la materia quien determinaría los contenidos. Sin embargo, un análisis de los currículos de cada especialidad existente dentro de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas muestra que solo las especialidades de Inglés, Letras Modernas y Lingüística podrían dar cabida a los estudios de español durante los tres años. Las especialidades de Geografía, Historia, Filosofía, Psicología y Sociología presentarían problemas para introducir el español más allá de un primer año como optativa del tronco común junto al árabe. En lo relacionado con la lingüística del español, se podría introducir en el Departamento de Lingüística en los semestres 2, 4 y 6, dentro de las asignaturas de libre opción. Este estudio podría ser interesante desde el punto de vista de la lingüística comparada, pero necesariamente debería ser impartido por una persona titular de un doctorado en la materia[5].

El 17 de mayo de 2010 se firmó un nuevo memorando con la UAMN, en el que se hablaba ya de forma explícita de la futura creación del Departamento de Español y con el que se añadía una nueva plaza de lector, que se incorporó en el curso 2010-2011. Este curso fue importante porque, si bien las enseñanzas de lengua y cultura hispánica en el primer semestre estuvieron aún fuera de la enseñanza reglada para permitir a los antiguos alumnos seguir aprendiendo y ampliar al mismo tiempo la oferta (en este primer semestre se obtuvieron casi 200 inscripciones), en el segundo semestre la materia entró como enseñanza reglada, optativa junto al árabe, en el Departamento de Lingüística. La propia facultad vio entonces oportuno contratar a otro profesor, de entre los graduados en Cuba, para impartir clases en coordinación con los dos lectores españoles.

Gracias a la presencia de estos dos lectores y a la insistencia de la Embajada de España, siempre con el objetivo a largo plazo de crear un departamento de español en la UAMN, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas acogió por vez primera en el curso 2011-2012 la enseñanza del español como asignatura optativa del tronco común para todos los departamentos (ocho en total)[6] y 124 nuevos estudiantes iniciaron ese curso su aprendizaje del idioma, siempre compitiendo como lengua optativa con el árabe en algunas especialidades. Con el propósito de apuntalar la voluntad expresada por las partes para crear este departamento de español, ese mismo año 2011 la AECID concedió una subvención a la facultad para el acondicionamiento de un aula multimedia que pudiera facilitar la enseñanza del español y para la creación de un despacho con una pequeña biblioteca. Posteriormente, se verificó, sin embargo, que la falta de espacio[7] para dar cobertura al conjunto de estudios impartidos en las diferentes especialidades hacía imposible la dedicación de un aula a esos efectos, y la AECID aceptó la solicitud de modificación enviada por

el decano para la construcción de un nuevo edificio de dos plantas, cada una con una sala de clase con capacidad para 100 estudiantes. El compromiso con la facultad fue que el mobiliario sería adquirido por la propia universidad y que el uso prioritario sería la enseñanza del español.

Lamentablemente, primero en febrero y luego en junio de 2012, se debió comunicar al rectorado de la universidad la cancelación de los dos acuerdos firmados para la aplicación del programa de lectorados. Dada la incorporación de la materia en el programa de estudios, en el curso 2012-2013 se han inscrito en la Facultad de Letras con opción de español 150 nuevos estudiantes[8], frente a los 124 del año 2011-2012. En estas circunstancias, el decanato ha debido responder a la demanda recurriendo nuevamente al mismo profesor nigerino, agrónomo, que ya impartió clases bajo la tutela de los dos lectores en el curso 2010-2011. El programa de lectorados así como el programa de becas para extranjeros se han mantenido durante tres años, pero esto no ha sido suficiente para captar y proponer la realización de un doctorado a ninguno de los muchos estudiantes interesados.

No existen en la universidad otros programas de enseñanza del español. Asimismo, al no haber en el país profesores cualificados, no se realizan exámenes DELE.

4. MOTIVACIONES ELEMENTALES DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR ESPAÑOL

Para el imaginario social, la primera consideración que cabe hacer con relación a España es que se trata de un país europeo, hecho que por sí solo resulta atractivo desde el punto de vista del potencial desarrollo de mejores competencias laborales, económicas y, por consiguiente, de una mayor estima social. La realización de estudios de posgrado en el exterior supone, para la mayor parte de los funcionarios públicos, un fácil ascenso a la escala directiva. Acto seguido, al igual que sucede en otros muchos países de la región, la cultura española se asocia casi en primer lugar con el deporte estrella: el fútbol. Los dos principales equipos (Real Madrid y Barça) son los que más aficionados tienen de entre todos los clubes extranjeros conocidos en Níger. Asimismo, se escucha y aprecia mucha música en español, gracias a la cual posiblemente nuestra lengua se empapa de un halo de romanticismo.

En lo que a las motivaciones manifestadas por los estudiantes se refiere, a partir de una sencilla encuesta sobre este punto en concreto, se ha obtenido la siguiente información. De los 20 inscritos en el último trimestre de 2012 en el CCOG, un 45% alega razones profesionales (vínculos presentes o futuros con entidades españolas), mientras el 55% restante se reparte entre aquellos que han elegido estudiar el idioma por razones personales, principalmente la ampliación de

conocimientos y capacidades de comunicación, y aquellos que confiesan un simple gusto por la lengua. La misma pregunta, realizada a 101 de los 157 inscritos en la Facultad de Letras, obtuvo el resultado que muestra la tabla 3.

TABLA 3

ENCUESTA SOBRE LAS MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

	NIVEL 1		NIVEL 2	
Porque les gusta	27	33%	7	35%
Porque quieren darle un uso profesional	31	38%	10	50%
Porque quieren adquirir conocimiento	23	28%	3	15%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Pero el mejor ejemplo de motivación que puede ofrecerse lo expresa la doctora Safia Amadou, en correspondencia personal, en los términos siguientes:

Mi primer contacto con la lengua española fue a través de la música de Julio Iglesias, pues en los años ochenta, siendo yo adolescente, había una emisión en la radio cada domingo por la noche titulada *Canciones olvidadas* […] y entre los cantantes que se escuchaban estaba Julio Iglesias. […] Me encantó cómo sonaba la melodía y creo que ya me enamoré de este idioma sin saber absolutamente ninguna palabra. Y desde entonces, fue como un desafío, pues mi reto era conseguir algún día aprender español. Me busqué un póster de Julio Iglesias […] y yo copiaba las canciones […] sin comprender nada, por supuesto. Y más tarde, cuando empecé el instituto (el Lycée Mariama), que entonces estaba dirigido por unas monjas canadienses, tuve la suerte de poder aprender mi español, pues era uno de los pocos institutos de Niamey donde había esta posibilidad. Era entonces el "bicho raro" entre los demás compañeros que elegían aprender árabe por la cultura del país y por las muy buenas notas que se conseguían sin hacer gran cosa. Y en español no era así, había que estudiar mucho […]. Me empeñé en ello y seguí aprendiendo español hasta el bachillerato y, después, mi único deseo era ir a algún país, donde fuera, para seguir aprendiendo español, pues en Níger no se sabía nada ni del español ni de España. Luchando, conseguí una beca del país, bueno más bien con la ayuda de mi madre (ya que las becas se pagaban con meses y meses de retraso) para ir a estudiar a la Universidad de Benín, donde había un departamento de español. Allá tuve profesores cubanos (por la relación política estrecha entre ambos países, ya que Benín era comunista) y algunos benineses. Estudié en este país hasta la licenciatura. Después, como tenía más ansia de seguir aprendiendo mi español, me decía la gente que no me comprendía y que consideraba que yo debería estudiar derecho o ciencias sociales o económicas o medicina […] y decían: "Pero ¿de qué te va a servir el español en Níger?". Y todo este tipo de discursos…, pero nunca me desanimé. Para poder

seguir en el estudio del español, tuve que ir a Costa de Marfil a hacer la Maitrîse, pues allá también tenían departamento de español, pero sobre todo con profesores españoles, con una embajada, un centro cultural y una biblioteca..., lo que para mí era la gloria. Pasaba horas y horas en la biblioteca del Centro Cultural Español de Cocody (en Abiyán). Fue en esa biblioteca donde la señora encargada, que me veía cada día, me informó de que España ofrecía becas a estudiantes de mi país, de Burkina y de Costa de Marfil para ir a estudiar a España. Y como nunca había candidatos de mi país, todas las becas caían en manos de los de Costa de Marfil. Bueno, por supuesto, hice mi expediente de solicitud, hice un examen de nivel de español que se hacía en el centro cultural..., y al cabo de dos años de espera conseguí la beca de la AECID para ir a hacer mi doctorado en Madrid [...].

Pues esta es mi historia [...], una historia de amor entre el español y yo, un sueño de adolescente que he conseguido realizar, y la verdad es que si tuviera que repetirlo todo, lo haría sin la mínima duda, pues aun hoy en día el español me parece el idioma más bonito del mundo y poder enseñarlo a otros es una fuente de felicidad para mí.

5. CONCLUSIÓN

La inesperada suspensión por parte de la AECID de los dos lectorados abiertos en Níger, cuando se había previsto una duración inicial del programa de nueve años, así como la cancelación del programa de becas para extranjeros, a través del cual podría ofrecerse al país la posibilidad de incorporar profesores doctores en Filología Hispánica, ha significado un durísimo golpe para la consolidación de la enseñanza del español. También el programa de cooperación interuniversitaria, dentro del cual se promueven intercambios y formación de posgrado, ha sido cancelado provisionalmente. Muy posiblemente en otros países esta situación, incómoda para España en cualquier caso, ha generado algunos perjuicios para la enseñanza del español, pero en el caso de Níger, donde los estudios de castellano no están consolidados, se corre el riesgo de perder lo ganado hasta ahora.

Mantener Níger como país prioritario en el IV Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 debe poder traducirse también en una pequeña inversión para la promoción cultural y lingüística, inversión que sería mínima en relación con el conjunto de la cooperación española en el país, pero que resulta vital para dar sostenibilidad a la enseñanza, cuanto menos, del español.

Varias cuestiones planteadas merecen una atención particular. En primer lugar, colaborar con el Ministerio de Enseñanza Secundaria para proponer un programa de estudios que armonice las competencias que deben adquirirse en cada nivel de bachillerato, así como ayudar a la formación de los profesores actualmente en desempeño para adquirir o mejorar sus conocimientos de la

pedagogía de la lengua. Con una visión a largo plazo, sin embargo, debería mantenerse, por la vía que se considere más oportuna, la puerta abierta para titular con grado de doctorado al menos a dos personas que den sustento al futuro departamento de español. El compromiso de la UAMN ha sido claro en este sentido, y la construcción de un edificio de dos plantas a estos efectos debería poder dotarse de contenido. A partir de aquí, un contacto periódico —siquiera mínimo— con España resulta fundamental para consolidar y fortalecer el interés por nuestro país, sus lenguas y culturas, hasta que la red de relaciones sea lo bastante dinámica para que su funcionamiento resulte autosostenible.

NOTAS

1. Véase J. Klugman (2011).
2. Aunque Níger adoptó el sistema de bachillerato francés y su nomenclatura, la realidad de la oferta educativa es mucho más restringida que en Francia. Así, en la serie A, de Filosofía y Letras, solo existen la opción A4 (francés) y la citada A8 (árabe). Además, existen la serie C (física), D (ciencias de la naturaleza) y E (matemáticas). La serie B, de Ciencias Económicas y Sociales, no existe. Por su parte, el bachillerato técnico cubre las series F (F1: mecánica, F2: electricidad, F3: ingeniería técnica) y G (G1: secretariado, G2: gestión contable y G3: gestión comercial).
3. Desde el Instituto Universitario Técnico de Zinder, el profesor del Departamento de Letras Modernas Boubé Bali ha manifestado por escrito ante la Embajada de España su interés por ofrecer el español como segunda lengua, pero no cuentan con profesorado.
4. Cabe tomar con la necesaria prudencia las cifras arrojadas aquí, partiendo de la base de que pueden variar ostensiblemente en muchos centros de un año para otro dependiendo de si existe o no profesorado disponible. Es el caso, también del CCOG, donde las clases se imparten con el apoyo económico de la AECID y la Embajada de España y que en 2013 han debido interrumpirse por las reducciones realizadas sobre esta partida presupuestaria.
5. A pesar del buen desempeño de los tres profesores expatriados en el marco del programa de lectorados, ninguno de ellos era titular de un diploma de doctorado.
6. Sociología, Lingüística, Letras Modernas, Historia, Geografía, Psicología, Filosofía e Inglés.
7. Este incremento en la matrícula de estudiantes en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas sigue produciéndose y ha pasado de 1.700 inscritos en 2011 a 2.075 en 2012. Por primera vez el decanato ha debido limitar el ingreso, dada la fuerte demanda.
8. Frente al número de inscritos, la presencia real al final del curso académico fue de 71 estudiantes (52 en 1º y 19 en 2º); la ausencia de profesorado español ha sido una de las causas principales de la deserción detectada.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 30 de octubre de 2013].

Gobierno de Níger (1998): Ley 98-12 de Orientación del Sistema Educativo Nigerino (LOSEN), S. Ed., Niamey.

Gobierno de Níger. Ministerio de Enseñanza Secundaria, Superior e Investigación (2006): Decreto-323bis/PRN/MESSR/T del 13 de diciembre de 2006, relativo a la reorganización del Bachillerato de Segundo Grado, S. Ed., Niamey.

KLUGMAN, J. (dir.) (2011): *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2011 [consultado el 30 de octubre de 2013].

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN (2006): *Plan de Actuación Especial Níger. 2006-2008*. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/Cooperacion/Planificacion/Planificaci%C3%B3n%20pais/PAE%20Niger.pdf [consultado el 30 de octubre de 2013].

— (2009): *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Disponible en http://www.aecid.es/galerias/publicaciones/descargas/libro1_PlanDirector_LR.pdf [consultado el 30 de octubre de 2013].

— (2013): *Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016*. Disponible en http://www.aecid.es/ES/Paginas/La%20AECID/Publicaciones%20y%20documentos/Coop_Espanola/Plan_director/Plan%20Director.aspx [consultado el 30 de octubre de 2013].

CAPÍTULO 21

LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN NIGERIA

PURITY ADA UCHECHUKWU

La falta de presencia colonial española en el área subsahariana, con la excepción de Guinea Ecuatorial, ha condicionado la escasa difusión de la lengua española. En Nigeria, la enseñanza del español se ofrece únicamente —además de en algún colegio privado— en una universidad (dos hasta 2012), y en un centro de la Alliance Française, con un total de 275 alumnos en 2010, ninguno de ellos matriculado en el DELE en 2011, 2012 o 2013. Los materiales de enseñanza son escasos y a menudo obsoletos. Solo la presencia de un mayor número de docentes y un mayor compromiso de la Administración española puede hacer fructificar el incipiente interés que, pese a todo, muestran los nigerianos por el español.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué no se constata fuertemente la presencia de la lengua española en el territorio nigeriano? ¿Cuáles podrían ser las razones de ello? Ni siquiera la cercanía a Guinea Ecuatorial, un país con el que Nigeria tiene buenas relaciones bilaterales, promueve el uso del español. ¿Es que el idioma español no juega un papel importante para facilitar las relaciones internacionales? Ni siquiera la cumbre de la Unión Africana en 2011, celebrada por primera vez en Guinea Ecuatorial con la nominación de Teodoro Obiang Nguema a la Presidencia de la

Unión, ha cambiado la situación pues, al terminar la cumbre, la situación del español queda como estaba.

Sea como fuere, es raro que un país como Nigeria, con tanto gusto por la música y el baile latino, donde el Real Madrid y el FC Barcelona son nombres muy conocidos, donde los niños cantan "Feliz Navidad" sin ser conscientes de que están cantando en español, y donde las telenovelas de América Latina ya forman parte del entretenimiento para toda la familia, no haya tenido mucho que ver con la lengua española. Pero lo más sorprendente de todo es el desconocimiento por parte de los nigerianos de las contribuciones de hispanohablantes de origen africano al enriquecimiento del español hablado en América Latina, hechos bien documentados en las obras de Lipski desde los años ochenta hasta hoy (Lipski, 1989, 1994, 1998, 1999, 2004, 2007, 2008). Se añade también el desconocimiento de la existencia de cultos de origen africano como el abakuá, la santería o el candombe, entre otros, todavía practicados por hispanos de descendencia africana.

En este trabajo se intenta investigar la situación del español en Nigeria y los desafíos que lo acompañan. Está dividido en cuatro partes. La primera consta de una breve presentación de la geografía de Nigeria, su panorama lingüístico y su sistema educativo. La segunda parte examina los factores que contribuyen a la casi ausencia del español en el país, elucidando al mismo tiempo su débil presencia en el sistema universitario. En la tercera parte se analizan los esfuerzos y los desafíos que se plantean en la enseñanza del español en el país. La cuarta parte ofrece algunas recomendaciones y recoge los principales datos.

2. NIGERIA: UBICACIÓN GEOGRÁFICA, PANORAMA LINGÜÍSTICO Y SISTEMA EDUCATIVO

Situada en África Occidental, a lo largo del golfo de Guinea, Nigeria se encuentra entre la República de Benín y Camerún. El país, con una superficie de 93.768 km^2, tiene frontera con Camerún al este, Chad al noreste, la República de Níger al norte y la República de Benín al oeste. Nigeria es una federación de 36 Estados, con Abuya como capital. El petróleo es el más importante de los recursos minerales; además cuenta con gas natural, estaño, cinc, carbón, etc. Con sus 140.431.790 habitantes[1], es el país más poblado del continente africano.

Nigeria es multiétnica y multilingüe: se han registrado más de 250 etnias y unas 400 lenguas indígenas (Crozier y Blench, 1992). Estas lenguas se agrupan en dos grupos, según su número de hablantes: lenguas dominantes y lenguas minoritarias. Al primer grupo pertenecen el hausa, el igbo y el yoruba, mientras otras como el kalabari, el margi, el ibibio o el koring, entre otras 500 lenguas

minoritarias (Udoh, 2004a) se agrupan en el segundo. No obstante, una detallada investigación del uso de las lenguas indígenas en Nigeria muestra que existen aún más subclasificaciones en lenguas regionales, lenguas locales, lenguas estatales, etc. (Emenanjo, 2003). Que se destaquen el hausa, el igbo y el yoruba como las tres lenguas mayoritarias es muy discutible y, en palabras de Udoh "crea la impresión engañosa de que Nigeria sea una nación con solo tres lenguas" (Udoh, 2004b). Otro aspecto de esa realidad lingüística, sumamente compleja, se aprecia en la desigual distribución de los fenómenos de multilingüismo y monolingüismo en todo el país: hay casos de monolingüismo en pocos estados, mientras que existen más estados multilingües (Blench, 2011). Asimismo, su ubicación geográfica, rodeado de países francófonos[2], complica una situación ya lingüísticamente compleja; aunque el inglés funciona como lengua oficial por razones prácticas e históricas, el francés también está implantado como segunda lengua oficial. Se añade el hecho de que la mayoría de los nigerianos se comunican efectivamente en el llamado *nigerian pidgin English* más que en las dos lenguas oficiales, inglés y francés.

Con respecto al sistema educativo, la tasa de alfabetización es, según datos de 2010, del 72,1% en los hombres y del 50,4% en las mujeres. El sistema educativo público consta de seis años de enseñanza primaria y otros seis de enseñanza secundaria, divididos estos en dos ciclos: tres años de primer ciclo, Junior Secondary School (JSS), y otros tres años de segundo ciclo, Senior Secondary School (SSS). Tras superar las pruebas de Joint Admissions and Matriculation Board (JAMB) y de Post Unified Tertiary Matriculation Examination (POST-UTME), los jóvenes cursan la enseñanza universitaria, donde pueden licenciarse después de cuatro años o más, dependiendo de la carrera elegida. Oficialmente el Estado apoya la educación pública, pero al no ser obligatoria en ningún nivel, los grupos de personas desfavorecidas socialmente y los nómadas se sienten abandonados por el sistema. En cuanto a la política lingüística, está formulada en la National Policy on Education (NPE), revisada en los años 1981, 1998 y 2004. Respecto a las lenguas extranjeras, la NPE estipula lo siguiente: *"For smooth interaction with our neighbours, it is desirable for every Nigerian to speak French. Accordingly, French shall be the second official language in Nigeria, and it shall be compulsory in schools"* (República Federal de Nigeria, 1998)[3].

De acuerdo con este estatuto, el francés goza de una posición muy privilegiada entre las lenguas extranjeras. Con esta excepción, ninguna otra lengua extranjera ocupa una posición de relevancia en la NPE[4].

Eso no quiere decir que no se aprendan o enseñen otras lenguas extranjeras en Nigeria. Al contrario, existen escuelas y universidades privadas, y universidades federales, estatales y politécnicas donde se ofrece alemán, portugués, italiano, ruso y, recientemente, chino. Por no estar incluido en los programas oficiales del sistema educativo nigeriano, el español no tiene ninguna posición prestigiosa entre las

lenguas extranjeras, aunque también se estudie en el país. ¿Por qué esta escasez del español, una lengua internacional, en un país tan grande del continente africano? En el siguiente epígrafe se exponen las razones principales.

3. LA ESCASA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN NIGERIA

Se concluye de los artículos del anuario del Instituto Cervantes sobre la presencia del español en países del oeste de África como Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso (López y García, 2006) o Gabón (Avome, 2006), así como del este de África como la isla de Madagascar (Pié y Razafimbelo, 2006), entre otros, que la adopción por esos países del sistema educativo francés facilita la implantación del español en sus territorios. Nigeria no adoptó el sistema educativo francés por haber sido colonia inglesa.

No obstante, hay antiguas colonias inglesas en las que el español está muy presente, como Kenia, pero no hay que olvidar que allí el turismo juega un papel importante para facilitarlo (Cámara, 2006). El turismo es también el factor importante que influye en la inclusión del español en el sistema educativo sudafricano (Rowe y Maree, 2005). Pero, si no se considera al antiguo colonizador, sino la economía, se constata que la economía nigeriana no es dependiente del turismo. Consecuentemente, los dos factores que favorecen la implantación del español en los países mencionados no tienen ninguna importancia en el caso nigeriano.

No hay en Nigeria estudios de español en el sistema educativo público ni en la enseñanza primaria ni secundaria. Respecto a las escuelas ajenas al sistema educativo público, se observa el mismo fenómeno que sucede en sus homólogas en Brasil, donde "el nombre de la lengua española se utiliza como gancho publicitario para animar a la inscripción en cursos de otras lenguas extranjeras" (Moreno, 2000). La mayoría de las escuelas privadas en Nigeria emplea el mismo método para atraer al público, aunque no ofrece español. Sin embargo, existen excepciones de las que se tratará más abajo.

A pesar de lo dicho, el español estuvo presente en el sistema universitario nigeriano en los años sesenta, según el manual de historia del Departamento de Lenguas Modernas y Literatura de la Universidad de Nigeria (UNN). En aquel periodo, el departamento recibía el nombre de Departamento de Lenguas Extranjeras y Estudios Literarios; de 1960 a 1967 se enseñó el español como asignatura optativa, hasta que estalló la guerra civil nigeriana (1967-1970)[5]. Durante el conflicto el sureste del país (donde se sitúa la UNN) sufrió muchos daños, tanto en infraestructuras como en la actividad académica, y la recuperación está aún en marcha en la región. Muchos años después de la guerra civil, la enseñanza del español no ha resucitado.

Ahora bien, existen hoy en Nigeria posibilidades de estudiar el español en dos universidades federales: la Universidad de Abuya (UNIABUYA), en la capital del mismo nombre, y la Universidad de Nnamdi Azikiwe (NAU), situada en Awka, la capital del estado de Anambra, en el sureste del país.

3.1. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE ABUYA

En el sistema universitario nigeriano los exámenes de JAMB y POST-UTME son pruebas de selectividad organizadas por las universidades para escoger a los nuevos estudiantes. Eso implica que el número de estudiantes que pueden inscribirse está limitado por la falta de plazas.

En la UNIABUYA se estudian las carreras de lenguas en la Facultad de Letras. Esta facultad está compuesta por dos departamentos: el Departamento de Lingüística y Lenguas Africanas y el Departamento de Inglés y Estudios Literarios. Las lenguas extranjeras enseñadas son el francés, el portugués, el chino, el alemán y el español. El español se impartió desde 2004 hasta 2012 a través de los lectorados AECID. Durante este periodo, UNIABUYA ha tenido cinco lectores españoles, pero el español ha quedado como una asignatura optativa que solo los estudiantes de inglés y lingüística aprenden. En 2011 se registraron un total de 165 estudiantes de español.

Hay que añadir también las clases de español que se imparten en la National Universities Commission (NUC), el órgano federal responsable para regular y acreditar los programas en el sistema universitario nigeriano para los funcionarios de la comisión. Aunque algunos de ellos consiguieron becas y viajaron a España, al regresar no impartieron el idioma por no ser profesores en ningún instituto.

3.2. EL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE NNAMDI AZIKIWE

Dentro de la Facultad de Letras en la NAU hay cuatro carreras de lenguas: Igbo, Chino, Francés e Inglés. Otras carreras de la facultad son Lingüística, Historia y Relaciones Internacionales, Religión y Relaciones Humanas, y Periodismo. El Departamento de Lenguas Europeas Modernas (MEL), que está también en la Facultad de Letras, ofrece tres programas: el programa regular, de cuatro años, el Continuing Education Programme (CEP), de seis años, y el programa de diplomatura, de dos años.

El francés es la lengua principal en todos los programas y la única en la que los estudiantes pueden licenciarse. El alemán, implantado en 1999, era la única asignatura optativa para todos los estudiantes del MEL hasta la implantación del español como segunda asignatura optativa en 2010. El resto de los departamentos de la Facultad de Letras de la NAU (específicamente Lingüística, Inglés y Estudios Literarios, Historia y Relaciones Internacionales, Igbo, Estudios Africanos y

Asiáticos, y Periodismo) solo tienen el francés como asignatura optativa. Únicamente los estudiantes del MEL deben elegir entre el alemán y el español como asignatura optativa, lo que naturalmente limita el número total de estudiantes[6]. En 2011, el Departamento de MEL contó con un total de 53 estudiantes de los tres programas que eligieron español como asignatura optativa.

Resumiendo, la estipulación de la NPE en su versión de 1998, considerando la ubicación geográfica de Nigeria, promueve la enseñanza del francés, que por ello tiene una presencia muy fuerte y dominante en todo el país, especialmente a través del establecimiento de centros de lengua y cultura francesas. En el siguiente apartado se verá cómo esos centros también promueven la enseñanza y el aprendizaje del español en el país.

3.3. EL ESPAÑOL EN LOS CENTROS DE LA ALLIANCE FRANÇAISE

En conformidad con lo estipulado por la NPE y la promoción de la lengua francesa en Nigeria en general, se cuenta con no menos de 12 centros, incluidos centros agregados, de Alliance Française en todo el país (el centro agregado más reciente se establece en la NAU). Aunque el idioma principal que imparten es, obviamente, el francés, también se puede aprender español por la adopción del sistema educativo francés.

Lo sorprendente es que a pesar de la gran difusión de los centros AF en todo el país, se enseña el idioma español en un único centro. Ahora bien, en el centro AF en Enugu, la ciudad del estado del mismo nombre, se matricularon un total de 57 estudiantes de español en 2011.

El español cuenta, pues, con poca resonancia en Nigeria. Existen en este momento solamente dos posibilidades para estudiarlo: en una universidad federal (NAU) y en la Alliance Française en Enugu[7]. Se examina en el siguiente apartado por qué es tan difícil enseñar y aprender la lengua española en Nigeria.

4. RETOS DE LA DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL EN NIGERIA

Desde una perspectiva personal, definir la situación como grave es quedarse corto. Los retos pendientes afectan a las instituciones que están promoviendo el idioma, como la Alliance Française y a las universidades donde se enseña la lengua pese a las condiciones desfavorables.

En cuanto a la Alliance Française, la falta de lectores de español impide su difusión en todos sus centros de Nigeria, así como en sus centros agregados. Otro asunto es el desconocimiento de la importancia de los DELE por parte de los estudiantes: ninguno de los estudiantes de español de la Alliance Française de Enugu

(el único centro con lectora de español) se matriculó para los exámenes DELE en 2011, 2012 y 2013.

Es obvio también el débil impacto del español en el sistema universitario nigeriano. Las investigaciones muestran que esa situación no se debe a la falta de interés por la lengua, sino a la falta de lectores para enseñarla. El caso de UNIABUYA es un ejemplo de lo mal que van las cosas con la lengua española en Nigeria. Desde 2004 hasta 2012 España envió y pagó, en su mayor parte, a los lectores de español en esta universidad, pero, por causas económicas, no se ha renovado el contrato de la última lectora de español, que tuvo que volver finalmente a España después del primer semestre de 2012. Así que ya ni se enseña ni se aprende español en la UNIABUYA desde el segundo semestre de 2012. Y eso ocurre en una universidad federal donde se había enseñado este idioma desde 2004.

Según informaciones más recientes, todos los estudiantes de español en UNIABUYA, tanto los que lo habían elegido como materia optativa en 2012, así como los recién matriculados, no tienen más opción que aprender el idioma italiano (siendo el único optativo ofrecido con lector) como alternativa. En el momento de redactar este capítulo, UNIABUYA todavía continúa sin lectores de español.

Ya se ha mencionado que la NAU es ahora la única universidad federal donde se enseña el español como asignatura optativa. Hay que preguntarse: ¿es un problema esto? En sí, no, porque al menos los estudiantes aprenden algo sobre el idioma y la cultura española, pero la pregunta es: ¿cómo lo aprenden?

Es importante subrayar que, en el programa regular del MEL, los estudiantes se licencian solo en el francés. En el tercer año de sus estudios viajan a países francófonos para el llamado Year Abroad Programme. Allí se quedan un año —sin aprender español— para perfeccionar el francés. Lo mismo ocurre con el programa CEP de seis años, en el que los estudiantes viajan al extranjero en el cuarto año de la carrera. Por último, en el programa de diplomatura de dos años los estudios de español duran los dos años del programa (si lo habían elegido como asignatura obligatoria). Al concluir, y en función de su rendimiento (distinción, mérito o crédito), ingresan automáticamente en el segundo año del programa regular. Allí siguen con sus estudios del idioma en el nivel medio.

Hay que añadir que según la más reciente prueba de rendimiento, los estudiantes de diplomatura adquieren más conocimientos del idioma que sus compañeros del programa regular y CEP. Es así porque tienen menos asignaturas que los del programa regular, además de compartir la clase con ellos. Otra ventaja es que sus clases de español continúan por lo menos dos semanas mientras los del programa regular hacen los exámenes.

Se percibe que los estudiantes de los tres programas tienen una cosa en común: olvidan casi todo lo aprendido por haberse quedado más de un año sin

estudiar el idioma, lo que es normal. Por eso, a su regreso del extranjero, la clase debe repasar el nivel básico y el nivel medio de nuevo, porque es imposible pasar al nivel avanzado. Hay que añadir también el hecho de que los estudiantes tienen que defender su trabajo de tesis en francés. Consecuentemente, para su examen final y respecto al español, solo se les examina su competencia del nivel básico al nivel medio, y no más. En suma, el aprendizaje del idioma español en el Departamento de MEL avanza muy lentamente.

No ha sido fácil implantar el español en la NAU, exactamente igual que en el MEL, por pocos que sean los estudiantes inscritos. Tras su implantación en 2010, el Consejo del Departamento del MEL, después de muchas reflexiones, decidió dar a los nuevos estudiantes la oportunidad de asistir a las clases de español y de alemán, durante dos semanas, al cabo de las cuales eligieron la asignatura optativa que preferían. Si por una parte el número final pareciera exiguo, por otra parte hay que tener en cuenta que si los estudiantes de otros departamentos en la Facultad de Letras en la NAU mostraran interés por estudiar el idioma español, serían demasiados estudiantes para una sola lectora.

A continuación se detallan los esfuerzos para la difusión del español por parte de la Embajada de España en Nigeria. Es importante destacar la cooperación entre la AECID y la NUC; por primera vez en la historia de Nigeria, la Embajada de España, en cooperación con la NUC, organizó la primera edición del Spanish Training Programme for Nigerian University Lecturers en el centro de la NUC en Abuya. El programa fue organizado para lectores en las universidades nigerianas con departamentos de lenguas europeas. El objetivo fue sensibilizar y promover la lengua y cultura españolas, su relevancia internacional y su posible inclusión en el sistema universitario nigeriano; por eso, los participantes no debían tener conocimientos de español. Se matricularon un total de cuatro universidades en el primer programa, en 2010[8]. El segundo programa, que tuvo lugar en 2012, contó con la participación de otras cuatro universidades, además de la presencia de la Alliance Française en Enugu[9].

Resumiendo, después de dos programas, participaron un total de cinco universidades federales y una estatal. Y esto en un país con 36 universidades federales correspondientes a los 36 estados, sin mencionar no menos de 30 universidades estatales. La experiencia fue muy desalentadora. Si se reflexiona sobre el programa, hay que decir que, aunque por primera vez en la historia de Nigeria se creaban oficialmente posibilidades para conocer la lengua española, los participantes sin conocimientos del español[10], a su regreso a sus respectivas universidades, se encontraron con la cuestión de saber qué nivel habían obtenido después de su participación en el programa. En pocas palabras, el impacto en las universidades fue discutible.

Por otra parte, existe una ausencia absoluta de libros, revistas, diarios y literatura españoles tanto en las bibliotecas universitarias como en las librerías de todo el país. En la biblioteca de la UNN la autora ha encontrado algunos libros viejos de autores latinoamericanos, restos de aquel periodo de la enseñanza de la lengua española antes de la guerra civil nigeriana. En la biblioteca de la NAU también se encuentran materiales didácticos obsoletos, con el sello de las organizaciones americanas que los donaron en los años ochenta. Los esfuerzos de la autora para comprar un diccionario de español en Abuya, la capital del país, resultaron en la adquisición del *Diccionario de la Universidad de Chicago Inglés-Español y Español-Inglés* (Castillo, 1987)[11].

En general, a los libreros les parece raro que alguien busque libros en español en Nigeria, lo que se debe a dos factores. Primero, porque no hay relaciones entre editoriales españolas y nigerianas, ni entre librerías, bibliotecas, escuelas o universidades en todo el país. Segundo, por un simple motivo económico: no se abastecen materiales en español por falta de demanda.

4.1. EL CRECIENTE INTERÉS POR EL ESPAÑOL EN NIGERIA

A pesar de la falta de personal docente de español y del desconocimiento de la importancia y el papel de la lengua española en el mundo en todo el país, el idioma está despertando un creciente interés en el ciudadano nigeriano. Según la información obtenida[12], los pocos hispanohablantes presentes en Nigeria crean por propia iniciativa espacios en los que se imparte español a los interesados. Por ejemplo, hay alumnos nigerianos y de otras nacionalidades que reciben clases particulares de español; entre estos últimos, se encuentran diplomáticos, otros expatriados e incluso niños alemanes.

También se ha introducido el español en el currículo de un colegio jesuita, el Loyola Jesuit College, en Abuya. En la misma capital, el liceo francés École Marcel Pagnol ha introducido el español en su programa. Por último, tres nigerianos tienen el ambicioso plan de abrir una academia de español en Abuya.

Como ya se mencionó, entre 1999 y 2009, los estudiantes del MEL en la NAU no tenían más opción como asignatura optativa que el alemán. Eso cambió con la implantación del español como segunda asignatura optativa en 2010. La clase, que empezó con 12 estudiantes en 2010, experimentó un gran incremento hasta alcanzar los 53 estudiantes en 2011.

No sería justo si, además del programa académico AECID-NUC, no se mencionan otros esfuerzos de la Embajada de España respecto a la difusión de la lengua española en Nigeria. Es importante señalar que aunque Nigeria no pueda, lamentablemente, enorgullecerse de la presencia de un Instituto Cervantes, la Embajada

de España organiza desde 2005 una Semana Cultural Española para reforzar los lazos culturales entre los dos países, en cooperación con instituciones culturales nigerianas, así como con empresas españolas que operan en Nigeria, como Iberia o Impacto entre otras. Esta última Semana Cultural Española cumplió su octava edición en octubre de 2013. Lo más interesante de cada semana cultural es la interpretación por una compañía nigeriana de obras españolas traducidas al inglés[13].

5. RECOMENDACIONES Y CONCLUSIÓN

La historia y cultura españolas, así como su relevancia internacional en el mundo, son factores importantes que motivan a los estudiantes del MEL a elegir el español como asignatura optativa frente a la fuerte presencia del alemán. Esa influencia se refleja también en la interpretación de obras en español durante la Semana Cultural Española, que muestran que la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua sí es relevante para facilitar las relaciones bilaterales entre Nigeria y España.

Lo más importante ahora es promover su incorporación como disciplina completa en la NAU y, al mismo tiempo, implantarla en otras universidades y en las politécnicas. No se puede subestimar la importancia que tienen los libros, las revistas y los materiales para la enseñanza de la lengua, aunque también haya muchos materiales disponibles en la Red. Es determinante establecer relaciones entre editoriales españolas y nigerianas para que los precios de los libros españoles sean razonables no solo para los estudiantes, sino también para las bibliotecas y librerías en todo el país. Respecto a los estudiantes e interesados por la lengua, sería imprescindible concienciarlos de la trascendencia de los exámenes DELE, que les ofrecen una oportunidad de obtener un título que certifique su conocimiento de la lengua.

El futuro del español en Nigeria dependerá en gran parte del apoyo procedente de la Embajada de España y las empresas españolas.

NOTAS

1. División de Investigaciones Federales; Biblioteca del Congreso (2008): *A Country Study: Nigeria*. Disponible en http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/ngtoc.html [consultado el 15 de marzo de 2012].
2. Excepciones son Ghana, Liberia, Sierra Leona y Gambia al oeste.
3. "Para facilitar relaciones buenas con nuestros vecinos es deseable que todos los nigerianos hablen francés. Consecuentemente, el francés será el segundo idioma oficial en Nigeria y será obligatorio en las escuelas" (traducción de la autora), National Policy on Education, edición del año 1998.
4. La excepción es el árabe, que está incluido como segunda lengua extranjera en la versión de 2004 de la National Policy on Education.
5. Se agradece la información proporcionada por Ifeoma Ezeora, jefa del Modern Languages and Literary Studies Department de la UNN.

6. El programa CEP se instituye especialmente para los que, por razones laborales, no pueden participar en las clases durante la semana. Las clases tienen lugar el fin de semana, los viernes y sábados, y la carrera dura seis años. Como en el programa regular, los estudiantes de CEP del MEL tienen que elegir entre el alemán y el español como asignatura optativa. El programa de diplomatura ofrece otra oportunidad a los que no consiguen aprobar el examen de POST-UTME, pero quieren licenciarse en francés. Durante el programa de dos años los estudiantes tienen que elegir entre el español y el alemán como asignatura optativa, pero lo pueden cursar solo en el primer año. No estudian la asignatura optativa elegida en el segundo año.
7. Se agradece a Chidinma Anyim y Julien Martinet, de Alliance Française Enugu, la información sobre el español.
8. Las universidades que participaron en el primer programa fueron: University of Nigeria (UNN) en Nsukka, Nnamdi Azikiwe University (NAU) en Awka, University of Ilorin (UNILORIN) y Ebonyi State University (EBSU).
9. Las universidades que formaron parte del segundo programa fueron: Nnamdi Azikiwe University (NAU) en Awka, University of Ilorin (UNILORIN), University of Port Harcourt (UNIPORT) y Alliance Française de Enugu.
10. Fueron excepciones los de la NAU y la Alliance Française en Enugu.
11. Otra publicación encontrada fue un libro de conjugación de los verbos españoles, *Caxton Spanish Verbs* (1999).
12. Se agradece la información suministrada por Asunción Lloret Florenciano, última lectora de español en UNIABUYA.
13. Se agradece a Eva Barta, de la Embajada de España en Abuya, la información sobre este tema.

BIBLIOGRAFÍA

Avome Mba, G. (2006): "El español en Gabón", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 70-72. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_07.pdf [consultado el 11 de julio de 2012].

Blench, R. (2011): *An Atlas of Nigerian Languages*. Disponible en http://www.rogerblench.info/Language/Africa/Nigeria/Atlas%20of%20Nigerian%20Languages-%20ed%20III.pdf [consultado el 11 de julio de 2012].

Cámara Escribá, R. (2006): "El español en Kenia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 77-80. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_09.pdf [consultado el 11 de abril de 2012].

Castillo, C. (1987): *The University of Chicago Spanish-English English-Spanish Dictionary*, 4ª ed., Pocket Books, Nueva York.

Central Intelligence Agency (CIA) (2013): *The World Factbook*. Disponible en https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2103.html [consultado el 23 de octubre de 2013].

Crozier, D. y Blench, R. (1992): *An Index of Nigerian Languages*, Summer Institute of Linguistics, Dallas.

División de Investigaciones Federales. Biblioteca del Congreso (2008): *A Country Study: Nigeria*. Disponible en http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/ngtoc.html [consultado el 15 de marzo de 2012].

Emenanjo, N. (2003): "How many Nigerian Languages are there?", en Ndimele, O. y Williamson, K. (eds.): *Four Decades in the Study of Languages & Linguistics in Nigeria. Festschrift for Kay Williamson*, National Institute for Nigerian Languages, Aba, pp. 89-102.

Lipski, J. (1989): *The Speech of the NEGROS CONGOS of Panama: a Vestigial Afro-Hispanic Creole*, Benjamins, Ámsterdam.

— (1994): "El lenguaje afroperuano: eslabón entre África y América", *Anuario de Lingüística Hispánica*, 10, pp. 179-216.

— (1998): "Latin American Spanish: creolization and the African connection", *Publications of the Afro-Latin American Research Association* (*PALARA*), 2, pp. 54-78.

— (1999): "Creole-to-creole contacts in the Spanish Caribbean: the genesis of Afro-Hispanic language", *Publications of the Afro-Latin American Research Association* (*PALARA*), 3, pp. 5-46.

— (2004): "Nuevas perspectivas sobre el español afrodominicano. Pensamiento lingüístico sobre el Caribe insular hispánica", en Valdés Bernal, S. (dir.): *Pensamiento lingüístico sobre el Caribe insular hispánico*, Academia de Ciencias de la República Dominicana, Santo Domingo, pp. 505-552.

— (2007): "A blast from the past: ritualized Afro-Hispanic linguistic memories (Panama and Cuba)", *Journal of Caribbean Studies*, 21 (3), pp.163-188.
— (2008): *Afro-Bolivian Spanish*, Vervuert/Iberoamericana, Fráncfort y Madrid.
Lledó Barrena, M. D. (1999): *Caxton Spanish Verbs*, Caxton Books, Londres.
López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 18 de septiembre de 2012].
Moreno Fernández, F. (2000): "El español en Brasil", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/moreno/p01.htm [consultado el 15 de marzo de 2012].
Morgades Besari, T. (2005): "Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consultado el 10 de septiembre de 2012].
Nistal Rosique, G. (2006): "El caso del español en Guinea Ecuatorial", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 73-76. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf [consultado el 21 de septiembre de 2012].
Pié Jahn, G. y Razafimbelo, I. (2006): "El español en Madagascar", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 93-96. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_14.pdf [consultado el 11 de junio de 2012].
República Federal de Nigeria (1998): *National Policy on Education*, 3ª ed., Nigerian Educational Research and Development Council Press, Lagos.
— (2004): *National Policy on Education*, 4ª ed., Nigerian Educational Research and Development Council Press, Lagos.
Rowe, A. M. y Maree, C. (2005): "El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica" en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 183-206. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/rowe/p01.htm [consultado el 4 de junio de 2012].
Udoh, I. (2004a): *The Languages of the South-East Zone of Nigeria: A Geopolitical Profile*, Concept Publications Limited, Lagos.
— (2004b): *The Languages of the South-South Zone of Nigeria: A Geopolitical Profile*, Concept Publications Limited, Lagos.

CAPÍTULO 22

NOTA SOBRE EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

JAVIER SERRANO AVILÉS

Partiendo de la constatación de falta de información sobre la enseñanza del español en la República Democrática del Congo, este capítulo ofrece información elemental, como los 1.522 estudiantes de español que se han podido documentar en Kinshasa, además de otras actividades promovidas por la Embajada de España. También se destaca el vigor de la presencia del español a través de la cultura popular, especialmente la música, y se apunta la responsabilidad que ha tenido Cuba en ello.

1. CONTEXTO

Tras la escisión de Sudán del Sur y Sudán en 2011, la República Democrática del Congo ha pasado a ser el país más extenso de África Subsahariana, ocupando geográfica pero también políticamente una posición central en el continente. Su historia contiene episodios determinantes para la fortuna de la región: icono del África bantú, también lo es simultánea y paradójicamente de la diversidad étnica, así como de la riqueza natural —minería en especial—; el reino del Manicongo fue uno de los focos de la colonización portuguesa a finales del XV, además de que las cartas (Lipski, 1996) de Dom Affonso (Nzinga Memba) constituyen unos de los primeros documentos escritos —en portugués— de la región, precisamente unos de los muy pocos testimonios en los que se deja sentir la voz del colonizado. El rey

Leopoldo y la brutal colonización belga del Congo han pasado a la historia universal de la barbarie (Hochschild, 1998), mientras que Patrice Lumumba permanece como uno de los referentes panafricanos del poscolonialismo. El último episodio es quizás es el que más proyección ha tenido: la llamada guerra mundial africana o guerra del coltán, que entre 1998 y 2003 causó casi cuatro millones de muertos y llevó a la guerra a diez países. Por todo ello, la República Democrática del Congo o Congo-Kinshasa (como es denominada en África para diferenciarla del Congo, Congo-Brazaville), es utilizada muchas veces como sinécdoque de África Subsahariana.

La República Democrática del Congo, denominada Zaire entre 1971 y 1996 durante el gobierno de Mobutu Sese Seko, obtuvo la independencia de Bélgica en 1960. Congo-Kinshasa cuenta con una población estimada en 67,51 millones de habitantes[1] en 2013, según el Banco Mundial, distribuida en alrededor de 250 grupos étnicos que hablan 213 lenguas (Lewis *et al.*, 2014); el francés es la lengua oficial, a la que se añaden otras cuatro lenguas cooficiales provinciales: el kikongo en la cuenca del río Congo, el suajili en el este, el lingala en el noroeste y el chiluba en Kasai. Otras lenguas francas de comunicación interétnica son el bangala, el chituba y el sango. Solo por encima de Níger, Congo-Kinshasa ocupa el penúltimo puesto, el 186, del IDH elaborado por el PNUD en 2013[2]. Su PIB ascendió en 2013 a 30.630 millones de dólares según el Banco Mundial, si bien el PIB per cápita fue de 400 dólares, mientras que la esperanza de vida en 2012 era de 50 años. Con un coeficiente GINI de 44,4 la desigualdad en Congo-Kinshasa es una de las más altas en el mundo[3].

2. EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

La información sobre el español en Congo-Kinshasa es todavía más fragmentaria que los de los restantes capítulos: apenas se han podido obtener datos sobre la enseñanza de español de varios centros educativos, todos localizados en Kinshasa, que además han sido proporcionados por la Embajada de España en la República Democrática del Congo y que corresponden a 2010. Dada la escasa información disponible sobre un país tan vasto, no se ha podido elaborar un capítulo, sino solo una nota sobre el español en Congo-Kinshasa.

Históricamente, el español intensificó su influencia en este país entre 1580 y 1640 mientras España y Portugal estuvieron unidas (González Echegaray, 1998: 131). Poca información hay más allá de este apunte histórico y de que el comienzo de la enseñanza reglada del español en Congo-Kinshasa muy probablemente esté ligada a congregaciones religiosas vinculadas con el mundo hispanohablante, pero no hay datos accesibles sobre la implantación del español en el país. Curiosamente, esta ausencia queda de algún modo compensada por unos apuntes sobre el impacto

del español en la República Democrática del Congo a través de los ritmos y las letras en español adoptados por músicos congoleños: "El Congo bullía con sus ritmos latinos. Cuba había vuelto a casa y era una provincia africana más, y el castellano se mostraba imparable ante el francés [...]. Esa es la apasionante historia del español en ese país" (Zamora Loboch, 2007: 129-130). Así pues, no hay datos institucionales sobre el español en el país, pero sí hay disponibles unos apuntes de historia social del español a través de músicos como Francó de mi Amor, Joshep Cabaselé o Loambo Maquiarí, que popularizaron esta lengua a través de sus letras.

TABLA 1

ENSEÑANZA DE ELE EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

CENTRO	PROFESOR	NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN 2010
École Cartésienne de Limeté	Mlle Valèrie Matiela	260
École Lupiot	Jean Pierre Ngoma Toko	450
Rosario Rodríguez	École Belge	-
Lycée Français René Descartes	Carlos Gorjón y Flor Muamba	79
The Molima's	Jean Marie Sanza Diwumnvuide	4
Institut Supérieur Pédagogique	Patrick Beka Mundele	200
Institut Supérieur de Commerce	Patrick Beka Mundele	20
Université Nationale Pédagogique de Kinshasa	Patrick Beka Mundele	250
Académie Diplomatique	Jean-Pierre Nkongolo Kanda y Kin Bata Ule-Kititi	40
Institut National de Préparation Professionnelle (INPP/ESFORCA)	Jean-Pierre Nkongolo Kanda	87
Parroise St. Alphonse (CLAD)	Paul Mazangu	40
Université de Kinshasa. Faculté de Lettres	Jean Berchmans Labana Lasay'Abar	50
Philosophat Péres Oblats	Jean Berchmans Labana Lasay'Abar	25
Clases privadas	Varios profesores	17
Total		1.522

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Por otra parte, los escasos datos que se han podido recabar[4] sobre la enseñanza del español son los siguientes: dos filólogas hispánicas de la Institución Teresiana, Ana María Torres y Maribel Sancho, impartieron desde hace más de diez años los primeros cursos de español organizados y financiados por la Embajada de España; en 2010, la Embajada redujo su apoyo a esta iniciativa, por lo que la oferta de cursos se vio limitada. Estas dos profesoras han formado a su vez a profesores de

español congoleños. Además de clases privadas y entornos informales de aprendizaje, el español está integrado en la oferta educativa de colegios privados, generalmente con currículos internacionales, como son el liceo francés, el liceo belga o el colegio Les Lupiots. La Embajada en Kinshasa pudo identificar en 2010 a 15 profesores de español que impartieron clases a 1.522 alumnos distribuidos entre los centros que se especifican en la tabla 1.

La enseñanza del español en Congo-Kinshasa no ha recibido ningún tipo de apoyo oficial más allá de las mencionadas clases organizadas por la Embajada y de los cursos de formación y reciclaje de profesores de español que ha organizado. Así, a pesar de que la Universidad de Kinshasa ha mostrado su interés, no se ha destinado ningún lector AECID ni tampoco se ha abierto un centro examinador de exámenes DELE. Además de la española, en Kinshasa hay una Embajada de Cuba además de un consulado honorario de Uruguay. Lamentablemente, no ha sido posible obtener información de las actividades promovidas por la Embajada de Cuba, aunque cabe suponer que es un foco de relaciones de español en el país, tanto por las becas como por la cooperación cubana[5].

En cuanto al asociacionismo en torno al español, el profesor Jean-Pierre Nkongolo, delegado de la ASELE en la República Democrática del Congo[6], asegura que hay cuatro asociaciones que promueven la cultura española en Kinshasa. Según este mismo profesor, el español no forma parte del currículo oficial de secundaria.

La información recabada es demasiado limitada como para obtener conclusiones; cabe, no obstante, perfilar algunas propuestas. La primera acción consistiría, pues, en proponer un estudio lo más representativo posible de la situación de la enseñanza del español en Congo-Kinshasa, que abarcara al menos las ciudades más representativas del país, como Lumumbashi, Goma, Mbuji-Mayi o Kisangani. Sería muy importante incluir las acciones que ha llevado a cabo Cuba para la promoción del español tanto directa como indirectamente. Igualmente determinante es encontrar fórmulas para que se mantengan las clases, pero, sobre todo, los cursos de formación y reciclaje de profesores de español, así como indagar la posibilidad de destinar un lectorado de la AECID a la Universidad de Kinshasa. Muy interesante sería promover estudios sobre la historia social del español, como la que desde la música ha esbozado Francisco Zamora. Congo-Kinshasa es uno de los países africanos con más capacidad de influencia de su entorno. El español no solo se encuentra ya presente, sino que ocupa un lugar destacado en el imaginario popular del país. Es ahora responsabilidad de los países e instituciones hispanohablantes responder y estructurar esta buena recepción del español en la República Democrática del Congo.

NOTAS

1. Datos obtenidos de la página web del Banco Mundial, disponible en http://datos.bancomundial.org/pais/CD [consultado el 12 de abril de 2014].
2. K. Malik (dir.) (2013): *Resumen sobre el Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Summary%20Spanish.pdf [consultado el 18 marzo de 2014].
3. Dato obtenido de la página web del PNUD, disponible en https://data.undp.org/dataset/Income-Gini-coefficient/36ku-rvrj [consultado el 23 de mayo de 2014].
4. Los datos proceden de un informe de la Embajada de España en la República Democrática del Congo elaborado por Lola Ramón Bruquetas, a quien se le agradece esta información.
5. Entre las aportaciones cubanas hay también que reseñar la siguiente obra: L. Cabrera (1984): *Vocabulario Congo: El Bantú que se habla en Cuba*. Véase también el siguiente artículo de Inòngò-vi-Makòmè: "Cuba y el auge del castellano en África", publicado el 29 de junio de 2014 en el *Diario de Cuba*. Disponible en http://www.diariodecuba.com/cultura/1403996384_9274.html [consultado el 11 de julio de 2014].
6. Según la información de la página web de la ASELE, disponible en http://www.aselered.org/delegados/Congo [consultado el 12 de mayo de 2014].

BIBLIOGRAFÍA

Cabrera, L. (1984): *Vocabulario Congo: El Bantú que se habla en Cuba*, Downtown Bookcenter, Miami.

González Echegaray, C. (1998): "Antecedentes y perspectivas del español en África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 131-145.

Hochschild, A. (1998): *King Leopold's Ghost. A story of greed, terror and heroism in Colonial Africa*, Houghton Mifflin, Boston y Nueva York; Macmillan, Londres.

Inòngò-vi-Makòmè (2014): "Cuba y el auge del castellano en África", *Diario de Cuba*, 29 de junio de 2014. Disponible en http://www.diariodecuba.com/cultura/1403996384_9274.html [consultado el 11 de julio de 2014].

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2014): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 12 de junio de 2014].

Lipski, J. M. (1996): "Las cartas congolesas del siglo XVI: un temprano testimonio del contacto lingüístico afro-lusitano", *Anuario de Lingüística Hispánica*, vol. XII-XIII (2), pp. 925-938.

Malik, K. (dir.) (2013): *Resumen sobre el Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Summary%20Spanish.pdf [consultado el 18 marzo de 2014].

Zamora Loboch, F. (2007): "El vuelo del español sobre el Congo", en Miampika, L. W., García de Vinuesa, M. y Labra Cenitagoya, A. I. (eds.): *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literaturas*, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, pp. 127-132.

CAPÍTULO 23

NOTA SOBRE EL ESPAÑOL EN RUANDA

JAVIER SERRANO AVILÉS

Partiendo de la presentación de los recientes cambios en la política lingüística y educativa de Ruanda en relación con la enseñanza de lenguas, se ofrecen los escasos datos disponibles sobre el español en el país, correspondientes al año 2011. El español se ofreció en al menos tres centros del país, y se documentaron 551 estudiantes. Se concluye provisionalmente que gracias a sus especificidades, Ruanda parece ser una de las opciones más claras entre los países subsaharianos para planificar y apoyar la inclusión del español en el currículo oficial del país.

1. CONTEXTO

La región de los Grandes Lagos, con Ruanda en su corazón, ha sido recurrentemente identificada como una de las más singulares de África Subsahariana. Uganda, Ruanda o Burundi, a diferencia de Camerún, Congo o Kenia, no fueron creadas mediante la partición colonial (Chrétien, 2006: 42). Esto se explica por varias circunstancias, como el clima favorable y la fertilidad del terreno que, junto con su localización intermedia entre la sabana al este y los bosques tropicales al oeste, propiciaron una alta densidad de población, la cual generó a su vez amplias y complejas organizaciones sociales con un nivel de estructuración política desconocido en su entorno. La alta concentración humana combinada con una identidad política fuertemente

estructurada ocasionó que estos territorios no se desdibujaran e incluso gozaran de una relativa autonomía durante la época colonial: por ejemplo, Kenia fue una colonia británica mientras que Uganda no fue más que un protectorado. Por su parte, Ruanda fue una colonia alemana desde 1899 hasta 1919, cuando la Liga de Naciones transfiere la administración del territorio a Bélgica, de la que finalmente obtuvo la independencia en 1962.

Otros tres aspectos singularizan Ruanda, el tercero de los cuales es especialmente relevante para la enseñanza del español en el país. El primero es el conocido y controvertido genocidio de 1994, en el que murieron entre 500.000 y 800.000 ruandeses[1], y que, junto con los desmanes militares sobre la sociedad civil en el este de la República Democrática del Congo o en el norte de Uganda, hace que en las dos últimas décadas se haya identificado la región de los Grandes Lagos como una de las más violentas del planeta, con miles de desplazados y refugiados. El siguiente rasgo que define a Ruanda tiene que ver con el sorprendente desarrollo que está experimentado el país en los últimos años en contraste con los países vecinos, visible en, por ejemplo, la radical reducción de la corrupción, la ampliación y calidad de las infraestructuras o la apuesta por las nuevas tecnologías, especialmente en el sector educativo[2]. Con una población estimada por el Banco Mundial en 2013 de 11,78 millones y una esperanza de vida de 63 años calculada sobre 2012, Ruanda contó en 2013 con un PIB de 7.452 millones de dólares y con un PIB per cápita de 620 dólares[3]. Ruanda ocupa el puesto 167 del IDH elaborado por el PNUD en 2013[4] y ocupa esa misma posición en el índice GINI con un coeficiente de 53,1[5]. El último elemento diferenciador de Ruanda es su política lingüística, esbozada en la sección siguiente.

2. EL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO LINGÜÍSTICO DE RUANDA

2.1. LENGUAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN RUANDA

Junto con Somalia, Botsuana, Lesoto, Suazilandia, Seychelles, Madagascar o Burundi, Ruanda es mencionado como uno de los raros ejemplos de países africanos monolingües. Dejando de un lado la precisión de esta categorización, es cierto que Ruanda cuenta con una lengua nacional ampliamente mayoritaria: el kiñaruanda[6]. A pesar de su potencial unificador, esta lengua quedó marginada de los ámbitos oficiales, educativos y comerciales del país, puesto que se designó al francés como lengua oficial durante la época colonial, de 1890 a 1962. Por otra parte, la Constitución de 2003 sanciona el inglés junto con el francés y el kiñaruanda como las tres lenguas oficiales de Ruanda. Además, el suajili, lengua franca de África del

este ampliamente extendida en la región incluido el este de la República Democrática del Congo, es también hablada en Ruanda no solo como segunda o tercera lengua, sino como primera, tal como se documenta a continuación. Aunque con datos de 1996, la tabla 1 muestra la distribución lingüística del país.

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE HABLANTES DE LENGUAS EN RUANDA Y EN KIGALI EN 1996

LENGUAS	TOTAL EN RUANDA (%)	TOTAL EN KIGALI (%)
Kiñaruanda exclusivamente	88,8	56
Francés	3,6	11,5
Suajili	2	10, 7
Inglés	0,4	2,1
Francés e inglés	0,3	1,8
Francés y suajili	1	7,2
Inglés y suajili	0,2	2
Francés, suajili e inglés	0,4	2,8
Sin determinar	3,3	5,9

FUENTE: ESDR, CITADO POR CALVET (2010: 155).

Los datos de esta tabla han quedado obsoletos por las casi dos décadas que han trascurrido, pero sobre todo por los cambios introducidos en las políticas educativas y lingüísticas desde entonces. Los datos más actualizados confirman que prácticamente el 100% de la población habla kiñaruanda, de la cual el 90% habla solo esa lengua, mientras que el 8% habla además francés y el 4% habla inglés (Steflja, 2012: 2). La discusión sobre lenguas, pero, sobre todo, políticas lingüísticas de Ruanda es una de las más interesantes y complejas posibles, especialmente porque es uno de los casos en los que la planificación lingüística no ha ido a remolque de las tendencias de la sociedad, sino todo lo contrario: la sociedad se ha ido ajustando a una planificación lingüística elaborada desde la política.

En cuanto a la lengua de instrucción, como sucede en la mayoría de los sistemas educativos de los países subsaharianos, la lengua vehicular de enseñanza durante los tres primeros años del ciclo de primaria es la lengua local del contexto inmediato: el kiñaruanda en este caso; a partir del cuarto año los estudiantes podían elegir entre inglés o francés como medio de instrucción, con una clara preferencia por este último. Esta fue la política lingüística en educación entre 1996 y 2008, cuando el presidente Paul Kagame anunció la decisión de eliminar el francés como lengua de instrucción escolar. Las razones aducidas para este significativo cambio fueron eminentemente pragmáticas: los principales intercambios comerciales de Ruanda se

efectúan con los países de África del Este, mayoritariamente anglófona salvo Burundi, además de con Estados Unidos y el Reino Unido. Si el kiñaruanda o el español pudieran proporcionar inversores extranjeros, Ruanda contemplaría también estas lenguas, se argumentó literalmente desde el Gobierno. Aunque no se reconociera abiertamente, este giro en la política lingüística del país materializa un claro distanciamiento del mundo francófono y de Francia en particular como muestra de rechazo por la actitud de ese país durante el genocidio ruandés[7]. No hay que olvidar que el inglés era la lengua del Frente Patriótico Ruandés —los tutsis ugandeses—, que fue el que finalmente invadió Ruanda poniendo fin al genocidio (Lewis Samuelson y Warshauer Freedman, 2010: 194); en cualquier caso, estos dos autores señalan que actualmente Ruanda percibe el mundo anglófono como una contraparte más fiable para la cooperación para el desarrollo y la transferencia de conocimiento.

Si bien la valoración de la política lingüística ruandesa desborda la capacidad y el propósito de este capítulo, sí cabe destacar el pragmatismo de esta nueva política lingüística gracias a la cual el país se distancia de la lengua colonial para orientarse hacia lenguas globales, entre las que sin duda se encuentra el español.

2.2. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN RUANDA

El primer contacto del español con Ruanda, tal como se ha apuntado al comienzo del capítulo inicial de este volumen, es ficcional. Aprovechando su posición privilegiada como diplomático español en Amberes —Bélgica financiaba las exploraciones de Henry Morton Stanley en África Central—, Ángel Ganivet publicó en 1896 una novela sobre la exploración imaginaria de un reino, Maya, ubicado en Ruanda: *La conquista del reino de Maya por el último conquistador Pío Cid*.

No hay datos disponibles sobre el comienzo de la enseñanza del español en Ruanda, por lo que al igual que sucede con el capítulo sobre Congo-Kinshasa, únicamente ha sido posible elaborar una nota con la información parcial que se ha podido obtener[8]. Los orígenes de la enseñanza del español en países subsaharianos suelen tener cuatro posibles orígenes que con frecuencia actúan en combinación: la influencia de la cooperación cubana, sobre todo médica, o también profesionales africanos formados mediante becas de estudio en Cuba; misioneros de filiación hispanohablante que suelen mantener el español como lengua doméstica y en ocasiones también lo transmiten; centros educativos privados con currículo internacional; y finalmente los sistemas educativos francófonos en cuyos currículos el español figuraba como lengua extranjera optativa. En el caso de Ruanda, los tres primeros parecen ser las fuentes más probables del comienzo de la enseñanza del español. Actualmente hay alrededor de 80 españoles residentes en Kigali. No se ha

podido obtener información sobre el número de residentes hispanohablantes o sus actividades, salvo la presencia de dos médicos cubanos en Butare que además enseñaban español.

TABLA 2

DATOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN RUANDA EN 2011

CENTRO EDUCATIVO	ÉCOLE FRANÇAIS ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY-KIGALI	ÉCOLE BELGE-KIGALI	FORUM OF ASSOCIATION OF VARIOUS LANGUAGES (FAVL) EN BUTARE	COSMOPOLITA EDUCATION, LTD. (KIGALI)
Descripción del centro	Escuela privada con currículo internacional que ofrece un programa de español	Escuela privada con currículo internacional que ofrece español como lengua extranjera	Asociación de estudiantes orientada hacia el español que colabora con la Universidad Nacional de Ruanda, aunque el español no tiene reconocimiento oficial en la universidad	Centro privado de lenguas localizado en Kigali-Remera a raíz de antiguos miembros de FAVL (comenzó sus actividades en octubre de 2012)
Número de estudiantes de español en 2011	56	442	53	
Número de profesores de español en 2011	2	1	4	
Descripción del profesorado de español	Hablantes no nativos de español, con un nivel B2	Hispanohablante nativa de Bolivia, con apoyo de una profesora a tiempo parcial nicaragüense	Dos profesores cubanos (médicos) y dos ruandeses no nativos con nivel B2	Hablantes no nativos, todos ruandeses pero con experiencias de inmersión lingüística en España

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Así se han podido identificar cuatro centros en los que se imparte español, de los cuales dos son centros privados de enseñanza reglada con currículos internacionales[9], junto con un par de centros de enseñanza no reglada, que suman un total de 551 alumnos documentados durante el año 2011. Como puede concluirse de estos datos elementales, el español no forma parte del currículo educativo ruandés ni en secundaria ni en las universidades del país.

En cuanto a los niveles de español que se imparten en estos centros, la escuela francesa Antoine de Saint-Exupéry estructura sus cursos teniendo en cuenta el *MCER*, ofreciendo cursos correspondientes a los niveles A1 y A2. Los cursos están diseñados por el Centre National D'Enseignment a Distance (CNED) de Ruán. En este mismo centro, el español que se imparte en el nivel del liceo corresponde a los niveles A2-B2, y el programa está diseñado por el CNED de Rennes. Entre los materiales didácticos que usan, se encuentra la colección *Apúntate* de la editorial Bordas[10].

La escuela belga comenzó a impartir español en 2003, y ofrece español como lengua extranjera siguiendo las orientaciones de la red Eurydice de la Unión

Europea[11]. El español se imparte en la secundaria desde el curso senior 3 al senior 6; al menos un tercio de los estudiantes de secundaria optan por el español, que se sitúa como la lengua extranjera preferida de este centro, por delante del alemán y el holandés, que también se ofrecen como lengua extranjera.

Con relación a los centros de enseñanza no reglada, el FAVL comenzó en 2008 a ofrecer clases extracurriculares de español a alumnos de la universidad, concentrándose durante los primeros cinco años en proporcionar destrezas básicas del español. Esta asociación carece de programas detallados, pero sí ofrece actividades como la proyección de películas mexicanas y latinoamericanas en general. Las carencias del centro han impedido hasta el momento que la Universidad Nacional de Ruanda reconozca sus certificados, aunque está abierta a considerarlo en el futuro. Por esto, el FAVL ha solicitado al Consulado Honorario de España en Kigali apoyo para vincular este centro con una universidad española que pueda apoyar la implantación universitaria del español en Butare. Por último, el Cosmopolita Education Ltd. es un centro privado de enseñanza no reglada de lenguas que ofrece niveles básicos de español, pero que está construyendo un club de español que ofrece espacios para practicarlo tanto a los estudiantes del centro como a antiguos alumnos.

En cuanto a la educación universitaria ruandesa, más allá del caso del FAVL de Butare, la información obtenida por el Consulado Honorario de España en Kigali apunta a que por el momento no se planifica la inclusión del español en los planes de estudio en los principales centros de educación superior del país como la Universidad de Ruanda, el Instituto de Educación de Kigali o la Universidad Monte Kenia. Sin embargo, el director de Lenguas y Humanidades del Comité Ruandés de Educación apuntó que el español podría implantarse tanto en las escuelas secundarias como en universidades siempre que hubiera apoyo institucional y colaboración entre los correspondientes ministerios de educación para proporcionar tanto profesores nativos como cursos de formación de profesores y materiales didácticos, además de apoyo para el diseño curricular.

De nuevo, la información recabada es demasiado limitada como para delinear unas conclusiones que orienten la promoción del español en el país. Sin embargo, algunas características específicas del contexto ruandés, como lo es la unidad lingüística en torno al kiñaruanda, una política lingüística claramente orientada hacia las lenguas globales y el tamaño relativamente pequeño del país sumado a la predisposición gubernamental hacia la inclusión del español como asignatura curricular, hacen de Ruanda uno de los más claros candidatos de entre los países subsaharianos para la planificación de la inclusión del español en el sistema educativo.

NOTAS

1. La versión oficial del Gobierno ruandés, tal como puede comprobarse en su página web, es que las muertes ascendieron a más de un millón. Disponible en http://www.gov.rw/History?lang=en [consultado el 14 de abril de 2014]. Curiosamente, hay más información sobre el genocidio en la sección de historia de Ruanda de esta página web que en la propia sección de genocidio, cuya redacción es llamativamente vaga —parece más bien una presentación semántica del concepto de genocidio— y donde no se aportan datos sobre el suceso ruandés. Disponible en http://www.gov.rw/Genocide?lang=en [consultado el 14 de abril de 2014].
2. El desarrollo ruandés no carece de críticas, puesto que muchas organizaciones internacionales han denunciado el férreo control gubernamental de los medios de comunicación y de los activistas de derechos humanos. La censura y el castigo de la disidencia (Lewis Samuelson y Warshauer Freedman, 2010: 195) se identifican como el envés del desarrollo ruandés.
3. Datos del Banco Mundial, disponibles en http://datos.bancomundial.org/pais/rwanda [consultado el 3 de junio de 2014].
4. K. Malik (dir.) (2013): *Resumen sobre el Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Nueva York. Disponible en http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Summary%20Spanish.pdf [consultado el 18 marzo de 2014].
5. Dato obtenido de la página web del PNUD, disponible en https://data.undp.org/dataset/Income-Gini-coefficient/36ku-rvrj [consultado el 23 de mayo de 2014].
6. La afirmación de que el kiñaruanda es la única lengua africana del país es ampliamente controvertida y posiblemente errónea. Los batua (pigmeos), también presentes en Burundi, Congo-Kinshasa y Uganda, han sido el tercer grupo étnico ruandés, ampliamente marginado por los otros: bahutu y batutsi. Su marginalidad llega hasta la invisibilidad puesto que rara vez aparecen reflejados en los datos institucionales. Por ejemplo, la enciclopedia *Ethnologue* no incluye el batua (Lewis *et al.*, 2014) entre las lenguas del país, sino como un dialecto de la lengua nacional. Sobre el debate etnolingüístico en torno al kibatua, la lengua de los batua, puede consultarse más información en un breve artículo de Alexandre Kimenyi: "The Batwa Language: Studies in Cultural Survival, Language Preservation and Ethnic Identity". Disponible en http://www.kimenyi.com/The%20Batwa%20Languag1[1].pdf [consultado el 3 de mayo de 2014].
7. Un síntoma de que esta política lingüística no se ciñe al ámbito educativo se encuentra en la página web del Gobierno ruandés, que ofrece información en inglés y kiñaruanda, pero no en francés. Disponible en: http://www.gov.rw/?lang=en [consultado el 12 de abril de 2014].
8. La mayor parte de la información sobre la enseñanza del español en Ruanda la ha proporcionado Betty Mutesi Ryarasa, cónsul honoraria de España en Kigali, a quien se agradece su colaboración.
9. Otro centro privado de enseñanza reglada con currículo internacional, en este caso la International School of Kigali-Rwanda, ofrece español como actividad extracurricular. Lamentablemente no se han podido obtener más datos. Página web disponible en http://iskr.org/teaching_learning/co-curricular-activities/ [consultado el 10 de mayo de 2014].
10. Más información disponible en http://apuntate.editions-bordas.fr [consultado el 11 de mayo de 2014].
11. Más información disponible en la página web http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php [consultado el 3 de junio de 2014].

BIBLIOGRAFÍA

Calvet, L. J. (2010): *Historie de français en Afrique. Une langue en coproprieté?*, Ecriture, París.

Chrétien, J. P. (2006): *The Great Lakes of Africa. Two Thousand Years of History*, Zone Books, Nueva York; MIT Press, Cambridge.

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 11 de mayo de 2014].

Ganivet, Á. (1988): *La conquista del reino de Maya por el último conquistador español Pío Cid. Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, Planeta, Barcelona.
Gobierno de Ruanda (2003): The Constitution of the Republic of Rwanda, Gobierno de Ruanda, Kigali.
Kimenyi, A.: "The Batwa Language: Studies in Cultural Survival, Language Preservation and Ethnic Identity". Disponible en http://www.kimenyi.com/The%20Batwa%20Languag1[1].pdf [consultado el 3 de mayo de 2014].
Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2014): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 12 de junio de 2014].
Lewis Samuelson, B. y Warshauer Freedman, S. (2010): "Language policy, multilingual education, and power in Rwanda", *Language Policy*, 9 (3), pp. 191-215. Disponible en http://download.springer.com/static/pdf/86/art%253A10.1007%252Fs10993-010-9170-7.pdf?auth66=1405702568_0d59b402738cd0aefdc570afbe6fe88e&ext=.pdf [consultado el 20 de febrero de 2014].
Malik, K. (dir.) (2013): *Resumen sobre el Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York. Disponible en http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Summary%20Spanish.pdf [consultado el 18 de marzo de 2014].
Steflja, I. (2012): "The high costs and consequences of Rwanda's shift in Language Policy from French to English", *Backgrounder*, 30, pp. 1-7. Disponible en http://www.africaportal.org/dspace/articles/high-costs-and-consequences-rwandas-shift-language-policy-reform-french-english [consultado el 11 de marzo de 2014].

CAPÍTULO 24

PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN SENEGAL

NDIOGOU FAYE Y JEAN MARIE NGOM

En homenaje a nuestro amigo y colega, el profesor El Hadji Amadou Ndoye, fallecido en marzo de 2013, por todos sus esfuerzos para la difusión del español en Senegal.

La enseñanza del español en Senegal empezó desde los tiempos coloniales. Se imparte en tres áreas principales en el sistema educativo senegalés: la enseñanza media, la secundaria y la superior. En la actualidad, unos 200.000 alumnos estudian el idioma junto con unos 2.000 profesores de español, en la enseñanza media y secundaria. En los institutos superiores y universidades del país se calcula que hay aproximadamente 5.000 alumnos de español. Así, durante el curso académico 2010-2011 se estima que hubo 205.000 estudiantes de español en Senegal. La enseñanza de este idioma en el país tiene mucho éxito pero también presenta dificultades; sin embargo, sigue viva y ocupa un lugar prominente por la motivación y el interés de los alumnos, que lo eligen masivamente como lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español en Senegal empieza desde los tiempos coloniales, precisamente a partir de los años cuarenta, se desarrolla desde entonces y pasa por varias etapas que caracterizan en cierta medida su estado actual. Se imparte en tres áreas principales: la enseñanza media, la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Sin embargo, la enseñanza media y la secundaria se encuentran más formalizadas y regidas por programas, métodos y textos administrativos precisos.

En el sistema educativo senegalés, la enseñanza del español tiene una importancia creciente, tanto en el ciclo de enseñanza media como en el de enseñanza secundaria. El interés manifestado por los alumnos senegaleses se debe, según analiza la Comisión Nacional de Español[1], "al estatuto internacional del idioma español y también a la necesidad para el alumno de aprender una segunda lengua extranjera que le permita responder a las exigencias futuras de la vida activa". Así, cada año, unos 200.000 alumnos estudian español en los liceos y colegios, bajo la dirección de 2.000 profesores de español repartidos entre la enseñanza pública y la privada, en los ciclos medio y secundario. Así pues, para llegar a la meta final, es decir, a una buena formación del alumno en el idioma español, se han elaborado unos programas en conformidad con el grado o nivel alcanzado por el alumno del ciclo medio y secundario, igual que un método de enseñanza que permite considerar al alumno como el motor de la acción pedagógica.

A lo largo de este capítulo sobre la situación del español en Senegal, se facilita una presentación del panorama lingüístico, de la situación del español, de los logros y de las dificultades en la enseñanza del español en este país.

2. PANORAMA LINGÜÍSTICO

Situado en África Subsahariana, Senegal está limitado al norte por Mauritania, al este por Mali, al oeste por el océano Atlántico y al sur por Guinea (Conakry) y Guinea Bisáu. Gambia representa un enclave de unos 300 kilómetros dentro del país. Senegal tiene una población de unos 13 millones de habitantes, con más de 20 lenguas locales habladas. País laico, es una antigua colonia francesa donde se estudian y se hablan varias lenguas extranjeras. Esa variedad lingüística constituye una fuente de riqueza y es un caso típico de plurilingüismo que da mayor vitalidad a la variedad cultural vigente en el país. El wolof es el idioma de negocio más hablado en el país y también el más utilizado en la música senegalesa. La palabra "wolof" designa también la etnia dominante, cuyo idioma es hablado o comprendido por la mayor parte de la población senegalesa, lo que es un factor de unidad y por lo tanto de estabilidad. Además del francés y de la lengua materna, la mayoría de los senegaleses practica el árabe por medio de la religión musulmana (oraciones y aprendizaje del Corán).

Otros factores de convivencia son el llamado *cousinage à plaisanterie* o "parentela de broma", vigente entre varias etnias (sobre todo entre las etnias diolas, sérères y pulaars), y la diversidad religiosa, factor de paz y de tolerancia. En efecto, el 96% de la población es musulmana y el 3% cristiana; esta situación de tolerancia religiosa hace del país un modelo especial de convivencia en África y también en el mundo. Un católico, Leopold Sedar Senghor, fue presidente de la República durante 20 años.

En el sector de la educación existe también una pluralidad lingüística. Se estudia en francés desde la enseñanza preescolar hasta el bachillerato. El inglés se presenta como la primera lengua viva obligatoria (LV1) y se estudia durante unos siete años entre la enseñanza media y la secundaria. Cabe señalar que hoy en día existen escuelas bilingües que empiezan la iniciación al inglés desde el ciclo preescolar. En 2011 se abrió también una escuela privada bilingüe de español en Dakar[2]. En cuanto a otras lenguas extranjeras, se estudian de manera optativa en Senegal idiomas como el alemán, el portugués, el italiano, el ruso, el árabe, el latín y el griego en la enseñanza media, la secundaria y la superior. Sin embargo, los alumnos de español representan más del 50% del total.

3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO

El sistema educativo senegalés está organizado de la siguiente manera: enseñanza preescolar, enseñanza primaria, enseñanza media, enseñanza secundaria y enseñanza superior. Como ya se ha dicho, en Senegal se estudia el español desde los tiempos coloniales. Francia, la antigua potencia colonial, fomentó el desarrollo de la enseñanza secundaria en los primeros años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. Así, con la creación de colegios e institutos, se introdujeron idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria, entre los cuales figura el español.

Es de notar que el sistema educativo senegalés se inspiró en gran parte en el francés. El español se incluye en los programas oficiales del Ministerio de Educación Nacional a partir del tercer año de estudios en la enseñanza media (en la denominada "clase de 4º"). El alumno lo estudia durante dos años de ciclo normal y, una vez en el segundo ciclo, lo estudia durante tres años más. Luego, en la enseñanza superior, si el alumno se especializa en Filología Española, lo puede cursar hasta la tesis doctoral.

3.1. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Senegal está formado por 14 regiones administrativas y en todas existen colegios e institutos públicos y privados donde se enseña español. El aprendizaje del español en este ciclo dura dos años, es decir, en cuarto (4º) y tercero (3º). Obedece a un programa específico que fue concebido por la Comisión Nacional de Español y publicado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional (IGEN). Se articula en torno a los siguientes puntos: competencias exigibles en tercero y cuarto, contenidos temáticos, contenidos gramaticales y conjugación. Este programa se inspira en el *PCIC*. Por lo que se

refiere a los contenidos temáticos en tercero y cuarto, se presentan de la siguiente manera: la vida en sociedad, el hábitat, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida cotidiana, el comercio, los servicios, el mundo profesional, el ocio, la salud, las estaciones y las vacaciones. Después de esta breve presentación del programa de español en la enseñanza media en Senegal, cabe señalar que lo que se requiere del alumno al salir del primer ciclo de enseñanza es:

- Saber leer y pronunciar correctamente.
- Saber escribir y expresarse en un español sencillo.
- Dominar los contenidos gramaticales y léxicos básicos.
- Tener nociones sobre la cultura y civilización hispánicas.

Los créditos horarios fijados para la ejecución de dicho programa son de cuatro horas semanales tanto en cuarto como en tercero. Junto a estos horarios, los libros utilizados para el primer ciclo son de la colección *Horizontes*, que existe tanto para el nivel de cuarto como de tercero. Sin embargo, se utilizan otros manuales más actuales y disponibles, que el profesor fotocopia y distribuye a sus alumnos. En efecto, muy pocos alumnos poseen libro propio. Cabe señalar, además, que las aulas suelen estar muy concurridas (entre 50 y 80 alumnos) y la falta de material didáctico impreso obliga a los profesores a adaptarse a esa realidad, buscando alternativas para llevar a cabo sus actividades. El método de aprendizaje preconizado es el método comunicativo.

3.2. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

El programa de español en el segundo ciclo se articula en torno a tres niveles de estudios que se corresponden con los tres últimos cursos que preparan al bachillerato; es decir, *seconde*, *première* y *terminale.* Los objetivos son los mismos que los del programa anterior pero además se estudian la literatura y la civilización hispánicas. El programa se organiza en estudio temático y gramatical. Si en el primer nivel del segundo ciclo (*seconde*) se ven temas como los estudios regionales, geográficos y sociales en España y América Latina, en *première* aparecen temas literarios como el Siglo de Oro o la generación del 98 y en *terminale*, además de los temas literarios, se introducen temas históricos como la guerra civil española, el autonomismo y el nacionalismo en España, además de la colonización, la independencia y los problemas actuales en América Latina. Todo esto indica que el alumno del segundo ciclo dominará cierto léxico y cultura que le permitirá comprender dinámicas específicas del mundo globalizado, comunicarse más fácilmente en español y estar preparado para la carrera universitaria.

Por lo que se refiere al español en la enseñanza técnica y profesional, se proponen temas más profesionalizados relacionados con el mundo de los negocios. Teniendo en cuenta la importancia del idioma en este sector, sobre todo el turístico, la Comisión Nacional de Español preconiza aumentar los créditos horarios y coeficientes.

3.3. EL ESPAÑOL EN EL CICLO SUPERIOR

De entrada, conviene señalar que existe una decena de universidades estatales y privadas en Senegal, de las cuales las de mayor importancia son: la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), con una sección de español en el Departamento de Lenguas y Civilizaciones Románicas, y la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis (UGB), también con una sección de español en el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas y, recientemente, un Departamento de Filología Española. En todas las universidades del país se estudia el español como primera o segunda lengua.

La sección de español de la UCAD es la que cuenta en la actualidad con el mayor número de estudiantes (unos 5.000, 7 profesores titulares y muchos interinos): 3.000 especialistas que estudian español como carrera universitaria y 2.000 que estudian el español como segunda lengua en la Facultad de Letras. Esta sección se creó en el año 1957 y, en los años que siguieron a su creación, el total de estudiantes de español no superaba los 20. En esta universidad se encuentra también el Instituto de Lenguas Extranjeras Aplicadas (ILEA) de la Facultad de Letras, donde se imparte una enseñanza más orientada hacia el turismo y los negocios.

Esta sección prepara para las titulaciones de *licence* (diplomatura) y *maîtrise* (licenciatura). Desde el año 2000, existe un tercer ciclo con un primer año previo llamado DEA. Ahora, con el sistema *licence*, *maîtrise* y *doctorat* (LMD), se puede preparar la tesis doctoral en Dakar.

En cuanto a la Universidad Gaston Berger, está situada en el norte del país, más precisamente en Saint-Louis. Se creó en 1990 y desde el principio contó con una sección de Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA), en la que se estudia español. En dicha sección se ofrece una formación multidisciplinaria. Así, en sus primeras etapas, el español se enseñaba como segunda lengua en los departamentos de Inglés y de Lenguas Extranjeras Aplicadas. Ahora la situación ha evolucionado y, desde 2011, la UGB tiene un Departamento de Filología Española, que cuenta en total con más de 500 estudiantes.

En las nuevas universidades de Ziguinchor (sur de Senegal) y de Thiès (centro del país) ha empezado también la enseñanza del español aunque con unos efectivos reducidos. Además de las universidades citadas, conviene precisar que en Dakar, la

Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y de la Formación (FASTEF)[3] forma a estudiantes de español en las técnicas de docencia. En el año 2013, unos 150 profesores de español fueron capacitados en esta facultad. La sección de español de la FASTEF tiene un total de 250 estudiantes destinados a la docencia. La formación pedagógica dura dos años y es obligatoria para ser profesor.

Finalmente, la enseñanza privada superior cuenta hoy con más de 1.000 estudiantes a lo largo del país. Es un sector en pleno desarrollo en el que se imparten clases de la lengua aplicada principalmente al turismo y a los negocios.

De este modo, resulta apropiado afirmar que, sin duda alguna y partiendo de los datos proporcionados, la enseñanza del español en Senegal se encuentra en una buena situación y suscita un enorme interés entre los alumnos senegaleses. Estos tienen grandes motivaciones para estudiar el idioma y, como indica el documento de presentación de los programas de español de la IGEN, las razones fundamentales de esa motivación son:

- El estatuto cada vez más importante del idioma: el español es un idioma de comunicación internacional. Lengua oficial en la Organización de las Naciones Unidas, es también la segunda lengua en Estados Unidos después del inglés. Es el idioma del tercer milenio y merece su estatuto de número uno entre las lenguas que se enseñan en Senegal después del inglés, que es obligatorio. Es en definitiva una lengua de apertura al mundo exterior para los jóvenes.
- El contexto cultural senegalés: se escucha y se baila desde hace más de 50 años la música cubana que tiene letra española, el reguetón y el flamenco. Además, las primeras canciones de la música senegalesa eran de inspiración cubana y todavía existen orquestas que tocan salsa en Senegal. Las telenovelas que emiten las cadenas de televisión senegalesas son de origen hispano e interesan mucho a los jóvenes, que aprenden sus canciones.
- El español se parece al francés y esto atrae mucho a los alumnos, lo que explica el número elevado de estudiantes de español.
- Los lazos culturales, históricos y políticos con América Latina: la presencia de amplias comunidades negras en América Latina, el prestigio de la Revolución cubana, etc.
- El fútbol español y latinoamericano con sus estrellas mundiales.
- Por último, España ha representado hasta una fecha reciente el país de emigración de muchos jóvenes senegaleses que proceden de varias capas de la sociedad: comerciantes, estudiantes, obreros, etc. En la actualidad, la colonia senegalesa en España supera los 50.000 inmigrantes.

Así pues, como observa Érika Cerrolaza[4], lectora de español en Saint-Louis, en Senegal también "el hispanismo tiene un bastión desde el cual el mundo hispánico y el africano pueden continuar construyendo puentes a través de los cuales profundizar en el conocimiento del otro y contribuir a enriquecer los estudios hispánicos" (Cerrolaza, 2012).

Una vez finalizada esta breve descripción del contexto en que evoluciona el idioma español en las aulas de Senegal, se explican a continuación los aportes decisivos que fortalecen su práctica en este país africano.

4. APORTES A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SENEGAL

4.1. LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE SENEGAL

La APES de Senegal existe desde 1978 y fue reconocida oficialmente por el Ministerio de Gobernación de Senegal en 1980. Cuenta en la actualidad con unos 1.200 miembros repartidos entre profesores de español de enseñanza media, secundaria y superior de todas las regiones de Senegal. Desde su creación, organiza numerosas actividades como seminarios, conferencias, certámenes literarios, presentaciones de círculos hispánicos, jornadas culturales, etc., donde la lengua y la cultura españolas son siempre las protagonistas y el principal motor.

Entre 1981 y 2013, la APES organizó cada dos años un seminario nacional abierto a todos los profesores de español del país para reflexionar sobre temas pedagógicos, literarios o culturales. Entre otras actividades, destacan las siguientes:

- Aniversario de la muerte de Lorca en 1986.
- La celebración del V Centenario del Descubrimiento de América en 1992.
- Conferencias sobre el *Quijote* con motivo del cuarto centenario de su publicación en 2005.
- Seminarios de didáctica del español con el profesor Jesús Sánchez Lobato, de la Universidad Complutense de Madrid, en 2006.
- Seminarios de didáctica con el experto en didáctica y autor de materiales Virgilio Borobio, de la Universidad de Barcelona, en 2007 en cuatro regiones del país.
- Cursos de lengua española a emigrantes senegaleses seleccionados en el marco del programa de emigración legal 2007/2008.
- Jornadas culturales hispánicas de la APES en 2008, 2010 y 2013.
- Homenaje al profesor El Hadji Amadou Ndoye, fallecido a principios del año 2013.

Aunque no dispone de una sede oficial, la APES cuenta con un representante en cada uno de los centros de formación que se encuentran en las 14 capitales regionales de Senegal. Desde estos centros de capacitación, siguen promoviendo la lengua y la cultura españolas con los pocos medios con los que cuentan. La APES vive de las cuotas que dan sus miembros y, cada mes, las células regionales se reúnen para reflexionar sobre temas pedagógicos y culturales.

4.2. LOS CÍRCULOS HISPÁNICOS

Los alumnos de la enseñanza secundaria y sus docentes muestran gran interés por la lengua de Cervantes y lo manifiestan a través de la creación de círculos hispánicos en los institutos y colegios donde organizan actividades culturales con ocasión de ciertas celebraciones o fiestas. Los círculos hispánicos existen en todas las regiones del país. A través de sus actividades, los alumnos escriben y declaman versos, cantan, bailan y representan obras de teatro.

4.3. EL APOYO INSTITUCIONAL

El español está reconocido como una asignatura importantísima del sistema educativo senegalés. Goza del apoyo institucional necesario, lo que se demuestra en los textos administrativos existentes que organizan su enseñanza. No obstante, por falta de recursos materiales (aulas específicas, por ejemplo), a menudo resulta difícil aplicar el horario normal de cuatro horas semanales en 4º y cinco horas semanales para los principiantes de *seconde*. En todo caso, la organización de su enseñanza a través de las células pedagógicas está apoyada por el Ministerio de Educación Nacional. Así, cada región tiene por lo menos un consejero pedagógico itinerante.

La IGEN organiza a los profesores en células pedagógicas de establecimiento y células pedagógicas regionales. Un consejero pedagógico nacional desempeña el papel de coordinador de las actividades de las células pedagógicas a nivel nacional. Con toda esta organización puede decirse que el apoyo institucional a la enseñanza del español por parte de Senegal es una realidad sólida. Además, el Ministerio de Educación Nacional ofrece libros de texto a los alumnos de la enseñanza pública. A modo de ejemplo, en 2013 esta institución compró unos 25.000 libros de español para los colegios y 8.000 para los institutos. Estas cifras son, aun así, insuficientes para la demanda nacional y, por este motivo, toda ayuda de los países hispánicos siempre resulta benéfica para la enseñanza del español en Senegal, al igual que sucede con los idiomas propios de otros países europeos.

Por otra parte, numerosos convenios de colaboración con universidades españolas como la de Valladolid, la Complutense de Madrid o la de La Laguna, entre

otras, posibilitan los intercambios científicos y la movilidad de investigadores y estudiantes. Cabe señalar también que España ha apoyado hasta 2012 la difusión de su idioma por medio de un lectorado financiado por la AECID, el equipamiento de la biblioteca del Departamento de Lenguas Románicas de la UCAD en 1992 y el apoyo económico para el Departamento de Español de la UGB. Asimismo, el MAEC, y en concreto la AECID, ofrece un programa anual de becas para profesores y estudiantes. Sin embargo, desde hace unos años, las becas han disminuido y se solicitan directamente por Internet. Resulta esencial añadir que, con la crisis y los recortes presupuestarios sufridos en los últimos años en España, el Gobierno limitó drásticamente el número de becas hasta su anulación en 2012. Uno de los problemas que plantea la mayoría de los profesores de español de los colegios e institutos de Senegal es que enseñan el español desde hace varios años sin haber viajado ni una vez a España.

Cabe señalar, sin embargo, que en 2007 la cooperación española concedió a la Asociación de Profesores una ayuda singular con la que se organizó un seminario de didáctica del español con un profesor de la Universidad de Barcelona, acompañada de material didáctico para las células pedagógicas.

4.4. EL INSTITUTO CERVANTES EN SENEGAL

La apertura de un Aula Cervantes en Senegal es un paso importante en el desarrollo del idioma en el país y la zona del África Subsahariana. Es la materialización de una promesa oficial formulada por primera vez en 1991. La elección de Senegal se justifica objetivamente por la fuerte demanda de español en el sistema educativo, la estabilidad política y las excelentes relaciones de cooperación con España. El Aula Cervantes de Dakar está muy bien ubicada, situada delante de la UCAD, la más grande y antigua del país. Con los numerosos problemas que se plantean en el sector de la educación, como la escasez de materiales didácticos, audiovisuales y el difícil acceso a Internet, la presencia de dicho centro viene a facilitar la proximidad con las nuevas tecnologías de la comunicación, los libros, el cine y otras actividades culturales para el beneficio de alumnos, estudiantes y profesores.

En cuanto al nivel de implantación de los DELE, en Senegal se presenta de la siguiente manera:

- En 2010: 37 candidatos.
- En 2011: 38 candidatos.
- En 2012: 79 candidatos.
- En 2013: 92 candidatos[5].

El análisis de estos datos confirma que el número de candidatos al DELE va creciendo desde 2011 pasando de 38 a 79 en 2012 y luego a 92 en 2013. Esta progresión entre los cuatro años señalados confirma la creciente demanda de español en el país.

El Instituto Cervantes organiza también un certamen literario entre todos los interesados por la lengua y la cultura españolas. Sin embargo, no todo es positivo en la situación del español en Senegal. Existen muchos problemas que deben ser destacados, aunque no podrán ser todos enumerados a continuación.

5. DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SENEGAL

Difundir la lengua y la cultura españolas en un país como Senegal, en el que no se habla este idioma, resulta difícil. Las siguientes preguntas del profesor Ndoye, relacionadas con los retos que se plantean a los profesores de español de Senegal, resultan interesantes tanto en 2005 como nueve años después: "¿Cómo seguir dando clases de español cuando conseguir un visado es muy complicado? ¿En qué medida podría el Instituto Cervantes dar a conocer nuestro papel y apoyar nuestros esfuerzos?" (Ndoye, 2005). A esas preguntas se puede añadir la de los autores: ¿cómo aumentar las posibilidades de viajes de formación en España para los profesores de español senegaleses? En realidad, la enseñanza del español en Senegal se enfrenta con muchas dificultades además de las que han sido enumeradas aquí bajo forma de preguntas. Entre esas cabe notar:

- El crecimiento del número de alumnos, cada vez más importante.
- La falta de medios y de personal capacitado.
- La escasez de materiales didácticos: los libros de texto proceden principalmente de Francia y la política oficial preconiza que cada país extranjero debe ayudar a la difusión de su idioma. Por eso, países como Alemania, Italia y Portugal ayudan mucho a los docentes y alumnos de su disciplina incluso si sus efectivos son más reducidos.
- La falta de aulas especializadas para el estudio y la práctica de la lengua.
- La falta de contactos directos entre profesionales.
- La disminución o supresión de las becas de estudio.

A pesar de todo, el panorama no resulta tan sombrío como se podría pensar. Cada día que pasa Senegal cuenta con más alumnos que se interesan por la lengua de Cervantes, más profesores que la difunden pese a todas estas dificultades y más gente que se interesa por España y el mundo hispánico desde este país africano.

6. CONCLUSIÓN

Fruto de este estudio y de la experiencia de los autores en este campo, se destaca que la expansión del español, hoy en día, se plasma cada vez más en:

- Un mayor prestigio cultural.
- Un mayor uso como segunda lengua.
- La adaptación como lengua franca fuera de los países de habla hispana.
- La presencia notable en los sistemas educativos de países sin vínculos históricos con España, como los países del África francófona.

Es así como el español ocupa en Senegal, país de colonización y de habla francesas, un lugar prominente por la motivación y el interés de los alumnos, que lo eligen masivamente como segunda lengua extranjera dentro de un conjunto de lenguas tales como el alemán, el árabe, el portugués, el italiano, el ruso, etc. Los datos correspondientes al curso académico 2010-2011 proporcionados por el anuario estadístico del Ministerio de Educación de la República de Senegal (2011), corroboran lo expuesto anteriormente:

- Se estima que el número de alumnos de español en los colegios de enseñanza media (primer ciclo de la enseñanza secundaria), junto con el de alumnos en los liceos (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), supera los 200.000.
- Hay aproximadamente 5.000 estudiantes de español en las universidades de Dakar, Saint-Louis y en los diferentes institutos universitarios, tanto públicos como privados.
- Se calcula que hay unos 2.000 profesores de español en los distintos niveles de la enseñanza.

La enseñanza del español en Senegal se inscribe en los objetivos de las sucesivas Leyes de Orientación de la Educación Nacional (LOEN), que se articulan en torno a la doble perspectiva de arraigo en los valores culturales nacionales y africanos, y de apertura a las civilizaciones ajenas. Dada la larga experiencia que tiene España en la enseñanza del español como lengua extranjera, se busca contar con su apoyo en la confección y producción de manuales concebidos y realizados por hablantes nativos, como en el caso del programa "Español para extranjeros", destinado a la formación en lengua española de los inmigrantes. Dicho programa toma mejor en cuenta las realidades y la evolución del idioma y se adapta mejor a la formación lingüística de los alumnos no nativos.

Ha llegado ya el momento, para España y el mundo hispano, de saber que Senegal es un país muy activo en la promoción de la lengua y la cultura hispanas. La pregunta sigue siendo: ¿qué papel deberían desempeñar España y los países de habla española en lo que está pasando en Senegal con el español? La respuesta depende en gran parte de la importancia que le reserva cada país con respecto a sus planes y estrategias. Mientras tanto, la comunidad "hispánica senegalesa" sigue estando huérfana, pero se mantiene de pie.

NOTAS

1. Es una entidad de la Inspección General de Educación Nacional, encabezada por un inspector general de español e integrada por profesores de español experimentados; reflexiona sobre todos los temas tocantes a la enseñanza del español en Senegal.
2. El colegio bilingüe senegalés-español de Dakar está destinado a los hijos de inmigrantes senegaleses en España, para facilitar su integración tanto en el sistema educativo español como senegalés. Sin embargo, está abierto también a los demás niños, senegaleses o extranjeros. Su página web es http://www.collegedakar.com/site/ [consultado el 12 de marzo de 2014].
3. Corresponde a la antigua Escuela Normal Superior de Dakar, transformada en esta facultad en 2008.
4. Érika Cerrolaza ha sido lectora de la AECID en la Sección de Langue Espagnole et Civilisations Hispaniques de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis.
5. Estos datos nos fueron proporcionados por José Ignacio Sánchez Alonso de Villapadierna, responsable del Aula Cervantes de Dakar.

BIBLIOGRAFÍA

Cerrolaza, É. (2012): "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad Gastón Berger de San Luis", *Miradas de Senegal*, 2.

Faye, N. (2006): *El español en Senegal*, Seminario de Profesores de Español, Dakar.

Ministerio de Educación de la República de Senegal (2006): *Programme d'Espagnol-Premier et Second cycle*, Inspection General de L'Éducation, Dakar.

— (2011): *Annuaire Statistique National*, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DEPRE), Dakar.

Ndoye, E. H. A. (2005): "La enseñanza del español en Senegal", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 8 de mayo de 2012].

CAPÍTULO 25

SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN UN PAÍS AFRICANO PLURILINGÜE: EL CASO DE SUDÁFRICA

MARÍA GÓMEZ AMICH Y ABEL PÉREZ ABAD

Tras el Mundial de fútbol de 2010 y gracias al aumento en el número de relaciones económicas con América Latina, se multiplican los estudiantes en las aulas de español de casi todo el país. En difícil competencia frente a idiomas como el francés y el portugués, de gran importancia geográfica y política en el continente africano, el español se asienta como una de las principales lenguas extranjeras. Más de 3.500 alumnos han estudiado español en universidades sudafricanas desde 2007, de los que 1.800 lo estudiaron en 2011 y más de 200 se examinaron de los exámenes DELE desde 1999. El principal hándicap es la falta de medios y apoyos económicos por parte del Gobierno sudafricano a la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que principalmente emplea dichos medios en subsanar la situación de las lenguas oficiales del país.

1. INTRODUCCIÓN

La República de Sudáfrica, con más de 50 millones de habitantes, está ubicada en el extremo sur del continente. Sudáfrica es conocida por su variedad de culturas, etnias, lenguas y creencias religiosas. Se la conoce mundialmente como la "nación del arco iris".

Sudáfrica padece una pronunciada fractura social e histórica, y en ella se encuentran principalmente dos tipos de sociedad que intentan convivir día a día.

La primera es una sociedad moderna, desarrollada y con un alto nivel adquisitivo. Esta sociedad es predominantemente blanca. La otra sociedad de Sudáfrica es pobre, predominantemente negra y con una alta prevalencia del SIDA. De acuerdo con la "Ficha y diagnóstico país: Sudáfrica 2010", redactada por la Sección Cultural de la Embajada de España en Sudáfrica, "este segundo grupo goza del orgullo de haber ganado la lucha por la liberación, pero sufre la frustración de quien no ve materializarse un mínimo bienestar material" (Sección Cultural, 2010: 1). De acuerdo con dicha Sección Cultural, "Sudáfrica es un ejemplo de la viabilidad en el continente africano de una economía desarrollada y una democracia plural. Es también el principal motor que garantiza [...] el desarrollo y la estabilidad africanos [...] y es el *escaparate de África*, también en el ámbito cultural" (Sección Cultural, 2010: 1). Tal y como escribía Lapuerta ya en 1997, "Sudáfrica es consciente de su papel intermediario entre Europa y África, pero además tiene un enorme potencial como pieza clave en el desarrollo del hemisferio sur" (Lapuerta, 1997: 491).

2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Sudáfrica es un *collage* de culturas, etnias y lenguas. En el país se hablan más de 31 lenguas distintas[1], si bien no se acerca al total de otros países africanos, como Nigeria, donde se hablan más de 500. La Constitución sudafricana, aprobada en 1996 y considerada "una de las más progresistas entre los países democráticos" (Lapuerta, 1997: 487) reconoce y garantiza la igualdad estatutaria de 11 lenguas oficiales. Dicha Constitución asume una serie de principios básicos en lo que concierne a las lenguas. Dos de dichos principios son: el uso de una lengua como derecho humano y la consideración del multilingüismo como fuente de riqueza cultural, que debe ser alentada y respetada en el país.

La sección sexta del capítulo primero de la Constitución sudafricana estipula que deben tomarse las medidas necesarias con el fin de elevar el estatus y asegurar el uso de las lenguas indígenas, "despreciadas históricamente" (Gobierno de Sudáfrica, 1996: 1.246). Desde hace años, la política del Gobierno del Congreso Nacional Africano (ANC) es promover dicho estado de multilingüismo.

La división de las lenguas en Sudáfrica no solo responde a una situación histórica y social, sino también a una situación geográfica. Dos de estas lenguas, el inglés y el afrikáans, son de origen europeo. De acuerdo con el censo de 2011, el inglés es la lengua materna de únicamente un 9,6% de la población[2] y, sin embargo, cuenta con una gran influencia en el país, siendo la primera *lingua franca* de comunicación y el idioma que goza de más prestigio. En cuanto a las lenguas africanas, el isiZulu es considerado de manera extraoficial la *lingua franca* indígena de los

sudafricanos y la habla el 22,7% de la población[3], mientras que el isiXhosa lo habla el 16% de la población sudafricana[4].

En el pasado, muchos países de África Subsahariana aprobaron políticas de adopción de idiomas europeos en detrimento de las lenguas indígenas del país. Esto también se aplica en el ámbito de la educación: la mayoría de los gobiernos africanos dejaron a las lenguas indígenas en un segundo plano, permitiendo únicamente su uso en la educación primaria. Como resultado, las lenguas africanas se han visto estigmatizadas y se consideran inutilizables en los niveles de educación posteriores: "[the education domain] is the most problematic, the most multifaceted, the most economically involving, sometimes the most politically charged and explosive and the most pregnant with life-long consequences and implications. Decisions on languages of education are therefore very consequential in that they affect every other area of language functionality. It is with regard to this function that most language policies in Africa have been goofed by largely assigning this function to ex-colonial languages at levels beyond the primary" (Adegbija, 1994: 4)[5].

En Sudáfrica, sin embargo, el ANC ha preferido distanciarse de estas políticas de asimilación lingüística adoptadas en muchos de los países africanos francófonos y lusófonos. Gracias al proceso de democratización se consiguió elevar a estatus oficial, junto con el inglés y el afrikáans, a nueve lenguas indígenas, y devolver así su orgullo lingüístico a la mayor parte de la población. Sin embargo, no debe olvidarse que dicho cambio resulta "tan revolucionario como problemático, [...] y en los programas de reconstrucción y de desarrollo se habla de establecer e implementar una política lingüística que promueva y apoye económicamente [...] la utilización de todas las lenguas de Sudáfrica por igual" (Lapuerta, 1997: 488).

Es justamente en lo que respecta a las lenguas que se emplean en el sistema educativo donde se aprecia la complejidad de esta situación. La Constitución establece que todos los ciudadanos tienen derecho a recibir educación en la lengua o lenguas oficiales de su elección, en instituciones públicas educativas, sobre la base de "la equidad, viabilidad y necesidad de compensación"[6] (Gobierno de Sudáfrica, 1996: 1.256). Tales disposiciones permiten a los enseñantes elegir la lengua de instrucción más acertada en cada caso. Pero, por sencillo que pueda parecer, la realidad de la política lingüística sudafricana resulta más compleja. En lo que respecta a educación primaria y secundaria, es posible encontrar escuelas y colegios que ofrecen su currículo en diferentes lenguas oficiales: la ubicación geográfica de dichos colegios y escuelas será el factor determinante para la elección de las lenguas que se empleen en las asignaturas ofertadas en cada centro. Por ejemplo, en la provincia de KwaZulu Natal la principal lengua de educación, aparte del inglés, es el isiZulu, mientras que en la provincia del Cabo Oeste es el isiXhosa.

No obstante, las lenguas generalmente usadas en la educación superior siguen siendo principalmente el inglés y el afrikáans. El inglés, relacionado con niveles adquisitivos altos, es el idioma más utilizado en la educación, los asuntos políticos, los negocios y las comunicaciones. Pero la realidad es que no toda la población de Sudáfrica habla inglés fluidamente. Se calcula que alrededor de 1.400 millones de personas en el mundo viven en un país en el que el inglés es una de las lenguas oficiales[7], a pesar de que no todo el mundo puede hablarlo. En el caso de Sudáfrica, resulta imposible afirmar que el 100% de la población habla dicha lengua con fluidez[8]. Y este es uno de los principales problemas que existen en el país a la hora de facilitar a las clases sociales más deprimidas el acceso a la educación superior.

El afrikáans, por su parte, se originó en el siglo XVII y proviene directamente del neerlandés. Se habla principalmente en las provincias de Cabo Norte, Cabo Occidental, Gauteng y Cabo Oriental. Cuenta con un 13,5% de hablantes (casi unos siete millones de personas), mayoritariamente blancos y mulatos[9]. Era tradicionalmente la lengua del gobierno y la administración durante la época del *apartheid*.

Los otros nueve idiomas son lenguas africanas. No han gozado de prestigio alguno hasta la relativamente reciente democratización del país, en 1990: "Colonial and apartheid language policy, in concert with socio-economic and socio-political policy, gave rise to a hierarchy of unequal languages which reflected the structures of racial and class inequality that characterise South African society. The dominance of English —and later of Afrikaans— was sustained systematically in order to reinforce other structures of domination. These practices engendered the corollary low status of the indigenous languages and varieties of the African people and of other marginalised groups [...]" (Language Plan Task Group, 1996: cap. 1)[10].

Por otro lado, la última conferencia sobre el futuro de las humanidades y las ciencias sociales en las universidades sudafricanas, en abril de 2012, hizo hincapié en el uso de las lenguas africanas. En el informe posterior se argumentó que, aunque las cuestiones del lenguaje son esenciales para las humanidades y las ciencias sociales, no habrá educación en lengua materna a menos que existan licenciados en esas lenguas: "All universities should thus have language policies and plans to implement these. Most students at South African universities are not studying in their mother tongue, which affects their performance" (CEPD, 2012: 24)[11].

Ante esta situación algunas universidades, como la Universidad North-West, han adoptado sistemas de interpretación simultánea en sus aulas para que los alumnos puedan recibir educación en su lengua materna. Otras, como la Universidad de Johannesburgo, optaron por utilizar exclusivamente el inglés como lengua de comunicación. Universidades como la de Pretoria duplican sus clases, ofreciendo la misma clase en inglés y en afrikáans o en sepedi para solucionar esta dificultad.

La mayoría de las lenguas africanas oficiales en Sudáfrica pertenecen a determinados grupos lingüísticos que, a su vez, comparten similitudes morfosintácticas debido a su herencia lingüística. Cuentan entre todas con más del 77% de hablantes, la mayoría lingüística del país. Representan, por lo tanto, un gran peso político y social: "Speaker number counts, not because one language is necessarily inherently capable and another inherently incapable, but principally because a large number of speakers connotes political and economic weight" (Adegbija, 1994: 84)[12].

Las nueve lenguas africanas oficiales en Sudáfrica son las siguientes[13]:

- isiNdebele
- isiXhosa
- isiZulu
- Sesotho sa Leboa
- Sesotho
- Setswana
- siSwati
- Tshivenda
- Xitsonga

Un alto número de sudafricanos es bilingüe, si bien autores como Lapuerta (1997) afirman que se calcula que más del 25% de la población conoce hasta cinco lenguas. Hasta 1990, fecha en la que comenzó el proceso de democratización del país, no se hablaba de multilingüismo, sino que se aceptaba únicamente el bilingüismo, que hacía referencia tan solo a los dos idiomas de origen europeo que se hablaban en Sudáfrica, el inglés y el afrikáans. El hecho de que la mayoría negra del país hablase tres o más lenguas "no se consideraba pertinente" (Lapuerta, 1997: 488). Hoy sí se habla de multilingüismo, con un 69% de la población que habla al menos tres lenguas.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DEL PRESENTE ESTUDIO

Debido a la naturaleza analítica del presente capítulo, los autores del mismo consideraron necesario emplear herramientas de recolección de datos de diversa naturaleza. Dada la necesidad de conocer datos específicos y detallados sobre el número de estudiantes de los centros que imparten español en Sudáfrica, así como de entender la realidad del sistema educativo sudafricano, se optó por el empleo de un cuestionario para el primer objetivo y de entrevistas (en persona o por correo

electrónico) para el segundo. De este modo, mediante un cuestionario diseñado para tal fin (Anexo), se recabaron datos que permitieron analizar las motivaciones del alumnado para matricularse en cursos de español, así como los conocimientos latentes que existen en el imaginario del país en cuanto a los países de habla hispana y su lengua.

Por otro lado y con el fin de conocer más en profundidad el sistema educativo sudafricano y su realidad actual, los autores decidieron mantener entrevistas con las principales figuras y organismos que hacen posible la enseñanza del español en este país, a saber, profesores de la lengua y directores de escuelas privadas, públicas e internacionales, así como el Consejo Examinador de las pruebas de acceso a la educación superior, los tutores que preparan para dichas pruebas y los profesores creadores de los programas de español en las universidades de Sudáfrica[14].

4. BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS MOTIVACIONES ELEMENTALES DEL ALUMNADO PARA ESTUDIAR ESPAÑOL

La herramienta de recogida de datos empleada en el presente estudio y que persigue el objetivo final de conocer las motivaciones que llevan a los estudiantes sudafricanos a aprender español fue un cuestionario (Anexo)[15]. El estudio se llevó a cabo sobre un total de 280 estudiantes y únicamente en las universidades de Ciudad del Cabo, Wits y Pretoria, sencillamente porque el acceso a los estudiantes era más factible. Los autores del presente capítulo se pusieron en contacto con otras universidades y con escuelas públicas y privadas, así como con academias de idiomas repartidas por diferentes partes de la geografía del país, que no consideraron oportuno dar datos exactos o participar en el estudio empleando la herramienta de recolección de datos diseñada para tal fin. Por consiguiente, se consideró necesario limitar la aplicación del cuestionario al ámbito de la educación superior reglada, ya que los alumnos de las tres universidades seleccionadas eran los únicos a los que los autores tenían acceso.

En cuanto a las preguntas, se presentaron un total de seis preguntas en el cuestionario. No interesaba que fuera de una mayor extensión porque se debía evitar la posible desmotivación de los participantes en las respuestas que pudieran ofrecer. Cabe destacar que todos los estudiantes que participaron rellenando el cuestionario fueron de nivel inicial y nunca antes habían estudiado español. La selección de esta muestra de sujetos no fue aleatoria, sino que se creyó imprescindible que estos no hubieran tenido contactos con la lengua que pudieran haber cambiado sus motivaciones personales, y que no hubieran adquirido conocimientos que podían enriquecer su imaginario de los países de habla hispana.

Como se ha mencionado anteriormente, el cuestionario constaba de seis preguntas: el objetivo de las tres primeras era recabar datos sobre la motivación y las razones que han llevado a los estudiantes a matricularse en un curso de español, mientras que las seis últimas tenían como finalidad llegar a conocer y analizar el imaginario de dichos estudiantes acerca de los países hispanohablantes.

4.1. PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO

El cuestionario se subdivide en dos partes con objetivos distintos, anteriormente descritos y explicados. En esta primera parte, las preguntas presentadas a los estudiantes fueron las siguientes:

1. *Do you think Spanish is an easy language to learn? Why?*
2. *Do you think Spanish is a useful language to know nowadays? Why?*
3. *Why did you choose to learn Spanish among other languages?*[16]

Para el análisis de las respuestas y los datos obtenidos en estas tres preguntas, se ha tenido en cuenta el número de veces que se nombra cada opción, no el orden en que los estudiantes dieron sus respuestas. Por lo tanto, los datos aquí expuestos tienen únicamente un valor orientativo, que permite conocer sus motivaciones e impresiones sobre el español, pero no reflejan sus prioridades o cuáles son las motivaciones que tienen más influencia.

TABLA 1

MOTIVACIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SUDAFRICANO PARA ESTUDIAR ESPAÑOL

MOTIVACIONES	PORCENTAJE (%)
Lengua global con oportunidades laborales	39,6
Pasión por la lengua y la cultura hispánicas	27,8
Utilidad para viajar	25,7
Musicalidad	13,9
Utilidad para comunicarse	13,5
Similitud con otras lenguas	6,4
Curiosidad	6,4
Segunda opción de matrícula	2,5
Facilidad para aprender lenguas	1,4

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Se analizan en primer lugar los datos relativos a las motivaciones para aprender español. Como se puede ver en la tabla 1, la gran mayoría ha comentado la importancia de la lengua española por su carácter global y las oportunidades laborales que les puede aportar en un futuro. En segundo lugar los encuestados resaltan la pasión que sienten por la lengua y las culturas hispánicas. A continuación, se puede ver que el español es considerado por los encuestados como una lengua útil para viajar y desenvolverse en países donde se habla español, capacidad que en gran parte de las ocasiones se relaciona con la información relativa a la primera respuesta que han dado (viajar para conocer el país y trabajar al mismo tiempo). Tras estas opciones, la pasión por la lengua se ha mencionado casi el mismo número de veces que el hecho de poder viajar. Además, muchos estudiantes relacionan el español con una lengua que suena bien, que es musical. Después, con menos votos, ha habido estudiantes que eligen el español porque se parece a otras lenguas que ya conocen, como el francés o el italiano, por curiosidad o porque era la asignatura que mejor se adaptaba a sus horarios.

Se puede, por tanto, concluir, observando los datos expuestos en la tabla 1, que los estudiantes eligen español en primer lugar por razones funcionales, viendo el potencial de una lengua que cada vez se utiliza en más países. No solo la eligen por razones utilitarias, también sienten pasión por el español y las culturas que van ligadas a esta lengua. Piensan que es un buen medio de comunicación, que tiene belleza, y además la cercanía con otras lenguas romances favorece que la seleccionen como lengua extranjera.

5. PRESENCIA DEL ESPAÑOL, A TRAVÉS DE LA CULTURA, EN EL IMAGINARIO COLECTIVO DEL PAÍS

El español es un idioma conocido y apreciado en Sudáfrica. La mayoría sabe que el español se habla tanto en España como en diversos países de América Latina. No cabe duda de que el interés por la lengua aumentó después del Mundial de fútbol, en 2010, cuando el número de estudiantes que se matricularon en los centros en los que se imparte la lengua aumentó considerablemente. Sin embargo, la mayoría de los sudafricanos sigue relacionando primero la lengua española con América Latina, con países como Argentina y México principalmente, y después con España. Muchos son los estudiantes con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años, de familias económicamente asentadas, que deciden irse a Buenos Aires o Santiago de Chile, así como a otras grandes ciudades de América Latina, a estudiar español durante un año.

5.1. SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO

Con el fin de conocer y analizar el mencionado imaginario, se diseñó la segunda parte del cuestionario empleado como herramienta de recolección de datos del presente estudio. En esta segunda parte, se presentaron tres preguntas cuya finalidad era la descrita. Las preguntas fueron las siguientes:

1. *Do you think Spanish is a romantic language? Why?*
2. *What things come firstly to your mind when you think about Spanish culture?*
3. *Name famous Spanish / Latin American people you know and what they do or did (Ex. Antonio Banderas, actor)*[17]

No obstante, en el imaginario colectivo del país, las tradiciones, los bailes, las ciudades, la gastronomía, la arquitectura e incluso la historia de los diversos países que componen la amalgama del mundo hispanohablante siguen entremezclándose, sin que los propios sudafricanos sepan exactamente a qué país y cultura pertenece cada uno. Para conocer hasta qué punto está presente el español y sus culturas en el imaginario de nuestros estudiantes sudafricanos de nuevo se utiliza el cuestionario mencionado anteriormente.

Así, a través de las respuestas se puede inferir que lo que les viene a la cabeza a la mayoría de los estudiantes es la gastronomía, el cine y la música de los países de habla hispana, el flamenco y otros bailes como la salsa y el tango, el fútbol, el toreo y los encierros. Cuando se les pregunta por las personas que les resultan conocidas, la gran mayoría hace referencia a futbolistas, cantantes y actores. No obstante, también el estilo de vida, la belleza de las gentes, las tradiciones, la pasión por las fiestas y la cultura les llaman la atención. Muchos de ellos hacen referencia a la Tomatina, los carnavales y también a tradiciones religiosas como el Día de Difuntos o las procesiones. Algunos de los estudiantes conocen a personajes políticos, artistas (principalmente pintores) y arquitectos. Los personajes con los que están más familiarizados son revolucionarios como el Che Guevara o Fidel Castro. También conocen a mujeres involucradas en política, como Michelle Bachelet o Cristina Fernández. En cuanto a los artistas, muchos hacen referencia a Gaudí, Picasso, Frida Kahlo y Dalí. Finalmente, los estudiantes nombran el concepto de la siesta y el colorido, principalmente el color rojo, acercándose a los tópicos del mundo hispánico. También hacen referencia a otros deportistas, como Fernando Alonso y Rafael Nadal, las playas y el sol, los puros habanos, el vino o la Familia Real española. Es interesante resaltar que, a pesar de que no han nombrado la literatura en gran cantidad de ocasiones, muchos de los estudiantes conocen a escritores como Cervantes, García Márquez, Vargas Llosa, Carlos Ruiz Zafón y Arturo Pérez Reverte.

TABLA 2

PRESENCIA DEL ESPAÑOL Y SUS CULTURAS EN EL IMAGINARIO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL EN SUDÁFRICA

CATEGORÍA	PORCENTAJE (%)	COMENTARIOS
Gastronomía	28,5	Paella, tapas, comida mexicana y sangría
Cine español	26,7	Actores relacionados con Hollywood
Flamenco	25,7	Cada vez más presente en la vida cultural del país
Música latina	22,5	Salsa, tango y reguetón
Bailes	20,7	Salsa y tango
Fútbol	20	Equipos españoles
Toreo	17,5	Incluidos encierros
Cine latino	16	Actores relacionados con Hollywood
Música española	13,2	Muy a menudo confundida con la latina
Estilo de vida	11	Gente, manera de relacionarse…
Fiesta	10,7	Salir de fiesta e ir de copas
Tradiciones/Festivales	10	Tomatina, San Fermín
Belleza/exotismo	10	Belleza femenina y masculina
Política	7,8	
Arquitectura	6,7	Gaudí, Aravena…
Artistas	6,4	Sobre todo pintores
Historia	6,4	Franco
Siesta	6,4	
Otros deportes	6,4	Fórmula 1, tenis, golf
Colores vivos	3,9	Rojo
Sentido de comunidad	3,2	
Literatura	2,1	
Sol y playa	1,7	
Religión	1,7	
Puros habanos	0,7	
Vino	0,3	
Telenovelas	0,3	
Realeza española	0,3	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Finalmente, se ha considerado oportuno preguntar a los estudiantes si creían que el español es una lengua romántica. La gran mayoría ha respondido que sí. En primer lugar, los estudiantes piensan que es romántica de manera estereotipada, por influencia de personajes de películas y canciones del mundo hispánico que

hacen referencia al amor y la pasión. En segundo lugar, muchos de los estudiantes consideran que es una lengua apasionada, expresiva, que muestra el temperamento y las emociones: características todas que la convertirían en una lengua romántica. En tercer lugar, se hace referencia a la musicalidad del idioma, ya que muchos estudiantes piensan que la pronunciación del español es romántica, con sonidos como las erres, que la hacen muy exótica y musical. Muy alejada, aunque no invisible, está la idea del misterio: para algunos estudiantes la lengua española es misteriosa, algo que merece la pena descubrir, y este misterio cubre nuestra lengua de un halo de romanticismo. Para otros, en cambio, la velocidad y la dureza de su fonética hacen que la lengua española sea poco romántica.

TABLA 3

CONSIDERACIONES PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SUDAFRICANOS SOBRE EL ROMANTICISMO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

CATEGORÍA	PORCENTAJE (%)
Estereotipos/películas/canciones	32,1
Es apasionada	30,3
Tiene musicalidad	27,1
Misterio	0,7

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

6. CENTROS DONDE SE IMPARTE O SE HA IMPARTIDO ESPAÑOL

A principios de 2006 el Gobierno sudafricano aprobó un nuevo currículum académico en los colegios de enseñanza secundaria. Entre los objetivos de dicho currículum destaca el "multilingüismo aditivo", que hace obligatorio el estudio de dos lenguas nacionales. A su vez se ofrece la posibilidad de cursar hasta otras dos lenguas extranjeras como materias optativas. El español figura como una de las 11 lenguas extranjeras ofertadas y aprobadas por el Ministerio de Educación de Sudáfrica en 2003, lo que indica que las autoridades sudafricanas "reconocen la importancia de las lenguas extranjeras en general, y del español en particular" (Rowe y Maree, 2006: 92).

6.1. EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación secundaria en Sudáfrica ofrece la posibilidad de seguir clases de lengua española y examinarse en los exámenes de *Matriculation*[18], que tienen lugar después de terminar el 12º grado y justo antes de entrar a la universidad.

A partir de 8º grado los estudiantes comienzan a estudiar una segunda lengua oficial que no sea el inglés, y la continúan hasta 12º grado[19]. La mayoría elige afrikáans, isiXhosa o isiZulu, en ese orden. Por otra parte, los estudiantes extranjeros, o con nacionalidad sudafricana pero con menos de cinco años de residencia en el país, cuentan con la posibilidad de matricularse en una segunda lengua que no sea ninguna de las oficiales, es decir, pueden elegir una lengua extranjera para la opción de segunda lengua. Aunque la mayoría de estos estudiantes eligen francés, por la situación político-lingüística del continente africano, cada vez son más los estudiantes que se decantan por el español, si bien las facilidades que el Gobierno ofrece a las escuelas para la implantación de lenguas extranjeras son casi inexistentes: "For a school like ours, we are allocated 17 teachers by the WCED (Western Cape Education Department). 24 teachers are SGB (School Governing Body) employed teachers and are paid for by school fees (parents). If one as a manager of a school has to make a choice, when you can afford one more teacher, would it make better sense to get an English teacher for example, who will teach 150 pupils (30 pupils times 5 classes) or getting a third language teacher who will cover, perhaps 15 pupils (3 classes of 5), there is no real choice to be made. Hence, the European languages have struggled to survive in our present schooling system"[20].

Según las páginas web de los ministerios de Educación de cada una de las nueve provincias, existen colegios públicos y privados que ofrecen español en su currículo académico. Sin embargo, esta información no es del todo exacta, puesto que, aunque las escuelas e institutos permitan a los estudiantes matricularse en español, esto no significa que la escuela proporcione clases de dicha lengua. Así, lo que la mayoría de los estudiantes hace es buscar a profesores particulares que les preparen para los exámenes de *Matriculation*, cuyo nivel equivaldría a un B2: "It is the norm that from time to time a school will get a learner who wants to do Spanish so an arrangement is made to get a teacher - who will most likely teach after school and the student will have to pay extra. If a school had a learner for Spanish NSC (National Senior Certificate) this year it is unlikely they will have another learner next year21 (Independent Examiner Board)"[22].

Normalmente, los estudiantes que deciden estudiar español en este nivel han estado expuestos a la lengua, ya sea por haber vivido en países de habla hispana, debido a los trabajos de sus padres, o bien porque alguno de los progenitores es nativo de habla hispana. Por ello, muchos de estos estudiantes son capaces de alcanzar el nivel B2 en los dos o tres años que tienen para prepararse los contenidos de los exámenes de *Matriculation*, aunque, de acuerdo con los preparadores de dichos exámenes, lo ideal es empezar a prepararse en 8º grado, en vez de hacerlo en 10º, como hace la mayoría.

La situación es diferente en los colegios internacionales. Estos colegios, ubicados en las principales ciudades del país, cuentan con una gran mayoría de

alumnos extranjeros. Siguen su propio currículo independiente e internacional, siendo los principales el currículum de Cambridge y el currículum estadounidense. Muchos de estos colegios internacionales ofrecen español como segunda lengua desde preescolar hasta el último año de educación secundaria. Está comenzando a ofrecerse Advanced Placement Spanish como modalidad para el aprendizaje de español para fines concretos (humanidades, ciencias o ciencias sociales) durante los años de educación secundaria.

En cuanto a los datos específicos de número de alumnos y centros que imparten español, resulta casi imposible dar una cifra exacta puesto que, como se ha indicado en este apartado, la mayoría de las escuelas que no son colegios internacionales no cuentan con profesores de español en plantilla, sino que facilitan aulas en sus centros en las que los estudiantes asisten a las clases impartidas por los profesores externos que ellos mismos o sus familias buscan y pagan.

6.2. EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante los años de *apartheid*, la educación, especialmente la superior, fue negada a las comunidades étnicas que no fueran blancas. Como resultado, ya en los años de democracia, estas comunidades menos aventajadas debieron enfrentar serios problemas educativos y una deficiente preparación en los conocimientos adquiridos durante los años de educación primaria y secundaria: "La deficiente preparación intelectual [...] de la gran mayoría de estudiantes que están accediendo recientemente [1996] a las universidades sudafricanas es [...] una causa que no podemos dejar de mencionar al referirnos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta deficiente preparación es sin duda uno de los más graves lastres del sistema educativo del *apartheid* y probablemente lo será durante varios años hasta que accedan a la universidad los hijos de la 'Nueva Sudáfrica'" (Lapuerta, 1997: 489).

Es ahora cuando los hijos de la "Nueva Sudáfrica" a la que hacía referencia Lapuerta 15 años atrás están accediendo a la educación superior con una mayor y más profunda preparación. En Sudáfrica existen un total de 17 universidades y 6 colegios superiores politécnicos, todos consolidados a partir de 1994, año en el que se abolió el régimen del *apartheid*. La Ley de Educación Superior de 1997 establece que todos los centros de educación superior estén regidos según la normativa establecida por el Gobierno central, mientras que los Centros de Formación Profesional (FET Colleges) dependen de los gobiernos regionales.

En la actualidad, tanto el Gobierno como la población sudafricana se han dado cuenta de la necesidad de abrirse al mundo más allá de sus fronteras (Rowe y Maree, 2006: 92). Así han aceptado, finalmente, que el conocimiento de la realidad actual es imprescindible y que los idiomas extranjeros son necesarios en el mundo

globalizado. En lo que respecta a la situación del español en la educación superior, se puede indicar que de las 23 instituciones del país que la imparten, son solo seis las universidades que cuentan con lengua española en su oferta académica:

- Universidad de KwaZulu Natal.
- Universidad de Stellenbosch.
- Universidad de Ciudad del Cabo.
- Universidad de Pretoria.
- Universidad de Sudáfrica (UNISA).
- Universidad de Wits.

La Universidad de KwaZulu Natal ofrece español en dos cursos, así como la posibilidad de tomar un único módulo de seis meses a través del cual se obtienen 16 créditos. El número de alumnos en el año 2011 fue de 22[23].

La Universidad de Stellenbosch ofrece cursos de español inicial tanto a sus propios estudiantes como al público en general (no es necesario estar matriculado en la universidad para asistir a sus clases de español). El español empezó a ofertarse entre los años 2001 y 2002, aproximadamente[24]. El total de alumnos de español desde el año 2007[25] hasta 2011 ha sido el que aparece en la tabla 4.

TABLA 4

MATRICULADOS EN ESPAÑOL DESDE 2007 A 2011 EN LA UNIVERSIDAD DE STELLENBOSCH

AÑO	NÚMERO TOTAL
2007	22
2008	32
2009	44
2010	40
2011	50

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El Departamento de Español de la Universidad de Ciudad del Cabo se creó con la inauguración del programa de lectorados AECID en el año 2004. Se ofreció ese primer año un único nivel de pregrado (A1 y A2), para más tarde, en 2005, incorporar un segundo nivel (B1 y B2). Durante todos estos años, el Departamento de Español en dicha universidad ha contado únicamente con el trabajo docente desarrollado por los lectores que la AECID ha ido enviando desde España durante un periodo máximo de tres años. A mediados de 2010 la universidad incorporó a un

doctor en su cuerpo docente permanente como jefe del departamento. A principios del año 2012, la oferta académica para la materia de lengua española se amplió, y actualmente se ofrecen en dicha universidad tres cursos de pregrado, dos de posgrado (*Honours* y máster) y el nivel de doctorado en lengua española. La asignatura de Lengua Española y Literatura Hispanoamericana se ofrece como disciplina conducente a los títulos anteriormente mencionados, o como módulo semestral, lo que hace posible que esté incluida en otras disciplinas como Periodismo, Derecho, Comunicaciones, Arte, Pedagogía, Ciencias Empresariales, Informática, etc. La Facultad de Lenguas y Literatura ofreció, por primera vez en 2013, el programa de especialidad en el nivel de licenciatura en Lenguas Románicas, dando la posibilidad a los estudiantes de cursar esta especialidad con la elección de dos lenguas, a elegir entre español, francés e italiano. El Departamento de Español, basándose en el *MCER*, sigue una metodología principalmente comunicativa. Los libros de texto empleados para la enseñanza son *Puntos de partida*[26], *Fuentes*[27], *Repase y escriba*[28] y *Spanish Composition through Literature*[29].

TABLA 5

MATRICULADOS EN ESPAÑOL DESDE 2006 A 2011 EN LA UNIVERSIDAD DE CIUDAD DEL CABO

AÑO	NÚMERO TOTAL
2006	116
2007	104
2008	132
2009	160
2010	186
2011	232

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La Universidad de Witwatersrand (Wits) en Johannesburgo abrió el Departamento de Español en 2001, tras la incorporación de un lector AECID a la universidad. Ofrece la materia de español como una asignatura extracurricular a lo largo de los dos semestres que forman un año académico. Los niveles que se imparten son A1 y A2. El Departamento de Español solo cuenta con un lector AECID y carece de su propio cuerpo docente. La edad de la mayoría de los estudiantes matriculados está entre los 18 y los 21 años y están matriculados en estudios de humanidades. El libro de texto que se sigue es *Coursepack.* La metodología de enseñanza predominante es estructural-funcional y se respeta el *MCER*.

La Universidad de Pretoria, a través del Departamento de Lenguas Modernas, ofrece cursos para estudiantes de diferentes carreras como Arquitectura, Derecho,

Periodismo, Ingeniería, Arte Dramático, etcétera. En algunos de estos cursos el español forma parte de una especialización en la carrera, pudiendo combinarse la Licenciatura en Francés con Español, o la licenciatura en Alemán con Español. Por ello, durante el primer año muchos de los estudiantes la seleccionan como asignatura, pero son en su mayoría los estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas los únicos que continúan con sus estudios.

TABLA 6

MATRICULADOS EN ESPAÑOL DESDE EL AÑO 2006 A 2011 EN LA UNIVERSIDAD DE WITS

AÑO	NÚMERO TOTAL
2006	95
2007	110
2008	102
2009	78
2010	101
2011	85

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El departamento se estableció en 2007 combinando clases a través del AVE del Instituto Cervantes a cargo de una sola profesora. Estos cursos se llevaban a cabo por medio del programa Continuous Education at University of Pretoria (CE@UP), que se describe más adelante. En 2008 se incorporaron dos profesores más, uno de ellos a través del programa de lectorados de la AECID y el otro a través de un contrato con la universidad. Durante el año 2011 se mantuvo la estructura, con dos profesores trabajando a tiempo completo. En la actualidad, tras la cancelación de los lectorados en 2012, la universidad ha absorbido los gastos relativos a la contratación de un profesor.

La asignatura de español en primer curso es anual. Al completarla, los estudiantes adquieren un nivel equivalente a un A2. Durante el año 2011 se matricularon 130 estudiantes, de los cuales 56 cancelaron la matrícula antes de terminar el curso. En cuanto al nivel de segundo, equivalente en contenidos a un B1, se matricularon 28 estudiantes en el primer semestre y 17 en el segundo. No hubo ninguna baja. Finalmente, en tercero, equivalente a un B2, se matricularon 11 estudiantes en el primer semestre y 8 en el segundo.

Los manuales que se utilizan son: *Español sin fronteras*[30] para el primer año, que cubre los niveles A1 y A2; *Nuevo ELE intermedio*[31], para los estudiantes de segundo año; y *Nuevo ELE avanzado*[32] para los estudiantes de tercer año. Se contempla para el año

2014 la posibilidad de implantar el cuarto año, lo que convertiría la asignatura en equivalente a una licenciatura, con diferentes especializaciones. Tanto para la programación como para la evaluación se tiene en cuenta el *MCER*. Se exige a los estudiantes un nivel equivalente al B2.

TABLA 7

MATRICULADOS EN ESPAÑOL DESDE EL AÑO 2007 A 2011 EN LA UNIVERSIDAD DE PRETORIA

AÑO	NÚMERO TOTAL
2007	221*
2008	108
2009	92
2010	135
2011	169

* ESTOS ALUMNOS PERTENECÍAN A CE@UP; DESPUÉS, MUCHOS DE ELLOS PASARON A SER ESTUDIANTES DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EUROPEAS.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

La Universidad de Pretoria es una de las sedes de los exámenes DELE en Sudáfrica. Anteriormente se realizaban en la UNISA, pero tras la incorporación de los lectorados a esta universidad se cambió la ubicación.

TABLA 8

MATRICULADOS EN ESPAÑOL DESDE EL AÑO 2007 A 2011 EN CE@UP

AÑO	NÚMERO TOTAL
2007	221
2008	94
2009	43
2010	88
2011	36

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En lo que se refiere a las clases de español para la comunidad, la universidad también dispone de cursos de idiomas a través de CE@UP, una entidad privada que organiza cursos de formación permanente tanto para miembros de la universidad como para cualquier persona interesada en ellos. CE@UP ha estado ofreciendo clases de español desde 2007. Empezó con un gran número de estudiantes: 221 en

su primer año. Luego, el Departamento de Lenguas Europeas fue absorbiendo a muchos de estos alumnos. Durante el año 2011 hubo 36 estudiantes. Los niveles que se imparten en la actualidad son equivalentes a un A1.

UNISA, con sede central en Pretoria, es una universidad de educación a distancia; sus estudiantes "se distribuyen por todo el sur de África e incluso por el mundo entero" (Rowe y Maree, 2006: 89). Creó su Departamento de Español en el año 1966, gracias a la iniciativa del entonces director del departamento, para quien "era indiscutible integrar el español dentro de las disciplinas románicas" (Maree y Sánchez, 2001: 451). Comenzó ofreciendo una diplomatura en español y en 1977 se agregaron los grados equivalentes a licenciatura, máster y doctorado. En 1995 recibió su primer lector de la AECID.

TABLA 9

MATRICULADOS EN ESPAÑOL DESDE EL AÑO 2006 A 2011 EN UNISA

AÑO	NÚMERO TOTAL
2006	254
2007	158
2008	157
2009	147
2010	154
2011	64

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Existe otra universidad que ofreció español en el pasado, pero que decidió cerrar, por diferentes razones, su Departamento de Español. Es la Universidad de Natal, en Durban, que creó su Departamento de Español en el año 1983 y recibió su primer lector de español en 1995. Desgraciadamente, el departamento se cerró en el año 1997 por motivos económicos: "El Senado de la Universidad ha decidido que el presupuesto anual no permite lo que se considera un lujo —la enseñanza de lenguas extranjeras en un país en vías de desarrollo—" (Maree, 1998: 29).

6.3. ESCUELA DIPLOMÁTICA DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES

El Departamento de Lenguas se estableció entre 1987 y 1990, con clases de francés, alemán, portugués y español. Antes de 1987, los diplomáticos aprendían lenguas extranjeras en el Ministerio de Defensa o en la Agencia Nacional de Inteligencia (ANI). Desde octubre de 1987 hasta enero de 2004 se enseñó español en el Departmento

de Relaciones Internacionales y Cooperación (DIRCO). Más tarde, hubo un periodo de vacío. A partir de 2006 se volvieron a incorporar los cursos de español, y en 2007 se creó un puesto a tiempo completo de asistente del director: formador de español. Ha habido otros formadores externos (de la Alianza Francesa), por ejemplo durante el Mundial de fútbol de 2010, impartiendo cursos de español para el turismo en Bloemfontein (15 estudiantes) y en la Escuela de Turismo de Mafecang (23 estudiantes). Los perfiles de los profesores contratados corresponden a profesionales experimentados y con recursos que desarrollan y utilizan sus propios materiales de formación para sus clases.

Antes de 2009, cuando el español se enseñaba principalmente a diplomáticos y a funcionarios de DIRCO, había entre cuatro y seis funcionarios por clase en el nivel 1 de español. Desde 2009 en adelante, al extenderse la enseñanza de español a funcionarios de otros departamentos, el número de alumnos ha aumentado: entre seis y doce funcionarios en la clase de nivel 1 y entre tres y cinco en la clase de nivel 2. La suma de los niveles 1 y 2 equivale a un A1 de acuerdo con el *MCER*. Todos los estudiantes son funcionarios del Gobierno, con edades entre los 24 y los 56 años, que provienen de diferentes contextos profesionales y personales. La mayoría no tiene el inglés como primera ni segunda lengua.

Los cursos de español se establecen para dos tipos de discentes: por un lado, funcionarios que serán trasladados al extranjero y que reciben formación para interactuar de manera efectiva con otros diplomáticos de habla hispana y para que sean capaces de vivir y llevar a cabo actividades cotidianas en el país de destino. Por otro lado, funcionarios locales, con la finalidad de que sean capaces de dar la bienvenida e interactuar con las delegaciones visitantes. Otros oficiales de la policía, Interpol, State Security Agency[33] (SSA/ANI), lo necesitan para llevar a cabo investigaciones y compartir inteligencia. Existen actualmente cuatro grupos de español: funcionarios para embajadas en el exterior, embajadores, mixtos (todos los ministerios) y conversación mixto. Este último grupo es mixto también en niveles, se trata de un grupo creado para que los estudiantes recuerden y actualicen conocimientos adquiridos en otros países.

6.4. CENTROS PRIVADOS

En Sudáfrica, donde "no existen grandes y conocidas escuelas de idiomas internacionales como, por ejemplo, la escuela Berlitz, los centros de lengua sudafricanos se han establecido por iniciativa de sus dueños particulares" (Maree y Sánchez, 2001: 450). El número de escuelas privadas de español no es alto, si bien las pocas que están repartidas por el país hacen todo lo posible por acercar nuestra lengua y nuestras culturas a la población sudafricana.

En la provincia de Gauteng, y más concretamente en las ciudades de Johannesburgo y Pretoria, se encuentra la escuela privada Academes, de reciente

apertura. Cubren los seis niveles del *MCER*. Ofrecen cursos de gramática y conversación, así como cursos de español especializados para negocios y turismo, y cursos para niños. De igual modo, preparan a candidatos que estén interesados en realizar los exámenes DELE. Cuentan con servicios de traducción y organizan actividades culturales entre las que se incluyen fiestas latinas, conciertos, festivales gastronómicos y de cine.

En la provincia del Cabo Oeste, en Ciudad del Cabo, se encuentra La Casa Escuela de Español. Este centro privado abrió sus puertas a principios de 2010. Sigue una metodología comunicativa que aplica el *MCER*. Ofrece los niveles comprendidos entre A1 y B2 a alumnos cuyas motivaciones principales para estudiar la lengua española son los viajes, los antecedentes familiares hispanos y las razones laborales, en ese orden. Ofrece clases guiadas tanto de conversación como de gramática según rutinas situacionales, a la vez que prepara a candidatos para los exámenes DELE y *Matriculation.* La escuela organiza actividades sociales relacionadas principalmente con la gastronomía española, exposiciones de artistas hispanos y ciclos de cine. A su vez, cuenta con servicios de traducción e interpretación entre inglés y español. Cabe destacar que La Casa Escuela de Español lleva a cabo un programa en colaboración con el Gobierno local en el que forman en la lengua española a guías turísticos locales a lo largo de 14 semanas. Los participantes se matriculan para los niveles básico e intermedio 1 y reciben un total de cuatro horas de formación a la semana.

Otra institución que ha jugado un papel importante en la enseñanza de español en Sudáfrica es la Alianza Francesa. En Ciudad del Cabo cuenta con dos centros: uno en el centro de la ciudad y otro en uno de los barrios de nivel económico más bajo, llamado Mitchell's Plain. Comenzó a ofrecer cursos de español en 2009 y actualmente ofrece los niveles A1 y A2, según el *MCER*. La Alianza Francesa utiliza el enfoque comunicativo para sus clases y los libros de texto que emplea son *Pasaporte A1* y *Pasaporte A2*. Los estudiantes que siguen sus cursos están principalmente interesados en aprender la lengua española para fines turísticos. La Alianza Francesa organiza, junto con el Consulado de España en Ciudad del Cabo, un festival de cine hispano en el primer semestre de cada año.

En cuanto a los centros de la Alianza Francesa en Pretoria y Johannesburgo, se puede decir que durante el año 2011 ofrecieron cursos de español para extranjeros a un total de 30 alumnos. Los niveles variaban entre el A1 y el B1. Además, durante el curso 2011-2012 hubo 12 estudiantes en el nivel A1 en el primer semestre de 2011 y 6 estudiantes en el nivel A2 durante el primer semestre de 2012. Tras un cambio en la política educativa del centro no se han vuelto a impartir cursos de español. No obstante, en la actualidad, la Alianza aloja los cursos de portugués del Instituto Camões. Además de estos cursos, tanto la Alianza de Johannesburgo como la de Pretoria organizaban sesiones de cine español con la colaboración de la Embajada de España en Sudáfrica.

The Latin Connection comenzó a enseñar español en Sudáfrica en 1992. Cuenta con un centro en Ciudad del Cabo, donde ofrecen clases que cubren desde el nivel básico hasta el muy avanzado. Igualmente, ha ofrecido cursos personalizados de español a empresas como South African Airways, Blue Continent, Dole y South African Nylon Spinners. En el pasado fue un centro examinador DELE hasta que en 2008 se comenzaron a ofrecer los exámenes en la Universidad de Ciudad del Cabo.

7. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES CULTURALES RELACIONADAS CON EL ESPAÑOL EN EL PAÍS

A diferencia de países como Francia, Alemania, Italia o Gran Bretaña, España no cuenta con ningún centro cultural en Sudáfrica, ni se prevé su apertura a corto plazo. Sin embargo, es cierto que cada vez se celebran en el país más actividades culturales relacionadas con el español.

La Embajada de España en Sudáfrica, con sede en la ciudad de Pretoria, organiza a través de su Sección Cultural una serie de eventos por las principales ciudades del país, como Johannesburgo, Pretoria, Durban y Ciudad del Cabo. Dicha Embajada es miembro asociado desde el año 2009 del activo clúster Eropean Union National Institutes for Culture (EUNIC)-South Africa[34]. EUNIC es una red internacional cuyo fin es conectar a las instituciones culturales de países miembros de la Unión Europea; se formó en 2006 y cuenta con 27 miembros de 23 países diferentes. Estas instituciones organizan actividades culturales en 150 países del mundo y trabajan en sectores relacionados con: arte, idiomas, juventud, educación, ciencia, diálogo intercultural y ayuda al desarrollo.

A continuación se presenta una relación de actividades y encuentros organizados por la Embajada y el Consulado de España en Sudáfrica para la promoción y el intercambio de las culturas española y sudafricana. Entre ellos destaca la exposición fotográfica en Johannesburgo que mostró la visión de siete artistas africanos de siete ciudades españolas. Otra actividad relevante para el intercambio entre Sudáfrica y España fue la conferencia sobre literatura en la Universidad de Wits, Johannesburgo: "Hospitality and Hostility in the Multilingual Global Village". España estuvo representada por varios escritores e investigadores, como Jorge Carrión, que impartió un seminario llamado "Migrations: Text, Image and Autobiography". De igual modo, tomó parte en lecturas literarias y mesas redondas. Participaron investigadores de la Universidad de Extremadura y lectores de la AECID. El objetivo principal de la conferencia era conectar a estudiosos de diferentes disciplinas en las cuestiones de hospitalidad y hostilidad, relacionadas con diversidad e integración, globalización, multilingüismo e identidad. Se celebró

también un concierto del clarinetista español Maximiliano Martín en la ciudad de Durban, en colaboración con la orquesta filarmónica de la provincia de KwaZulu Natal. Otras actividades incluyen muestras de videoarte, festivales de cine hispano en la Alianza Francesa, lecturas del *Quijote*, conciertos de música en la Semana de España, actividades musicales y artísticas, y la Feria Study in Europe.

Algunos consulados y embajadas de países hispanohablantes organizaron, a su vez, actividades culturales relacionadas con la lengua española y sus culturas. Destacan entre ellas el Festival de Cine Latinoamericano, organizado en la Universidad de Pretoria con la colaboración de varias embajadas que representan a países latinoamericanos, y algunos actos organizados de manera individual por algunas de ellas: México (proyección de películas y concierto de serenata mexicana en la Universidad de Pretoria), Argentina (Festival de Cine Argentino), Chile, Uruguay (concierto del Bicentenario de Uruguay en la Universidad de Pretoria) o Cuba (visita del grupo musical Almendra a Johannesburgo), entre otras.

En Ciudad del Cabo es principalmente el Consulado General de España el que organiza, con cierta frecuencia, actividades y encuentros relacionados con la lengua española y el hispanismo, a pesar de no contar con una sección cultural propiamente dicha. Entre estas actividades se incluyen conciertos y espectáculos musicales diversos, proyecciones cinematográficas, exposiciones artísticas, representaciones teatrales y de títeres, y ferias educativas, en las que participaron asociaciones sudafricanas, como la coral de voces Camerata Tinta Barroca[35], la confraternidad sudafricana de los Amigos del Camino de Santiago o la primera peña flamenca de Sudáfrica, creada, a principios de 2012, por la compañía SoloFlamenco.

En la Universidad de Ciudad del Cabo, organizada por el Departamento de Español de dicha universidad (lectores AECID) y financiada por la Embajada de España en Sudáfrica, se celebró, durante el mes de octubre de 2011, la Semana Cultural del Hispanismo. Se pretendía acercar a los estudiantes al mundo de habla hispana y al español mediante una práctica más lúdica y entretenida que les permitiera conocer datos sobre diferentes países de habla hispana, practicando el español al mismo tiempo que se zambullían en su cultura. Puesto que la mayoría de los estudiantes inscritos en los tres niveles de español en la Universidad de Ciudad del Cabo son jóvenes, se decidió incluirlos en las actividades, de modo que ellos mismos las prepararan y así se crearan vínculos fuera del aula. La Semana Cultural del Hispanismo consistió en: 1) una representación de una obra de teatro en español, preparada por los estudiantes de los diferentes niveles; 2) un recital de música hispana realizado por los estudiantes de música inscritos en cursos de español en la universidad; 3) una clase de flamenco y salsa a cargo de bailarinas de la academia de flamenco La Rosa; 4) una proyección de una película española, *El orfanato*, preparada por alumnos de la Film Society inscritos en algún curso de español de la

universidad; 5) un aperitivo con productos del mundo hispano; 6) el cierre de la semana cultural con la participación del cónsul en Ciudad del Cabo.

8. APOYO INSTITUCIONAL

En lo que respecta al apoyo institucional, Sudáfrica cuenta con pocos programas. El programa de lectorados MAEC-AECID en sí se remonta a más de 20 años atrás. Su principal objetivo es colaborar con universidades extranjeras en la enseñanza del español y la promoción de la cultura española. Tal y como el mismo Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación explica en su página web[36]: "El programa de lectorados MAEC-AECID ha tenido tradicionalmente una gran aceptación en el mundo universitario, tanto español como extranjero, facilitando a los centros interesados la provisión de jóvenes lectores españoles con el perfil académico más adecuado".

Este programa fue instaurado en cinco universidades sudafricanas en diferentes fechas. En la Universidad de Ciudad del Cabo, el programa de lectorados MAEC-AECID comenzó en el año 2004. Los lectorados de la Universidad de Wits y la Universidad de Pretoria fueron implantados en los años 2001 y 2008, respectivamente. Ambos programas, junto a los lectorados de la Universidad de Ciudad del Cabo, fueron cancelados durante el año 2012. En 2014 se volvieron a implantar el lectorado en la Universidad de Wits y el lectorado de Ciudad del Cabo. Sin embargo, el lectorado en la Universidad de Pretoria se mantuvo en suspenso. Años atrás existían plazas de lectorados en la Universidad de Natal, en Durban y en UNISA en Pretoria. No se dispone de fechas exactas, pero los archivos de la AECID muestran que en el año 1995 ya había un lector en cada una de dichas universidades.

A estos lectorados se debe gran parte de la actual popularidad que tienen tanto la lengua como la cultura española en Sudáfrica. Dependieron por completo de ellos los departamentos de español en la Universidad de Wits, hasta la fecha actual, y en la Universidad de Ciudad del Cabo, hasta 2010. Los proyectos creados y llevados a cabo por lectores a lo largo de todos estos años, programas de radio en español, semanas culturales, charlas sobre literatura hispanoamericana, ciclos de cine, teatro en español, programas de cuentacuentos, conciertos de música en español y espectáculos flamencos, junto con la impartición de asignaturas como Lengua Española, Literatura Hispanoamericana y Técnicas de Traducción, son en gran parte responsables de que el estudio y el interés por nuestra lengua y las culturas que el español abarca hayan crecido en los últimos años en este país. La AECID, de igual modo, proporciona libros y materiales de audio a las universidades sudafricanas que cuentan con lectores.

La Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Comerciales (AIESEC)[37] también representa una plataforma para la propaganda y la publicidad de la lengua española y sus culturas. AIESEC, creada en 1948, cuenta en la actualidad con 107 países miembros. El intercambio de estudiantes permanece como una de las actividades principales de la organización, lo que permite que universidades sudafricanas —como es el caso de la Universidad de Ciudad del Cabo— acepten a estudiantes de países latinoamericanos.

Otro apoyo institucional, sin duda, lo representan las embajadas y consulados de los países de habla hispana, especialmente las secciones culturales de las embajadas de los países que cuentan con ellas, como España. La gran mayoría organiza actos y actividades culturales en colaboración con instituciones sudafricanas de diversa índole.

Existe, a su vez, el llamado Acuerdo de Cooperación en Salud entre el Gobierno de Cuba y el Ministerio de Salud sudafricano. Las relaciones de cooperación entre los dos países se iniciaron en 1996, cuando llegó un primer grupo de 96 médicos cubanos destinados a suplir las carencias de profesionales de la salud en hospitales estatales. En 2001 se suscribió el acuerdo establecido por la Comisión Mixta Bilateral, que dio seguimiento a la cooperación en el área de salud, la cual incluye no solo a más de 300 médicos (319 en 2011) y profesores de medicina trabajando en Sudáfrica, sino también a 80 estudiantes provenientes de zonas económicamente menos privilegiadas que viajan a Cuba cada año para estudiar medicina. En 2011 había un total de 300 sudafricanos realizando estudios en Cuba (291 en escuelas de Medicina y 6 en escuelas de Deportes). Existen, a su vez, acuerdos trilaterales por los cuales Cuba envía médicos a países como Malaui y Ruanda con la financiación de Sudáfrica. De igual modo, han tenido lugar otras formas de cooperación en las áreas de comercio e inversiones, marina mercante, artes y cultura, agricultura, construcción, ciencia y tecnología, recursos hidráulicos y forestales, educación y deportes.

En Sudáfrica no existe en este momento ninguna asociación de profesores de español. Únicamente puede encontrarse una lista relativamente actualizada de los profesores, principalmente autónomos, que imparten clases de lengua española, ya sea en diferentes escuelas o mediante clases particulares. Esta lista la facilita la Embajada de España en Pretoria a todos los interesados que requieran los servicios de un profesor de español.

Tampoco está presente en el país el Instituto Cervantes, ni se prevé la apertura de un Aula en los próximos años, por lo que los DELE se realizaron en el pasado y se continúan realizando en determinados centros y universidades del país. Los exámenes DELE se implantaron por primera vez en Sudáfrica en el año 1999 y se comenzó ofreciendo únicamente los niveles inicial e intermedio. En un principio

se ofrecieron los exámenes en ambas convocatorias, mayo y noviembre, pero en 2010 se dejó de ofrecer la convocatoria de mayo. Los exámenes DELE comenzaron realizándose en el Consulado de España en Ciudad del Cabo. En 2001 se ofrecieron por primera vez en UNISA, y en 2009 se ofrecieron por primera vez en la Universidad de Pretoria. En 2008, pasaron a ofrecerse en la Universidad de Ciudad del Cabo.

TABLA 10

CANDIDATOS MATRICULADOS EN SUDÁFRICA PARA LOS DISTINTOS NIVELES DE LOS EXÁMENES DELE DESDE 1999 HASTA 2011

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
20	31	13	15	23	11	20	8	2	13	20	15	12

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR EL INSTITUTO CERVANTES.

El único tipo de evaluación de conocimientos de lengua española a nivel nacional son los exámenes de *Matriculation.* El Independent Examiner Board evalúa los conocimientos lingüísticos de los candidatos a nivel nacional, independientemente de si estos están matriculados en colegios privados o estatales.

9. CONCLUSIÓN

Las cifras ofrecidas muestran cómo la presencia del español en Sudáfrica se va fortaleciendo de un modo relativamente lento pero cada vez más consolidado. Si bien su ritmo de crecimiento sigue siendo menor que el de otros idiomas con más presencia en el país y el continente, también es cierto que el número de estudiantes en las aulas de español en los niveles de educación secundaria y superior está creciendo año tras año, especialmente tras la victoria de España en el Mundial de fútbol 2010, que consiguió dar a conocer tanto el país como su idioma. De igual modo, el crecimiento en el número de relaciones económicas entre Sudáfrica y América Latina supone un gran empuje en el aprendizaje de la lengua de Cervantes.

A pesar de estos hechos, la realidad es que el estudio de idiomas extranjeros sigue considerándose un lujo que la economía sudafricana no está aún en situación de poder afrontar. Por esta razón, la enseñanza del español sigue dependiendo de ayudas económicas por parte de instituciones públicas o privadas, así como de los gobiernos de los países de habla hispana que estén en condiciones de apoyar la promoción de la lengua y la cultura a lo largo y ancho del mundo.

ANEXO

RESEARCH QUESTIONNAIRE

Thank you for taking the time to fill in this questionnaire. Please, answer the following questions to the best of your ability.

1. Do you think Spanish is an easy language to learn? Why?

_____

_____

2.Do you think Spanish is a useful language to know nowadays? Why?

_____

_____

3.Why did you choose to learn Spanish among other languages?

_____

_____

4. Do you think Spanish is a romantic language? Why?

_____

_____

5. What things come firstly to your mind when you think about Spanish culture?

_____

_____

6. Name famous Spanish/ Latin American people you know and what they do or did (Ex. Antonio Banderas, actor).

_____

_____

NOTAS

1. M. P. Lewis, G. F. Simons y C. D. Fenning (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com/country/ZA [consultado el 17 de febrero de 2014].
2. Página web SouthAfrica.info: http://www.southafrica.info/about/people/population.htm#.UvOEtvmSyAg [consultado el 12 de noviembre de 2013].
3. Ibídem.
4. Ibídem.

5. "El campo de la educación es el más problemático, el más multilateral, el que implica mayor inversión económica, algunas veces el que conlleva una mayor y más convulsiva carga política, y el más lleno de consecuencias a largo plazo. Las decisiones sobre las lenguas de la educación son significativas en cuanto a que afectan a toda área de la funcionalidad del lenguaje. Es en lo que respecta a esta función que la mayoría de las políticas lingüísticas en África han cometido el error de asignar de manera amplia esta función a lenguas excoloniales en niveles más allá del elemental" (traducción de los autores).
6. Traducción de los autores.
7. A. Sarwal (2012): "Emergence of English as a world language. The need for a global link language". Disponible en http://www.religiousunity.org/NewsArt/English%20as%20a%20World%20Language.html [consultado el 17 de febrero de 2014].
8. D. Gopal y Y. Matras (2013): "Who can and who cannot speak English?", *The Dynamics of Diversity: Evidence from the 2011 Census*, Centre on Dynamics of Ethnicity, Mánchester, pp. 1-4. Disponible en http://www.ethnicity.ac.uk/census/CoDE-English-Proficiency-Census-Briefing.pdf [consultado el 17 de febrero de 2014].
9. Página web SouthAfrica.Info: http://www.southafrica.info/about/people/population.htm#.UvOfDvmSyAh [consultado el 12 de noviembre de 2013].
10. "La política lingüística colonial y la del *apartheid*, en acuerdo con las políticas socioeconómica y sociopolítica, dieron lugar a una jerarquía de lenguas desigual que reflejaba las estructuras de desigualdad racial y de clase que caracterizan a la sociedad sudafricana. La preponderancia del inglés —y del afrikáans después— fue sustentada sistemáticamente para reforzar otras estructuras de dominación. Estas prácticas engendraron el resultante bajo estatus de las lenguas indígenas así como la diversidad de los pueblos africanos y otros grupos marginalizados" (traducción de los autores).
11. "Todas las universidades deberían tener políticas lingüísticas y planes que las implementaran. La mayoría de los estudiantes de las universidades de Sudáfrica no están estudiando en su lengua materna, lo que afecta a su rendimiento" (traducción de los autores).
12. "El número de hablantes cuenta, no porque una lengua sea necesaria e inherentemente competente y otra sea inherentemente incompetente, sino esencialmente porque un gran número de hablantes lleva una connotación en términos de peso económico y político" (traducción de los autores).
13. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Oficina de Información Diplomática (2013): *Ficha país: República de Sudáfrica*, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/SUDAFRICA_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 6 de febrero de 2013].
14. A todos los mencionados, los autores del presente capítulo les están profundamente agradecidos por su tiempo, ayuda y apoyo.
15. El cuestionario empleado fue diseñado y amablemente cedido por Nereida Ripero, lectora con el programa AECID en la Universidad de Witwatersrand (Wits), Johannesburgo.
16. 1. ¿Crees que el español es una lengua fácil de aprender? ¿Por qué? 2. ¿Crees que es útil hablar español hoy en día? ¿Por qué? 3. ¿Por qué elegiste estudiar español de entre otras lenguas? (traducción de los autores).
17. 1. ¿Crees que el español es una lengua romántica? ¿Por qué? 2. ¿Qué es lo que primero te viene a la cabeza cuando piensas en las culturas hispanas? 3. Nombra a personajes famosos o célebres de España y/o Latinoamérica y di cuál es o fue su profesión (ejemplo: Antonio Banderas, actor) (traducción de los autores).
18. Los exámenes de *Matriculation* equivaldrían a la Selectividad de España. Son exámenes obligatorios para los candidatos que deseen solicitar plaza en una de las universidades de Sudáfrica. Los primeros exámenes de *Matriculation* se realizaron en la Universidad de Cabo de Buena Esperanza en 1873. A partir de 1918 y tras la creación de la Junta Nacional de Exámenes Preuniversitarios (JMB), un candidato podía examinarse de una lengua extranjera según fuera la disponibilidad de examinadores y si se contaba con un número suficiente de candidatos (Maree y Sánchez, 2001: 448).
19. El sistema educativo escolar en Sudáfrica tiene una duración total de 13 años o cursos, que van desde el grado 0, también conocido como grado R (*Reception*), hasta el grado 12º, también conocido como *Matric*. De acuerdo con la Ley Escolar sudafricana de 1996, la educación obligatoria va desde 1º (a la edad de 7 años) hasta 9º grado (correspondiente a la edad de 16 años).
20. Esta cita corresponde a una respuesta por correo electrónico a una consulta de los autores durante el año 2011, por parte de un director de una de las escuelas de Ciudad del Cabo: "Para una escuela como la nuestra, el Western Cape Education Department (Departamento de Educación del Cabo Occidental) nos asigna 17 profesores. 24 profesores son empleados del School Governing Body (Cuerpo de Gobierno de la Escuela) y están pagados con las tarifas de la escuela (los padres). Si uno, como director de una escuela debe tomar una decisión, cuando puedes permitirte un profesor más, ¿tendría más

sentido contratar un profesor de inglés por ejemplo, que dará clase a 150 alumnos (30 alumnos en 5 clases) o contratar un profesor de una tercera lengua que cubrirá quizás, 15 alumnos (3 clases con 5 alumnos cada una)? No hay una elección real que tomar. Por eso, las lenguas europeas han sufrido para sobrevivir a nuestro sistema escolar actual" (traducción de los autores).

21. La norma es que de vez en cuando una escuela consiga un estudiante que quiere hacer español así que se llega a un acuerdo con un profesor que probablemente enseñará después de las clases y el estudiante tendrá que pagar extra. Si una escuela tuviera un estudiante de español de NSC un año es muy poco probable que tengan otro estudiante el año siguiente.
22. El Independent Examiner Board (IEB) de Sudáfrica se encarga de los exámenes de evaluación de conocimientos de idiomas extranjeros en el país. Esta cita corresponde a una respuesta por correo electrónico por parte de un representante del IEB a una consulta de los autores durante el año 2011.
23. Ha resultado imposible recabar más información sobre este programa.
24. La Universidad de Stellenbosch no ha podido aportar datos precisos sobre el año.
25. La Universidad de Stellenbosch no guarda datos del número de alumnos de español anteriores a 2007.
26. M. Knorre *et al.* (2009): *Puntos de partida: An invitation to Spanish*, McGraw Hill, Nueva York.
27. D. Rush *et al.* (2011): *Fuentes: conversación y gramática*, Cengage, Boston.
28. M. C. Dominicis y J. J. Reynolds (2007): *Repase y escriba*, Wiley, Nueva York
29. C. Ayllón *et al.* (2011): *Spanish Composition Through Literature*, Pearson, Boston.
30. J. Sanchez Lobato *et al.* (2005): *Español sin fronteras*, Sgelm Madrid.
31. V. Borobio y R. Palencia (2006): *Nuevo ELE intermedio*, SM, Madrid.
32. V. Borobio y R. Palencia (2003): *Nuevo ELE avanzado*, SM, Madrid.
33. Agencia Estatal de Seguridad.
34. European Union National Institutes for Cultures, en http://www.eunic-online.eu/ [consultado el 19 de febrero de 2014].
35. Camerata Tinta Barroca, en http://www.ctbmusic.co.za [consultado el 2 de diciembre de 2013].
36. AECID, en https://www.aecid.gob.es/es/Tramites-Servicios-en-linea/becas-lectorados-info.html [consultado el 29 de febrero de 2014].
37. Asociación Internacional de Estudiantes de Ciencias Económicas y Comerciales.

BIBLIOGRAFÍA

Adegbija, E. E. (1994): *Language Attitudes in Sub-Saharian Africa: A Sociolinguistic Overview*, Multilingual Matters, Clevedon (RU) y Filadelfia.

Ayllón, C. *et al*. (2011): *Spanish Composition Through Literature*, Pearson, Boston.

Borobio, V. y Palencia, R. (2003): *Nuevo ELE avanzado*, SM, Madrid.

— (2006): *Nuevo ELE intermedio*, SM, Madrid.

Centre for Education Policy Development (CEPD) (2012): *The Future of Humanities and Social Science in South Africa Universities Conference*. Disponible en http://www.dhet.gov.za/Humanities%20and%20Social%20Sciences/Humanities%20and%20Social%20Sciences%20Conference%20Report.pdf [consultado el 5 de febrero de 2013].

Departamento de Relaciones Internacionales y de Cooperación. República de Sudáfrica (2009): *Diplomatic Training, Research and Development.* Disponible en http://www.dfa.gov.za/docs/2009/dtrd_brochure.pdf [consultado el 4 de julio de 2012].

Dominicis, M. C. y Reynolds, J. J. (2007): *Repase y escriba*, Wiley, Nueva York.

Gobierno de Sudáfrica (1996): Estatutos de la República de Sudáfrica. Ley Constitucional. Constitución de la República de Sudáfrica. nº 108 de 1966. Disponible en http://www.gov.za/documents/constitution/1996/a108-96.pdf [consultado el 6 de febrero de 2013].

Gopal, D. y Matras, Y. (2013): "Who can and who cannot speak English?", *The Dynamics of Diversity: Evidence from the 2011 Census*, Centre on Dynamics of Ethnicity, Mánchester, pp. 1-4. Disponible en http://www.ethnicity.ac.uk/census/CoDE-English-Proficiency-Census-Briefing.pdf [consultado el 17 de febrero de 2014].

Knorre, M. *et al.* (2009): *Puntos de partida: An invitation to Spanish*, McGraw Hill, Nueva York.

Language Plan Task Group (1996): *Towards a National Language Plan for South Africa.* Disponible en http://www.polity.org.za/polity/govdocs/reports/langtag.html [consultado el 17 de febrero de 2014].

Lapuerta Amigo, P. (1997): "La enseñanza del español en la nueva Sudáfrica: problemas, soluciones y futuro", en Moreno Fernández, F., Gil Bürman, M. y Alonso, K. (eds.): *Actas del VIII Congreso Internacional*

de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0485.pdf [consultado el 21 de junio de 2012].

LEWIS, M. P., SIMONS, G. F. y FENNING, C. D. (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com/country/ZA [consultado el 17 de febrero de 2014].

LÓPEZ MORALES, H. (2006): "El futuro del español", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 476-491. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf [consultado el 18 de septiembre de 2012].

MAREE, C. (1998): "Sudáfrica", *Boletín de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 4 (4/97), pp. 28-29. Disponible en http://www.fds.es/es/contenido/?iddoc=778 [consultado el 13 de agosto de 2013].

MAREE, C. y SÁNCHEZ MARTÍN, C. (2001): "*Quo Vadis*: el español y el hispanismo en Sudáfrica", *Arbor*, CLXVIII, 664, pp. 441-460. Disponible en http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/download/856/863 [consultado el 12 de junio de 2013].

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN. OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA (2013): *Ficha país: República de Sudáfrica*, Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/SUDAFRICA_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 20 de octubre de 2013].

ROWE, A. M. (2010): "El español, un idioma en auge en Sudáfrica", *Fundación del español urgente*. Disponible en http://www.fundeu.es/noticias-articulos-el-espanol-un-idioma-en-auge-en-sudafrica-2903.html [consultado el 14 de junio de 2012].

ROWE, A. M. y MAREE, C. (2005): "El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 183-206. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/rowe/p01.htm [consultado el 4 de junio de 2012].

— (2006): "El español en Sudáfrica", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 89-92. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_13.pdf [consultado el 2 de junio de 2012].

RUSH, D. *et al.* (2011): *Fuentes: conversación y gramática*, Cengage, Boston.

SÁNCHEZ LOBATO, J. *et al.* (2005): *Español sin fronteras*, SGEL, Madrid.

SARWAL, A. (2012): "Emergence of English as a world language. The need for a global link language". Disponible en http://www.religiousunity.org/NewsArt/English%20as%20a%20World%20Language.html [consultado el 17 de febrero de 2014].

SECCIÓN CULTURAL DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN SUDÁFRICA (2010): *Ficha y diagnóstico país: Sudáfrica*, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Pretoria.

SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY (2001): *Criteria and Guidelines for Assessment of NQF Registered Unit Standards and Qualifications*, SAQA, Pretoria. Disponible en http://www.saqa.org.za/docs/guide/2001/assessment.pdf [consultado el 4 de mayo de 2013].

CAPÍTULO 26

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TANZANIA

CLARA JULIA ENCINAS PLANA

Si bien la presencia de instituciones que ofertan español no es abundante, hay escasez de recursos y se han perdido plazas docentes, la enseñanza del español en Tanzania aumenta cada año, en buena parte apoyada en el auge del turismo. Se incrementa considerablemente el número de estudiantes que eligen el español como segunda lengua, tanto en las instituciones oficiales que lo ofertan como en la docencia no reglada, aproximándose poco a poco a formar parte del grupo de lenguas extranjeras más populares en Tanzania. En 2011 se ha podido documentar que 461 alumnos cursaron la asignatura de lengua española.

1. LAS LENGUAS EN TANZANIA

La historia de Tanzania está marcada por la presencia de colonizadores de otras culturas como la omaní, la portuguesa, la alemana y la británica. En la cultura tanzana se encuentran rasgos aportados por los colonizadores, incluso en el idioma suajili, que contiene influencias y palabras de procedencia lusitana, como *meza* (mesa). Históricamente, la presencia de la cultura española en la civilización suajili es muy escasa.

Los idiomas oficiales de la República Unida de Tanzania (Tanganica y Zanzíbar) son el suajili y el inglés. El suajili, la lengua nacional, es usado en el sector social

y político, en la educación primaria y en la de las personas adultas; el inglés se emplea para la educación secundaria y universitaria, en el ámbito de los más altos tribunales y en asuntos relacionados con la tecnología. Sin embargo, en Tanzania cohabitan una gran variedad de lenguas locales, como el kisukuma o el kigogo, vinculados a las zonas rurales y a los valores tradicionales. Y en Zanzíbar, con una población casi exclusivamente musulmana, el árabe se estudia obligatoriamente desde la educación primaria pública, ya que es la lengua del islam.

2. EL ESPAÑOL EN TANZANIA

El artículo "El español en Tanzania" (Landa, 2006: 81-83) es el único estudio previo sobre la enseñanza del español en el país. En dicho artículo se señalaba el incremento del número de estudiantes de español, además de las escuelas en las que se ofrece español ya en años anteriores a esta publicación. En 2011, no solamente estas instituciones continúan impartiendo español, sino que además se ha creado la asignatura correspondiente en varias escuelas que se nombran a continuación.

La educación pública en Tanzania es obligatoria desde los 7 hasta los 15 años. La lengua de enseñanza pública de la educación primaria es el suajili. El Instituto de Educación de Tanzania es el organismo encargado de desarrollar el currículo. Este se compone de las siguientes materias: suajili, matemáticas, ciencias, geografía, historia, lengua inglesa, francés, religión, información y tecnología de la educación cívica y deportes.

La educación pública secundaria, por ley, es en lengua inglesa, excepto la asignatura de suajili. Para obtener el certificado de educación secundaria se necesita aprobar al menos siete asignaturas, de las cuales matemáticas, inglés, suajili, biología y educación cívica son obligatorias. Se ofrecen dos idiomas como opcionales: francés y árabe. No se ofrece español como asignatura en las escuelas del Gobierno, aunque sí se oferta en las dos escuelas privadas que se mencionan a continuación.

2.1. EL ESPAÑOL EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En International School of Tanganyika (IST)[1] en Dar es-Salam se enseña español tanto en primaria como en secundaria, y es una de las asignaturas que más crece en este centro. En la escuela primaria se ofrece español desde el grado 3º al 5º. Aproximadamente un 25% de los estudiantes eligen esta opción (60 estudiantes en el año escolar 2011-2012). El programa no solamente expone a los alumnos al idioma, sino que cultiva la apreciación de las culturas hispanohablantes a través de tres clases de 40 minutos por semana.

En la escuela secundaria, el español es opcional en todos sus grados (del 6º al 12º). En el año escolar 2011-2012 se matricularon en español 150 alumnos. Especialmente interesante es el porcentaje de estudiantes que lo cursan en los dos primeros años de secundaria, donde aproximadamente el 40% de los estudiantes elige estudiar español. Todos los estudiantes hablan inglés, que es la lengua usada en la enseñanza del resto de asignaturas. Deben cursar una segunda lengua y pueden escoger entre español, francés y suajili. En secundaria existen varios niveles, desde el más básico en grado 6º, equivalente a un nivel A1 en el *MCER*, hasta el equivalente al B2 en los grados 11º y 12º. Asimismo, en los grados 11º y 12º se enseña lengua y literatura española a los alumnos cuya lengua materna es el español. Los estudiantes mencionan a menudo que de las tres opciones que tienen español, francés y suajili), el español es el idioma que más puede servirles en el futuro, tanto a la hora de viajar como para hacer negocios. Un importante número de estudiantes se traslada a Estados Unidos para cursar estudios universitarios una vez terminan en IST y son conscientes de la creciente importancia del español en Estados Unidos. Debe tenerse en cuenta que un alto porcentaje de los alumnos de IST son hijos de expatriados.

En la Escuela Internacional de Moshi (con campus también en Arusha) solamente se ofrece un curso de español en línea opcional, y tan solo un estudiante está matriculado en él. No hay ningún plan en un futuro cercano para introducir el español como asignatura. Francés y alemán son las lenguas extranjeras opcionales ofertadas en este centro.

2.2. EL ESPAÑOL EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

El Centro de Relaciones Internacionales[2] en Dar es-Salam funciona como una institución de educación superior en Tanzania. Ofrece una serie de diplomas y cursos de posgrado en Relaciones Internacionales y Diplomacia. El alumno debe escoger una lengua extranjera (árabe, portugués, francés o español) y cursarla durante dos semestres de los dos años totales del diploma. Para todas las lenguas extranjeras existen dos niveles: elemental e intermedio. En el año 2011 se matricularon en español 150 alumnos.

En Zanzíbar, el Institute of Kiswahili and Foreign Languages (IKFL)[3] de The State University of Zanzibar (SUZA)[4] ofrece una diplomatura en Educación y Lenguas de tres años. El 20% de los estudiantes matriculados en esta diplomatura, es decir, unos 25 alumnos aproximadamente, eligen como lengua extranjera el español; inglés y suajili son asignaturas obligatorias. El resto opta entre francés, portugués, alemán y árabe.

La docencia del español es de siete horas semanales en los tres niveles de español en total: elemental para primer año, intermedio para segundo año y avanzado para el tercer año. Tras obtener la diplomatura en Educación en SUZA, los

estudiantes pueden buscar trabajo en escuelas primarias y algunos de ellos complementan dicho trabajo con empleos relacionados con el sector del turismo, la principal fuente de ingresos de Zanzíbar.

El Departamento de Español de SUZA ha contado hasta ahora con tres profesores locales y un lector de español enviado por la AECID a través del MAEC. Debido a la cancelación en Tanzania del programa de lectorados del MAEC-AECID en abril de 2012, este departamento trabaja desde entonces con tres profesores locales que anteriormente habían sido estudiantes en esta universidad. La mayor parte del material didáctico del Departamento de Español ha sido proporcionado por el programa de lectorados de la AECID.

Uno de los proyectos de SUZA es crear licenciaturas en idiomas extranjeros. La licenciatura de francés está en ciernes y además cuenta con gran apoyo logístico y económico de Francia. Sin embargo, la licenciatura en español, si bien se encuentra dentro los planes de la dirección de SUZA, necesitará un largo periodo de tiempo para crearse, porque no cuenta con suficientes profesores de español ni con ayudas de cooperación para el desarrollo de la lengua y cultura españolas.

Por otro lado, el Instituto de Zanzíbar para el Desarrollo del Turismo imparte dos cursos donde se oferta el español: Curso de Recepcionista, que está dentro de los Programas de Certificados Técnicos, y Diploma en Hostelería y Dirección de Turismo. En ambos cursos se enseña español durante los dos años de que consta la diplomatura. El número de alumnos de español es de 25 por clase, incluyendo las dos titulaciones, y se imparten dos horas semanales. El instituto cuenta solamente con una docente.

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN TANZANIA EN 2011

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
IST	210
Moshi	1
Escuela Diplomática	150
SUZA	50
Escuela de Turismo	50
Total	461

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Según los datos previos (Landa, 2006), 300 estudiantes aprendieron español durante el curso 2005-2006. Comparando las cifras, el número de alumnos se ha incrementado en un 53%; por tanto, la enseñanza del español en Tanzania ha experimentado una progresión.

El número de turistas españoles sigue creciendo enormemente y, por ende, el incremento del aprendizaje del español. En el año 2011 se abrió en la isla de Unguja un hotel perteneciente a una gran cadena española; a sus empleados se les ofrece clases de español. Muchos guías turísticos, debido a la gran demanda por parte de los visitantes españoles, llevan a cabo el autoaprendizaje por medio de libros de texto o diccionarios, por lo que es común encontrar empleados del sector turístico, con o sin educación reglada, con nociones del idioma.

En Arusha, al norte del país, se planeó abrir a finales de 2012 una academia privada de español, aunque el proyecto no se ha materializado. Desde esta localidad comienza la gran mayoría de circuitos de safaris, debido a su cercanía a los principales parques nacionales y a su aeropuerto. Este pequeño pueblo se ha convertido así en un gran núcleo empresarial y diplomático y cuenta con un campus de la Escuela Internacional de Moshi.

3. PRESENCIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA CULTURA DE TANZANIA

Los primeros países en establecer relaciones bilaterales internacionales de cooperación y desarrollo con la República Unida de Tanzania, fruto de la unión en 1964 entre Tanganica y Zanzíbar, fueron China, Finlandia, Alemania y Canadá. Más tarde se suscribirían acuerdos bilaterales con Cuba. Esta sería una de las primeras ocasiones oficiales donde el idioma español empezaría a asomar tímidamente.

El acuerdo de cooperación implantaba un programa de formación para profesionales de la medicina. En Cuba se facilitaba la formación de médicos y estudiantes de medicina tanzanos. De esta manera, la mayoría de estos profesionales adquirieron el español como segunda lengua. Estas relaciones cubano-tanzanas se ampliaron posteriormente al enviarse profesores de medicina cubanos a Tanzania. Asimismo, con el acuerdo firmado por las autoridades sanitarias cubano-zanzibaríes en 2007, se creó la Escuela de Medicina de Zanzíbar en el Hospital Mnazi Mmoja, ubicado en Unguja[5], donde los alumnos, además de medicina, aprenden español. Actualmente hay 24 médicos cubanos docentes en hospitales de Dar es-Salam, Zanzíbar y Pemba.

El fútbol es el elemento más destacado en cuanto a la presencia de lo español en el imaginario del país. Es un deporte muy popular y los tanzanos muestran un enorme interés por el fútbol español. En Zanzíbar, debido a su religión islámica, la gran mayoría conoce la presencia musulmana durante siglos en la Península

Ibérica, así como parte de la historia y el legado árabe arraigado en la cultura española. La música y el cine se van haciendo lentamente un hueco, entrando en el país a medida que se modernizan las comunicaciones. En julio de 2012, la Embajada de España en Tanzania, en colaboración con el Goethe Institut, proyectó en Dar es-Salam cuatro películas españolas como parte de las acciones de cooperación cultural y para el desarrollo.

NOTAS

1. En adelante IST, siglas de su nombre original en inglés (International School of Tanganyika).
2. Centre for Foreign Relations (Escuela Diplomática), en www.cfr.ac.tz [consultado el 11 de abril de 2013].
3. En adelante IKFL (Institute of Kiswahili and Foreign Languages). Establecido en 1979. En 1999, con la fundación de The State University of Zanzibar (funcional desde 2001), se unió a esta y es uno de los institutos más importantes de la universidad.
4. En adelante SUZA, en www.suza.ac.tz [consultado el 13 de abril de 2013].
5. El archipiélago de Zanzíbar está formado por sus dos principales islas: Unguja y Pemba.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf [Edición en español: Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD y Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consultado el 13 de abril de 2013].

Landa Buil, M. (2006): "El español en Tanzania", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 81-83. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_10.pdf [consultado el 8 de mayo de 2013].

CAPÍTULO 27

EL ESPAÑOL EN TOGO

NATHALI MARTÍNEZ

El español se oferta en el sistema educativo togolés a partir de la enseñanza secundaria, donde compite como optativa con el alemán. En esta etapa, 3.000 alumnos eligieron español en el curso 2011-2012, a los que hay que añadir los de las dos universidades públicas que ofrecen, con medios precarios, estudios de español: entre ambas reúnen 200 estudiantes. Pese a que no faltan el interés ni las oportunidades, la ausencia de perspectivas laborales ligadas al idioma y la escasa presencia cultural y económica del español en el país dificultan la difusión de la lengua.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque no tenga hueso, la lengua no deja de ser poderosa.
Proverbio tutsi

Las primeras referencias de la presencia española en el territorio en el que siglos después se dibujará la frontera entre Togo y Benín datan del siglo XVII, cuando el padre José de Nájera, enviado por Felipe IV, predicó junto con otros capuchinos españoles en la zona y, con la ayuda de don Felipe Zapata, publicó en 1658 la *Doctrina Christiana y explicación de sus Misterios, en nuestro idioma Español, y en lengua Arda*, un texto bilingüe en español y en *ge* o *mina* (Tardieu, 1995: 19). Considerando que la lengua es el principal elemento del cruce de culturas, el

vehículo de las ideas y del pensamiento, ¿qué ha sucedido desde entonces?, ¿cuál es la impronta del español en el territorio?

La presencia actual de la lengua española en Togo es fruto de la deuda histórica que se ha contraído con Francia por la difusión de nuestra lengua en África del Oeste. Debido a que Francia impuso su sistema escolar en las colonias del África Occidental Francesa y que estas, tras la independencia, copiaron su modelo educativo, el español se introdujo en la secundaria como segunda lengua extranjera optativa, e incluso llegó a las universidades de los antiguos dominios franceses. Si no fuera por ello, la lengua española en Togo habría desaparecido, ya que el país no posee grandes lazos geográficos o económicos con España ni con otros países hispanoamericanos. Aunque la demanda va aumentando lentamente, en la conciencia social se imponen la memoria histórica y la actual pujanza económica y comercial de Alemania —antiguo país colonizador—, que estimulan el interés por su lengua y cultura. En la práctica esto se traduce en la creencia de los jóvenes togoleses de que un mejor futuro en el país o en Europa pasa obligatoriamente por el estudio del alemán.

Sin embargo, el cambio radical que conlleva la actual crisis global va a afectar indiscutiblemente al paisaje lingüístico mundial, que es en parte resultado de las relaciones de influencia socioeconómica (intercambios comerciales, culturales y científicos) y geopolítica. Una época hegemónica de las lenguas europeas termina ante la emergencia de un modelo socioeconómico con nuevos polos de actividad, en el que la jerarquía y el número de lenguas vehiculares internacionales va a verse afectado, y al que África empieza a adaptarse[1].

2. PRESENTACIÓN DEL PAÍS

La República de Togo, uno de los países más pequeños de África con una superficie de 56.785 km², está situada en el golfo de Benín. Limita al norte con Burkina Faso, al este con la República de Benín y con Ghana al oeste, y debe su nombre al poblado de *Toa-Go* o *Togodo*, hoy denominado Togoville, que significa "situado en la otra orilla". Según los últimos datos oficiales disponibles[2], en Togo residen 6.191.155 personas, de las cuales el 60% son menores de 25 años (Dirección General de Estadística y Contabilidad Nacional de la República de Togo, 2010: iv).

Togo nace como nueva entidad geográfica en julio de 1884, cuando el rey Mlapa III de Togoville firma un tratado de protectorado con Alemania, quien la convertirá en Togolandia, un modelo de colonia (*Musterkolonie*) hasta 1914. Desde el inicio de la Primera Guerra Mundial, Alemania pierde el control del territorio, que acabará en manos de franceses y británicos. Tras las negociaciones de 1919, Francia pasa a administrar la parte del país que corresponde al actual Togo hasta su

independencia, el 27 de abril de 1960, mientras que el Reino Unido toma la región occidental —correspondiente a la Costa del Oro—, que acabaría formando parte en 1957 de la actual Ghana, separando así en dos territorios a etnias, clanes y familias.

2.1. CONFIGURACIÓN LINGÜÍSTICA

Por razones históricas, políticas y económicas, la lengua oficial de Togo es el francés[3], pero existen además dos lenguas nacionales: el éwé[4] (hablado por un 20% de la población en el sur del país) y el kabiyè o kabre (un 16%, al norte), y alrededor de 40 lenguas, como por ejemplo, el watchi (8,3%), el tem o kotokoli (4,6%), el ben o moba (4,3%), el naoudem (3,3%) y el lama (2,6%)[5]. Al igual que en otros países de África, la política lingüística nacional es poco equitativa, ya que el hecho de favorecer a unas lenguas frente a otras discrimina a algunas etnias, cuya identidad mayoritariamente está determinada lingüísticamente, lo que genera rivalidades étnicas y regionales al no otorgarles ningún estatus oficial.

Aunque la tendencia en muchos países africanos es recuperar las lenguas vernáculas precoloniales, la urbanización acelerada y la importancia del francés a nivel internacional e interafricano hacen que en Togo se imponga como lengua del Estado, ocupe una posición de prestigio social y política, y sea la lengua vehicular en la administración pública, en la escuela y en los medios de comunicación. El éwé, en cambio, aunque es lengua literaria y posee una difusión amplia en el ámbito familiar y en los medios de comunicación, compite con el francés en una situación de diglosia y no puede eludir el potencial discriminatorio profesional y cultural de la lengua exógena. Las raíces de esta alienación se encuentran en las primeras escuelas misioneras, cuya educación era un instrumento de promoción social para los togoleses.

2.2. LENGUAS Y EDUCACIÓN

La elección de las lenguas que se enseñan en la escuela tiene un trasfondo esencialmente político, que muchas veces sobrepasa lo meramente educativo. La historia de la política educativa lingüística togolesa se divide en tres etapas (Afeli, 2003: 142). Como en la mayoría de países africanos de la zona, las escuelas de la época precolonial se implantan en la costa y abogan por el estudio de lenguas europeas, como el inglés, por su interés comercial[6]. Pero con la llegada e instalación de misioneros alemanes[7] a partir de 1845, la escolarización —subordinada a la evangelización— se llevará a cabo principalmente en lengua éwé, que los misioneros transcribieron y a la que dotaron de gramática[8] y ortografía.

En la primera fase de la época colonial alemana se mantiene en las misiones la lengua endógena como lengua de enseñanza en la primaria. Sin embargo, a partir

de 1888 la administración empieza a despreciar la enseñanza de las lenguas locales en las escuelas, por considerarlas inferiores y por la posibilidad de que contribuyan al despertar de un posible nacionalismo indígena. No es hasta 1897 cuando se empieza a tomar medidas para implantar la enseñanza del alemán en todas las escuelas de la colonia[9], eliminando el inglés en 1905 en un intento de controlar el éxodo de la elite togolesa a la Gold Coast (Lange, 1991: 482) y mejorar así el entendimiento con el pueblo colonizador.

La posterior ocupación franco-inglesa y la división del territorio conllevan el cambio de la anterior lengua de enseñanza en las escuelas, para acabar adoptando en Togo un sistema escolar público en francés que prohibió el estudio de los idiomas locales[10], del alemán (1915) y del inglés (1920). La primera escuela francesa abre sus puertas en 1915[11] y la política asimilacionista empieza a desarrollarse en el territorio. Posteriormente, las recomendaciones de la conferencia de Brazzaville, celebrada entre enero y febrero de 1944, establecen una nueva estructura educativa basada en el modelo francés para toda la África Occidental Francesa, con métodos, programas y contenidos análogos a los de la metrópoli, y con el francés como única lengua de enseñanza.

La independencia de Togo, declarada el 27 de abril de 1960, no trajo grandes cambios en el sistema escolar. En 1975 se hizo un intento de romper con la escuela heredada del colonialismo[12] y de establecer un sistema educativo propio, adaptado a las particularidades culturales del país[13], gracias a una reforma escolar fundamentada en los principios de la denominada *école nouvelle*: igualdad de género, obligatoriedad y gratuidad de la educación de los dos a los 15 años[14], rehabilitación de los valores culturales nacionales así como el estudio de dos lenguas togolesas. La adaptación de los programas a las realidades nacionales implicó también la supresión del latín y del griego, el estudio de literatura africana y la reintroducción de disciplinas como música, dibujo y educación física.

En dicha reforma se plantea una pregunta crucial para el futuro político-lingüístico del país: ¿qué lengua y en qué lengua enseñar? Para favorecer el equilibrio y la cohesión nacional, y salvaguardar sus lenguas y culturas —durante mucho tiempo despreciadas—, el presidente Eyadema llevó a cabo una política lingüística a favor del kabiyè, su lengua materna[15], y propuso la enseñanza de dos lenguas en todo el territorio. En el sur se estudiaría éwé a partir de la primaria y kabiyè en el segundo grado, y a la inversa en el norte, creando así una nueva generación de togoleses equilibradamente bilingües. El objetivo era ir desplazando al francés como lengua de enseñanza en favor de las lenguas nacionales hasta convertirlo en lengua extranjera. Pero esta reforma no se llevó a cabo en su totalidad, y la falta de profesorado cualificado en la enseñanza de las lenguas nacionales, así como de manuales escolares, provocó que el francés se mantuviera como lengua de enseñanza

mientras que las dos lenguas nacionales siguieron siendo asignaturas, perdiendo la posibilidad de cimentar las bases de una escuela nacional y democrática que rompiera definitivamente con la escuela colonial heredada.

En lo que se refiere al estudio de las lenguas extranjeras en secundaria, el inglés y el francés son obligatorios a partir del segundo grado (el primer ciclo de secundaria) y en el tercer grado el alumno escoge otra lengua extranjera entre alemán, español y lenguas africanas (Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de la República de Togo, 1975: 20).

Este panorama histórico justifica la disparidad en el contexto económico y educativo existente entre el sur y el norte del país, debida a la dificultad de los primeros misioneros y colonos para adentrarse en el interior, lo que provocó una mayor escolarización y comercio en el litoral togolés, donde se encuentran las principales áreas urbanas, al mismo tiempo que explica el interés por la lengua alemana en la educación secundaria togolesa.

3. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero dependen de muchos factores: el contexto en el que se realizan, los recursos de que se dispone, la metodología que se utiliza, el interés del docente y de los estudiantes, las orientaciones de un plan de estudios definido, los objetivos que se persiguen, la preparación del profesor… Los países de la antigua África francesa se enfrentan a problemas similares en su sistema educativo: el difícil acceso a una educación básica, la masificación de las aulas, la falta de infraestructuras y de profesores, etc. En Togo, el primer problema es la financiación gubernamental, agravado por las continuas crisis que sufre el país desde los años ochenta, que han provocado que el Estado no garantice este derecho y que sean iniciativas privadas las que cubran tal necesidad, mediante la creación de escuelas e institutos privados, principalmente en la enseñanza primaria y en la superior. La educación es gratuita y obligatoria en las escuelas públicas del país para los niños de seis a quince años, aunque la realidad social es otra.

3.1. EL PLAN DE ESTUDIOS TOGOLÉS

El modelo educativo togolés consta de cuatro grados. El primer grado, con un 40% de escuelas privadas, equivaldría a la primaria (6-11 años), de seis años de duración. La educación secundaria se divide entre un segundo grado de cuatro cursos (12-15 años, de la *sixième* a la *troisième* del sistema francés) y un tercer grado —el bachillerato— de tres, que finaliza con la obtención del denominado Bac

(*baccalauréat*). En este nivel, aproximadamente el 25% de los institutos pertenece a iniciativas privadas. El cuarto grado corresponde a la educación superior. Este modelo se aplica tanto en el sector público como en el confesional (católico, protestante, islámico), el privado laico y el comunitario (escuelas de iniciativa local, creadas y gestionadas por los padres de los alumnos para paliar la falta de escuelas públicas).

La dificultad para conseguir datos sobre la enseñanza del español en el país y su escasez impiden un análisis objetivo. La enseñanza del español se inicia en *seconde* (16 años), curso en el que los alumnos tienen que escoger una segunda lengua extranjera (LV2) entre el alemán y el español, y se prolonga durante tres años hasta la *terminale*. En Togo el número de estudiantes que eligen la lengua española no es muy alto en comparación con los que escogen el alemán, aunque actualmente cada vez son más los alumnos que optan por la primera. La nostalgia por la época alemana de Togo y su milagro económico aún están muy presentes en la sociedad. Junto a ello cabe destacar la percepción social del actual desarrollo económico germano en medio de la crisis europea y el continuo apoyo del Gobierno alemán a la promoción de su lengua y cultura en el país gracias a instituciones como el Goethe Institut y a la cooperación alemana, que han mantenido una firme política educativa de becas de formación, intercambios, prácticas y premios a la excelencia.

Pese a todo ello, diversos institutos (públicos y privados, togoleses e internacionales) han incorporado en los últimos años el español en sus planes de estudio, aunque son muy pocos en la educación pública —principalmente por la carencia de profesores—, tal como se refleja en la tabla 1.

TABLA 1

COMPARATIVA DE ALUMNOS MATRICULADOS EN ESPAÑOL Y ALEMÁN COMO LV2 EN LOS LICEOS PÚBLICOS DE TOGO

REGIÓN	PROFESORES DE ESPAÑOL 2011-2012	AÑO 2010-2011		AÑO 2011-2012		AÑO 2012-2013	
		Español	Alemán	Español	Alemán	Español	Alemán
Golfe	15	1.493	5.182	1.568	5.348	1.784	4.852
Maritime	6	599	2.934	788	3.370	855	3.065
Plateaux	1	0	18.960	3	20.238	3	21.241
Centrale	1	120	8.062	129	9.405	134	10.483
Kara	1	21	15.074	-	-	41	13.042
Savanes	1	168	-	118	5.818	118	4.140
Total	25	2.401	50.212	2.606	44.179	2.935	56.823

NOTA: EN LA TABLA SE REFLEJAN LOS DATOS OBTENIDOS EN UNA ENCUESTA REALIZADA EN DICIEMBRE DE 2012 EN LAS SEIS DIRECCIONES REGIONALES DE EDUCACIÓN DEL PAÍS SOBRE EL NÚMERO DE ESCUELAS PÚBLICAS, PRIVADAS, CONFESIONALES Y COMUNITARIAS REGISTRADAS, ASÍ COMO SOBRE EL NÚMERO DE LICEOS QUE IMPARTEN ESPAÑOL Y/O ALEMÁN, EL NÚMERO DE ALUMNOS Y PROFESORES DE AMBAS LENGUAS, LAS HORAS LECTIVAS, ETC., EN EL PERIODO COMPRENDIDO ENTRE 2010 Y 2013.
FUENTE: DATOS OFRECIDOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y DE ALFABETIZACIÓN.

Factores como la falta de materiales y soportes didácticos, un gran número de alumnos por clase en el sector público y la falta de apoyo institucional en la promoción del español, junto con el anquilosamiento de un sistema educativo heredado de la colonización francesa, que no ha sabido adaptarse a los nuevos métodos de cariz comunicativo, implican que la adopción de las recomendaciones del *MCER* para la enseñanza del español sea impensable a corto plazo salvo en los colegios internacionales, algo que no sucede con el alemán. Los enfoques comunicativos o por tareas son desconocidos por el profesorado, que centra su metodología en la visión normativa de la lengua, propia de los enfoques tradicionales: la explotación de un texto mediante su comentario, el tratamiento del vocabulario, la reflexión sobre aspectos gramaticales pautados, actividades de memorización e imitación para fijar las estructuras, y la práctica de la traducción. Se considera primordial el análisis comparativo de ambas lenguas para despertar la conciencia lingüística y ayudar a evitar la interferencia de la lengua materna. La interacción en las aulas es bastante escasa, ya que la gran cantidad de alumnos la dificulta, por lo que para trabajar la expresión e interacción oral se opta por la realización de debates o exposiciones orales (sobre temas de actualidad e importancia social como son el SIDA, los embarazos no deseados, etc.), sin responder a las necesidades reales del alumno. En este contexto comunicativo artificial, cuando no se usa la lengua materna en clase se utiliza un español arcaico, bastante literario, correcto desde un punto de vista formal, pero extraño para un nativo respecto al uso actual de la lengua. Pese a ello, es normal que los liceos tomen la iniciativa de organizar clubes de español de carácter extraescolar para motivar a sus estudiantes con actividades lúdico-pedagógicas relacionadas con el hispanismo, con gran acogida e interés entre los alumnos.

El Ministerio de Educación Primaria, Secundaria y de Alfabetización (MEPSA) no ha elaborado un programa oficial en el que se definan los objetivos que deben ser alcanzados al acabar cada curso, ni los procedimientos ni las competencias, ni guías pedagógicas que orienten al profesor en la planificación de las clases y la evaluación, pese a que el profesorado, como se verá más adelante, no suele tener una formación pedagógica en enseñanza de segundas lenguas al salir de la universidad, por lo que normalmente acaba adoptando el mismo método tradicional con el que aprendió la lengua cuando iba al liceo. Al mismo tiempo, cabe destacar que no existen consejeros pedagógicos ni la figura de un inspector nacional de español encargado de realizar el seguimiento de los profesores de secundaria o las evaluaciones del control de calidad de la enseñanza; en la práctica, esta labor suele ser realizada por un inspector de alemán o de alguna otra disciplina.

Las difíciles condiciones de trabajo de los profesores agravan esta situación. La falta de infraestructuras adecuadas, la insuficiencia de recursos didácticos y de personal docente, además de las frecuentes huelgas en la educación y la

desmotivación de los alumnos por el aumento del paro juvenil, llevan a formular la siguiente pregunta: ¿qué competencias pueden esperarse del alumnado togolés si estos son los métodos y las condiciones para su enseñanza?

3.2. LAS ESCUELAS INTERNACIONALES

También hay colegios internacionales que ofertan el español en Lomé (el Lycée Français, la British School, la American International School y la École Arc-en-Ciel, entre otras), así como centros privados que optan por el plan de estudios togolés o francés.

En el Lycée Français de Lomé se estudia español como segunda lengua extranjera durante cinco años, desde la *quatrième* (13 años) hasta la *terminale* (18 años). En 2011 fueron 285 los alumnos que prefirieron el español al alemán. La enseñanza del centro, basada en el sistema educativo francés, permite a los alumnos desarrollar las actividades de la lengua descritas en el *MCER*, gracias a la labor de dos profesores titulares de la Educación Nacional Francesa y un profesor togolés. Para el curso 2013-2014 está prevista la apertura de las clases bilingües a partir de la *sixième* (11 años), dando así la oportunidad de estudiar dos lenguas extranjeras (inglés y español o alemán) durante tres horas a la semana cada una. La British School de Lomé ofrece desde 1983 una educación basada en el currículo nacional inglés a niños de tres a 18 años de edad. El español se estudia como lengua extranjera a partir del 7º curso (11 años) hasta el 11º curso. La American International School of Lome (AISL), creada en 1967, sigue el sistema americano e introdujo el estudio del español como asignatura optativa hace tan solo dos años debido al creciente interés entre sus estudiantes, cuyo número por el momento no supera la decena. La escuela internacional Arc-en-Ciel se centra en los estándares del Bachillerato Internacional. En el programa de secundaria se incluye el español como segunda lengua extranjera, estudiado por unos 50 alumnos.

3.3. MOTIVACIÓN

Múltiples son las razones para aprender una lengua: la proximidad geográfica, la imagen que se tiene del país, el interés por una cultura, el ascenso social y laboral, etc. A diferencia de otras disciplinas, la lengua es un saber cuyo contenido difícilmente se desfasa con el paso de los años, por lo que es importante escoger una lengua internacional que lo continúe siendo a largo plazo. Pero en Togo el panorama de la oferta y la demanda lingüística responde a otras realidades.

El dominio del inglés y del alemán multiplica las ventajas de un futuro profesional en Togo, ya que el español no es requerido por el mercado de trabajo y tiene

poco peso científico y tecnológico. Según lo expuesto, el estudio del alemán está justificado por el pasado histórico y por la presencia de empresas e instituciones en el país. ¿Por qué, pues, decantarse por el español? Hay que considerar que en la mayoría de liceos públicos los alumnos no tienen la opción de escoger una segunda lengua que no sea el alemán, principalmente por la falta de profesores y de presupuesto para pagarlos. En el caso de que se oferte, la mayoría de los que optan por él se deja seducir por su musicalidad, pero son muchos los que erróneamente lo escogen por la facilidad de estudiar una lengua próxima al francés y más fácil que el alemán, hecho que supuestamente les simplificará el aprendizaje y disminuirá la carga de trabajo lingüístico. Sorprendentemente, cada vez son más los que lo ven como una formalidad para tener más posibilidades de obtener un visado a Estados Unidos, conociendo la importancia cada vez mayor del componente hispano que está viviendo el país.

3.4. PROPUESTAS DE FUTURO

África Occidental puede llegar a convertirse en un potencial mercado de inversión de las editoriales españolas en la realización de material didáctico, libros y manuales de ELE, a partir de textos adaptados a la realidad africana y a precios competitivos. El estudio de los manuales utilizados actualmente[16] y los modos de enseñanza desvelan su antigüedad y lejanía de las metodologías más recientes en el aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Es cierto que el ámbito editorial de África Occidental Francesa ha sido durante años monopolio de Francia (Marcos Marín, 1987: 418) y la lengua se estudia ahora con manuales publicados a finales de los noventa —ya en desuso en el sistema francés— a partir de textos obsoletos, cargados de tópicos y folclorismos, de la mano de unos autores franceses que, encerrados en su visión de nuestra cultura, no reconocen el cambio subyacente de la sociedad española. El estudio de parámetros socioculturales[17], del carácter multicultural de nuestras comunidades, de las variantes lingüísticas del español y de los diferentes registros de la lengua es secundario; lo relevante es el conocimiento gramatical del idioma. No existen referencias a las realidades socioculturales africanas, sino que se ensalza el valor de la civilización europea —a veces muy alejada del contexto social y cultural del alumno— mientras que se desatiende la realidad hispanoafricana que podría surgir, por ejemplo, al trabajar con textos sobre Guinea Ecuatorial o sobre el papel de la historia y cultura africana en los países latinoamericanos, referentes mucho más cercanos al discente de secundaria y que responden mejor a sus necesidades específicas. Es necesario, al igual que sucede en los manuales de español editados por los profesores en Benín, Costa de Marfil y Camerún, que el aprendizaje de esta lengua sirva de plataforma para poner de relieve las

especificidades y similitudes entre la cultura hispana y africana, así como para formar a los estudiantes y sensibilizarlos sobre su contexto, con estructuras y contenidos de la materia que respondan a las necesidades de los países francófonos de África Occidental.

En conclusión, es necesario que instituciones, organismos y asociaciones nacionales e hispanas hagan un esfuerzo para promocionar la lengua española y estimular su demanda escolar. Para ello urge concretar un programa nacional de español, gracias al cual el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa en español, y formar al profesorado para capacitarlos en la integración de las recomendaciones del *MCER* en el aula y en el uso de un material didáctico de enfoque comunicativo. En última instancia, la Asociación de Profesores de Español —inactiva desde hace años— podría trabajar conjuntamente con las autoridades educativas en la elaboración de material didáctico para la enseñanza del español en secundaria, material mediante el cual el alumno pueda aprender la lengua al mismo tiempo que descubre las realidades socioculturales de su país en concreto y de África en general, del mundo hispánico y del resto de continentes, adquiriendo y desarrollando diversas competencias, valores de gran importancia en el mundo actual.

4. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En lo que respecta a la enseñanza universitaria, el español se halla presente en las dos universidades públicas togolesas: la Université de Lomé (UL) y la Université de Kara (UK). La UL —antigua Université du Bénin—[18] inició su andadura en 1970 con 845 estudiantes y hoy acoge un efectivo de unos 50.000. La UK, situada a unos 450 km de la capital, fue inaugurada en 2003 y actualmente cuenta con 13.500 alumnos.

4.1. EL SISTEMA 'LICENCE-MASTER-DOCTORAT'

En la mayor parte de Europa, el plan Bolonia se implementó en 2008. Mientras que los países anglófonos de África Occidental ya se habían adaptado al nuevo sistema, los francófonos no podían marginar su enseñanza superior quedándose en el antiguo plan de estudios, por lo que decidieron adoptar el sistema LMD ante la necesidad de modernizar la formación. Algunos reproches podían achacarse al antiguo sistema: unos planes de estudio muy generales que no ofrecían competencias al alumno en el mercado laboral, una tasa elevada de fracaso y abandono escolar (especialmente en el primer ciclo), un sistema de evaluación inapropiado… La UL se comprometió a respetar el cronograma propuesto por la Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), a la que

pertenece, e inició en septiembre de 2006 la fase preparatoria de la reforma. El 2 de octubre de 2009 arrancó la fase experimental del grado LMD, trasvasando todas las formaciones del grado L (*licence*) en el nuevo sistema. En el curso 2012-2013 desapareció el antiguo DEA para ofrecer en su lugar estudios de máster. En septiembre de 2015 está prevista la evaluación final para todas las universidades miembros de la REESAO.

Con esta reforma, la enseñanza ha dejado de organizarse por años para hacerlo por semestres de 16 semanas de duración cada uno (12 lectivas más 4 de evaluación). Tanto la *licence* como el *doctorat* están compuestos por un total de seis semestres, mientras que el Máster tiene una duración de cuatro. Las asignaturas se agrupan bajo la forma de Unité d'Enseignement (UE), una subdivisión autónoma en el seno de una carrera, dotadas de créditos, y estas, a su vez, se dividen en UE fundamentales y de ampliación (asignaturas que todos los estudiantes de la misma carrera deben aprobar si desean obtener el título), UE complementarias (destinadas a completar las anteriores mediante la especialización o profesionalización) y UE transversales (que corresponden a enseñanzas destinadas a dotar de herramientas a los estudiantes que provienen de diferentes carreras). También están previstas las UE libres, escogidas por el estudiante según sus necesidades e intereses entre todas las asignaturas ofertadas en las diferentes carreras de la UL, elaborando así su propia formación en función de los proyectos profesionales de cada uno.

4.2. EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS IBÉRICOS DE LA UNIVERSIDAD DE LOMÉ

Actualmente, la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLESH) cuenta con diez departamentos, entre los que se encuentra el Departamento de Estudios Ibéricos, creado en 1996 con la voluntad de ofrecer un programa propio de especialización en lengua y literatura hispanas. En el año de la creación de la universidad (curso 1969-70), la UL ofertó el Diploma Universitario de Estudios Literarios (DUEL)[19] en la disciplina de español, que desapareció cuatro años más tarde. A partir de ese momento, el español se convirtió en una asignatura optativa en el plan de estudios de Letras Modernas e Inglés hasta la fundación del departamento. Pese a su nombre, en él se imparten únicamente lengua y literaturas española e hispanoamericana —ninguna de las otras lenguas peninsulares están representadas en el plan de estudios—, aunque en sus inicios se incluyó portugués en el currículo.

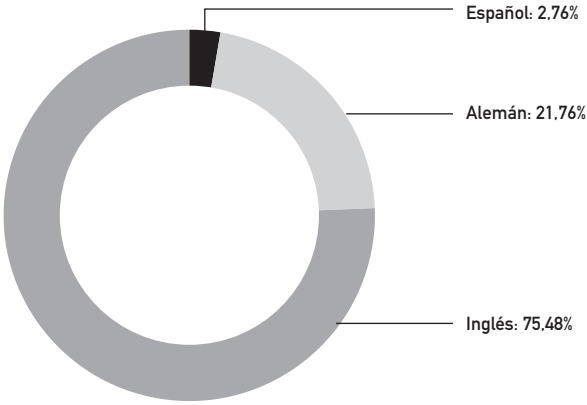
En su comienzo, la plantilla docente del departamento estuvo formada por seis profesores titulares, a la que durante un tiempo se unió un lector de la Universidad de Alcalá. En 2001 se firmó el memorándum de entendimiento, creándose así la plaza de lector MAEC-AECID en la universidad. Actualmente, el personal del departamento es muy reducido: tres docentes togoleses (la jefa de departamento, un profesor asistente y un ATER[20]) y la lectora se encargan de

impartir la mayoría de las asignaturas del grado y el DEA; para el resto, profesores de otras universidades de África Occidental (Benín, Costa de Marfil, Gabón, Senegal, etc.) se trasladan en comisión de servicio aproximadamente una semana al año, para realizar seminarios sobre los contenidos del programa; de forma intensiva, los alumnos reciben clases durante cuatro o cinco días para cubrir el programa de las asignaturas de las que no existen especialistas en el departamento.

Las asignaturas que se imparten en el grado son teóricas y prácticas, y entre las denominadas UE fundamentales y transversales se encuentran: gramática española, traducción directa e inversa, literatura y civilización española e hispanoamericana, comentario de textos, expresión oral y escrita, laboratorio, lingüística, latín, inglés y literatura francesa, con dos horas de clase a la semana por asignatura. Los estudiantes se inscriben tras haber cursado tres años de español en el sistema educativo togolés, aunque con niveles muy variados dependiendo de su centro de estudios (generalmente, nivel A2-B1 del *MCER*). El desarrollo de las competencias queda limitado al estudio de textos integrados o de alguna obra literaria, acompañados de ejercicios de comprensión y vocabulario. La expresión oral se centra en exposiciones preparadas previamente en clase y algún debate. La lengua vehicular utilizada en el aula no es siempre el español.

GRÁFICO 1

ALUMNOS MATRICULADOS EN LOS DEPARTAMENTOS DE LENGUAS DE LA UL EN EL CURSO 2011-2012



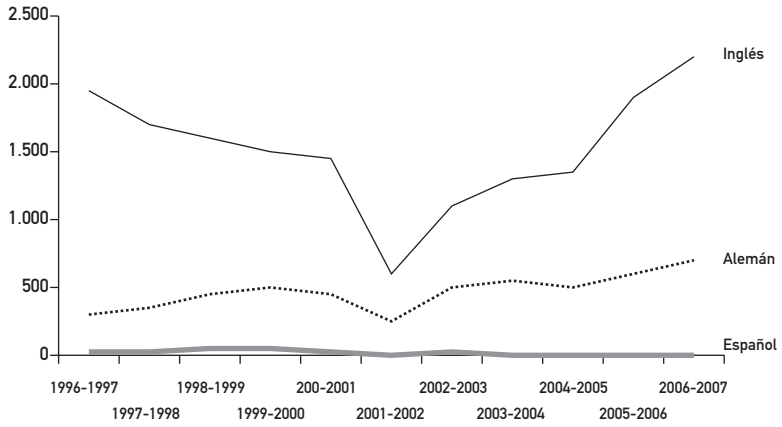
NOTA: DEBIDO A LA IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA LMD, EN EL NÚMERO TOTAL DE MATRICULADOS SE INCLUYE TAMBIÉN A LOS ESTUDIANTES DE OTROS DEPARTAMENTOS Y FACULTADES QUE HAN ESCOGIDO ALGUNA DE LAS ASIGNATURAS COMO UE LIBRE PARA COMPLETAR UNA CANTIDAD PREESTABLECIDA DE CRÉDITOS, NO SOLO A LOS ESTUDIANTES DE GRADO. GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA SON LAS MÁS SOLICITADAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO E INGLÉS.
FUENTE: DATOS OFRECIDOS POR LA DIRECTION DES AFFAIRES ACADÉMIQUES ET DE LA SCOLARITÉ (DAAS) DE LA UNIVERSITÉ DE LOMÉ.

Aunque la tendencia en la secundaria togolesa es de un aumento del interés de los discentes por estudiar español, esta no se refleja en los datos obtenidos en los departamentos de lenguas de la UL, en los que el inglés posee, con diferencia, el mayor número de alumnos matriculados.

Este desequilibrio ha sido constante a lo largo de la existencia del departamento. El gráfico 2 muestra cómo el español ha experimentado un paulatino aumento en los últimos años, pero su posición con respecto a las otras lenguas extranjeras estudiadas en la universidad no parece haber variado[21]. Y si la tendencia de la secundaria se confirma, esto supondrá a corto plazo una grave carencia de profesores cualificados de español para satisfacer la demanda del país.

GRÁFICO 2

COMPARATIVA DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN LOS DEPARTAMENTOS DE LENGUA DE LA UL DESDE EL CURSO 1996-1997 HASTA EL CURSO 2006-2007



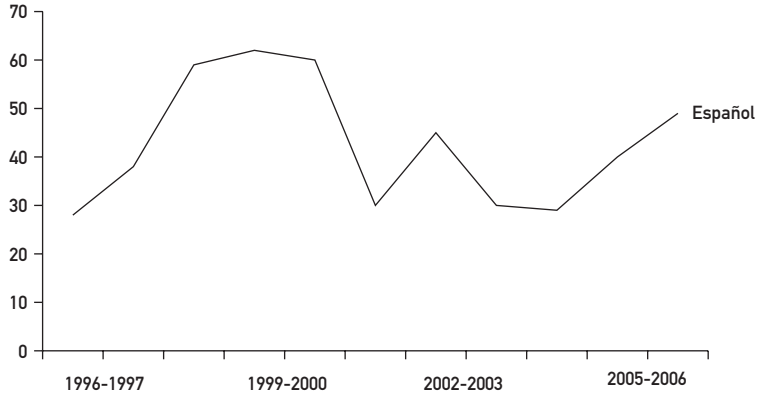
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR LA UNIVERSIDAD DE LOMÉ.

El volumen de estudiantes de español por clase varía según los cursos: en primer año hay casi un centenar de alumnos inscritos, mientras que en segundo y tercero no sobrepasan la treintena. Dos podrían ser las razones que justifican este desequilibrio. Por una parte, no todos llegan a la universidad con un nivel de español cercano al B1: encuentran difícil seguir las materias, se desmotivan y abandonan. Por otra, el desinterés del Gobierno y de la Administración por las condiciones de estudio de los alumnos, así como las frecuentes huelgas y desorganización en la gestión universitaria, hacen que muchos de ellos renuncien a finalizar los estudios y se decanten por ayudar al núcleo familiar o por una inserción rápida en el mercado laboral. El mantenimiento de un estudiante resulta muy caro para las familias; los honorarios exigidos, altos en relación con los

ingresos mensuales familiares, impiden que muchos padres envíen a sus hijos a la universidad.

GRÁFICO 3

ALUMNOS MATRICULADOS EN EL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS IBÉRICOS DE LA UL DESDE SU CREACIÓN HASTA EL CURSO 2006-2007



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El análisis de la formación que reciben los futuros hispanistas en la UL desvela el desequilibrio entre la proyección de la lengua española en Togo y el futuro profesional de los profesores en secundaria, formados con unos métodos y saberes obsoletos. Antes de la reforma LMD, los estudiantes del departamento podían completar su formación de forma optativa en el Institut Nacional des Sciences de l'Éducation (INSE), donde se preparan los futuros profesores de secundaria. A partir de la antigua *licence*, acompañados de un profesor del departamento, estudiaban durante el primer año tres asignaturas de pedagogía y metodología del español como lengua extranjera adaptada a la secundaria (ya que no existe una especialización propia en el INSE), mientras que en el segundo realizaban una asignatura de didáctica de la lengua española y un periodo de prácticas en un instituto público para después opositar en el Concours National d'Enseignement, obtener una plaza y ejercer como profesores en la educación secundaria togolesa[22]. Pero actualmente la mayoría de estudiantes, incluso sin haber acabado sus estudios en el departamento, empieza su andadura profesional en los institutos privados de Togo sin ningún bagaje pedagógico ni conocimiento de metodología de segundas lenguas o didáctica, tan solo copiando los modelos tradicionales en los que aprendieron la lengua, hecho que conllevará una desvalorización de la calidad de la enseñanza a largo plazo.

El desequilibrio entre el nivel de formación y la oferta laboral es uno de los mayores problemas del país —con una tasa de paro juvenil estimada en un 30%, según la Agence Nationale pour l'Emploi, y en constante crecimiento— y ocasiona que existan pocas salidas profesionales para los jóvenes, poseedores de unos conocimientos que no podrán utilizar en beneficio del país si no es bajo unas condiciones de trabajo muy difíciles[23]. Además de las deplorables condiciones en las que se enseña, el bajo nivel de contratación y la capacitación de los docentes en materia pedagógica, los profesores se ven afectados por el temor a ser reemplazados por exigir el pago de salarios atrasados y mejores condiciones de trabajo.

Asimismo, la escasa investigación universitaria y el abandono de las instituciones contribuyen a poner en peligro la continuidad del Departamento de Estudios Ibéricos. La falta de documentación al servicio del investigador, la ausencia de revistas especializadas en la propia universidad, la carencia de equipamientos y de ayudas a la investigación impiden el acceso a un doctorado ya de por sí muy selectivo. En sus 16 años de existencia un único doctorando, estudiante de la segunda promoción y actualmente profesor del departamento, defendió su tesis[24], y tan solo una alumna se matriculó en el DEA en 2011. Uno de los problemas de los estudiantes es el elevado coste de las tasas universitarias del tercer ciclo, la falta de becas y el difícil acceso a libros y documentos, muchas veces debido a la poca desenvoltura con las nuevas tecnologías de la información. La biblioteca del departamento cuenta con alrededor de 700 volúmenes, fruto de la colaboración de la Universidad de Alcalá y la AECID con el departamento, así como de donaciones privadas.

Pese a tan desolador panorama, la motivación se mantiene en los estudiantes, quienes fundaron un club de español[25] en 2005 para acoger a todos los estudiantes interesados en la lengua y cultura hispanas. Para ello crean actividades y encuentros en el campus con objeto de promover su aprendizaje, al mismo tiempo que organizan anualmente un concurso de español entre una quincena de institutos de la capital.

Aunque los gobiernos africanos prometan iniciativas y estrategias para crear más empleo juvenil, garantizar mejores condiciones laborales y fomentar la competitividad y el desarrollo, el nivel de frustración entre los jóvenes, el éxodo rural a las ciudades, la precariedad laboral y la pobreza suponen un gran peligro social que podría atenuarse reformando el sistema educativo y promoviendo más la formación profesional y los estudios técnicos. En los últimos años la UL ha incidido mucho en estos aspectos, gracias a proyectos como el Fórum Nacional de Cooperación Universitaria, pero lamentablemente no existe en la actualidad iniciativa alguna entre las empresas y los organismos españoles instalados en Togo y el departamento para favorecer la inserción laboral de los licenciados en un ámbito profesional diferente a la educación en secundaria. Los lectores MAEC-AECID —que resultaban involuntarios agentes mediadores— solían orientar este tipo de

intercambios, convencidos de la necesidad de impartir enseñanza específica de la lengua (español para los negocios, turismo, comercial, etc.) para la formación de futuros profesionales, pero tras su desaparición en este curso el futuro es cada vez más incierto. Los recursos presupuestarios de la enseñanza superior togolesa no han evolucionado demasiado durante la última década, mientras que sus efectivos han sufrido un crecimiento exponencial. Esta falta de financiación ha derivado en la insatisfacción de profesores y alumnos, hecho que se traduce en frecuentes huelgas, retraso en la planificación del año escolar, disminución de la carga lectiva para cumplir con los plazos estipulados, descenso del rendimiento, desinterés, etc.

4.3. LA UNIVERSITÉ DE KARA

Entre las cuatro facultades de esta universidad, se encuentra únicamente en la FLESH el español como asignatura optativa (a escoger entre español y alemán, y sin conocimientos previos requeridos) en el segundo y cuarto semestre del plan de estudios del Departamento de Inglés. Al no disponer de ningún docente, uno de los profesores titulares de la UL se desplaza una vez al año durante dos semanas para impartir a unos doscientos estudiantes las 25 horas lectivas de cada semestre.

4.4. EL VILLAGE DU BÉNIN

En esta escuela superior situada en el campus de la UL y que depende directamente del Ministerio de Educación Nacional e Investigación, se encuentra la sede del Centre International de Recherche et d'Études de Langues (CIREL-Village du Bénin), creado en 1968. La institución está centrada en la promoción y difusión del francés como lengua extranjera, así como en la formación continua de profesores y formadores no francófonos; acoge a cerca de 1.500 alumnos por año, principalmente venidos de Nigeria o de la vecina Ghana —los dos enclaves anglófonos en esta zona de África principalmente francófona—, así como de países lusófonos. Además de ofertar una formación lingüística específica en francés como lengua extranjera, en francés con fines específicos y en inglés, otra de sus áreas educativas es la formación profesional (BTS, Diploma de Técnico Superior) en Secretariado Comercial Bilingüe y en Turismo, entre cuyas asignaturas obligatorias se encuentra el español (A1). El Village du Bénin organiza también actividades educativas y culturales de promoción y difusión de las lenguas y culturas africanas francófonas, y desde 2006 forma parte junto con Nigeria, Ghana y Benín de la Red de Centros de Francés como Lengua Extranjera de África (RECFLEA), plataforma con la que se

pretende armonizar las titulaciones y favorecer la producción de documentos pedagógicos conjuntos.

5. LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN TOGO

Los lazos afectivos culturales o musicales que ayudaron a difundir el español en África no son ya tan fuertes como lo fueron en el pasado. Los ritmos caribeños de base africana, reintroducidos en el continente en los años cuarenta gracias al son cubano y a otras músicas del Caribe hispano, como el bolero y posteriormente la salsa, supusieron anteriormente un aliciente en el estudio del español en África Occidental y Central (Ndoye, 2005: 263), pero actualmente han perdido terreno frente a los sonidos enlatados del *coupé-decalé* marfileño y del hip hop americano. Ahora los mayores embajadores de nuestra cultura entre la juventud togolesa son la liga española de fútbol y las telenovelas latinoamericanas.

Uno de los factores que influye en el interés por aprender una lengua extranjera es la presencia del país (comunidad nativa, instituciones, empresas, turismo…) en el territorio, pero estas razones no se ajustan totalmente a la realidad togolesa en el caso de España. La capital acoge una importante cantidad de negocios con el extranjero y muchas compañías financieras tienen sede en ella, pero son principalmente de origen francés, alemán, libanés y chino, aparte de africanas. La actual intensificación de la actividad portuaria (en parte debida a la reciente crisis en Costa de Marfil) y la expansión a mercados potenciales es un hecho, pero la presencia empresarial española e hispanoamericana en Togo es muy reducida y, lamentablemente, el español aún no está considerado una herramienta de apoyo y trabajo que amplíe las posibilidades de los togoleses en términos de relación social o comercial[26].

Tampoco Togo ha sido un país prioritario de cooperación para la AECID ni para España. La presencia de proyectos de cooperación y ONG, de instituciones o de convenios, contribuye al desarrollo cuantitativo y cualitativo de las comunidades, al mismo tiempo que ayuda a visibilizar la representación de un país. En Togo estas relaciones son escasas, aunque cabe destacar la presencia de algunas fundaciones y ONG (Cruz Roja, Arquitectos sin Fronteras, entre otros), así como de órdenes religiosas españolas que dirigen desde hace años varios proyectos de sanidad y de formación profesional en diferentes regiones del país.

El turismo, de gran importancia en los años ochenta y en rápida decadencia debido a la inestabilidad política de los años noventa[27], cuenta, pese a la falta de infraestructuras e inversión por parte del Estado y del sector privado, con alrededor de 300.000 llegadas[28] (por negocios o turismo) durante 2011, mayoritariamente de franceses y alemanes.

5.1. INSTITUCIONES CULTURALES

Pese a que España mantiene relaciones diplomáticas con Togo desde 1965, la escasa presencia institucional y cultural de la Embajada de España en Accra (de la que Togo depende) en el país hace que su visibilidad sea insignificante en comparación con el despliegue de otras instituciones culturales como el Goethe Institut, el Institut Français y el Instituto Confucio, que son los centros culturales más representativos y los que mayores presupuestos manejan.

Alemania mantuvo buenas relaciones con el Gobierno togolés tras su independencia de Francia. El Goethe Institut, presente en 20 países subsaharianos, celebró en 2011 su medio siglo de existencia en el país. Su objetivo principal es la promoción de la lengua alemana y la cooperación cultural, por lo que su centro de Lomé ofrece cursos intensivos, extensivos y de preparación a exámenes a precios asequibles, así como numerosos talleres de formación y seminarios para los profesores de alemán como lengua extranjera de los institutos togoleses. También ofrece material bibliográfico y multimedia para todos los interesados en la lengua y cultura alemanas, al mismo tiempo que organiza y promueve todo tipo de actividades culturales.

El antiguo Centre Culturel Français de Lomé, convertido en Institut Français du Togo en 2011, está presente en la capital desde hace más de medio siglo. Esta institución, de gran peso en el África francófona, ofrece un espacio pluridisciplinar comprometido con la promoción de la francofonía y la diversidad cultural, así como una mediateca con un gran fondo documental, aunque por el momento los cursos de lengua no están previstos. El Servicio de Cooperación y Acción Cultural (SCAC) de la Embajada de Francia completa la presencia francesa en diferentes sectores como cultura, educación superior e investigación, apoyo a la sociedad civil, etc.

La diáspora y el comercio chino juegan un papel clave en la expansión en el continente de esta lengua, ya que su dominio supondrá una ventaja discriminatoria profesional en unas décadas. El Instituto Confucio, situado en el campus universitario de Lomé, fue inaugurado en 2009 tras el acuerdo de cooperación entre la UL, la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (SISU) y la Oficina Nacional de China para la Promoción del Chino en el Mundo (HANBAN), con el objetivo de formar a estudiantes, empresarios y funcionarios en lengua y cultura chinas. Es una muestra más de las relaciones sino-togolesas de cooperación política, económica, cultural y educativa, y de la necesidad de reforzar el conocimiento mutuo de ambas lenguas y culturas para el desarrollo bilateral de sus relaciones en África[29]. En sus tres años de existencia, más de 700 estudiantes han pasado por sus aulas, algunos de los cuales han sido contratados o realizan prácticas en empresas chinas instaladas en Togo, según los datos ofrecidos por el propio Instituto Confucio.

En comparación con la acción cultural y educativa de sus entidades homólogas, el despliegue institucional español en Togo está en manos de la iniciativa individual de algunos entusiastas de nuestra cultura. El acceso al DELE fue una realidad en mayo de 2011, gracias a la iniciativa de las profesoras de español del Lycée Français de Lomé, que convocaron por vez primera en el país los exámenes en el propio centro, en los que se inscribieron 12 alumnos del Lycée para los niveles B1-B2, los únicos que por el momento se ofertan. En la convocatoria de mayo de 2012 fueron 13 los candidatos. Este tipo de iniciativas requieren apoyos institucionales para su estabilidad y para generar crecimiento, porque hasta el momento dependen de la voluntad de agentes externos, más o menos involucrados.

Los acuerdos bilaterales entre países, los proyectos de cooperación, las becas e intercambios de formación y ampliación de estudios han permitido desarrollar la frágil estructura de la presencia española en África Occidental durante esta última década. Pero las medidas de austeridad decretadas en 2012 por el Gobierno español han frenado las expectativas de futuro para la difusión del español en Togo. La decisión afecta en buena medida al presupuesto destinado a la cooperación, los distintos programas de becas y lectorados MAEC-AECID, cuya anulación en Togo amenaza la estabilidad del Departamento de Estudios Ibéricos y, por supuesto, la difusión, promoción y visibilidad de la lengua española y las culturas hispánicas en el país.

6. CONCLUSIÓN

Al analizar los datos de que se dispone sobre la presencia de la lengua española en Togo, es cierto que sigue la tendencia general de crecimiento en el continente africano. La demanda del español en el país ha crecido en los últimos años en el ámbito educativo. Pero la actual crisis económica española y mundial puede afectar negativamente a las expectativas de expansión de la lengua y al interés de muchos estudiantes por el español. La imagen actual que España está ofreciendo al resto del mundo puede llegar a anular mucho de lo conseguido en estas últimas décadas en el ámbito económico, cultural y lingüístico. La promoción del español es un cometido que efectivamente concierne a nuestro país, pero no es exclusivo de él, por lo que nunca mejor que ahora es momento para asociarse con otros países de habla hispana y diseñar una estrategia de cooperación, con objetivos firmes y duraderos, basada en el fortalecimiento institucional, la coordinación entre agentes culturales y el fomento de la cultura a través de intercambios y acciones que favorezcan el diálogo. La creación de alianzas con instituciones latinoamericanas legitimaría una política multicentrista en la acción cultural en el exterior y muy especialmente en el diálogo con África (relaciones comerciales, inversiones, turismo), dadas las

afinidades entre ambos continentes. Existe una identificación histórica y cultural de África con América Latina: desde la colonización europea a la cultura de la diáspora africana, las dificultades democráticas, su compleja situación lingüística, los desafíos de la globalización, la situación económica, el clima…, todo ello supone un lazo inquebrantable en el ámbito de la cooperación Sur-Sur. El español aún tiene mucho que recorrer en Togo como lengua de interés para las instituciones, los negocios internacionales y el turismo, pese a ser declarada lengua de la Unión Africana en 2003.

NOTAS

1. Como ejemplo de ello, recientemente el gobernador del estado de Lagos (Nigeria) anunciaba la intención de incorporar el chino mandarín en la oferta de lenguas en las escuelas públicas. África Fundación Sur, disponible en http://www.africafundacion.org/?article13047 [consultado el 19 de noviembre de 2012].
2. *Recensement général de la population et de l'habitat (06 au 21 novembre 2010). Résultats définitifs*. IV censo general de la población (RGPH4) realizado en 2010, publicado por la Dirección General de Estadística y de Contabilidad Nacional de la República de Togo.
3. *"La langue oficielle de la République Togolaise est le français"*, artículo 3 de La Constitution de la IVe République (Constitución del 14 de octubre de 1992).
4. El éwé, è□e o è□egbe es una lengua de la familia kwa hablada en Ghana, Togo y Benín por aproximadamente 3,1 millones de personas (Lewis, 2009).
5. Según *L'aménagement linguistique dans le monde* (Leclerc, 2010).
6. Las primeras tentativas de escolarización tienen lugar en los fuertes construidos por los portugueses en la zona, con el objetivo de formar a soldados, ayudantes en las factorías y personal de servicio.
7. La misión metodista y la misión de Brême fueron las más destacadas.
8. *Schlüssel zur Ewe-Sprache*, del pastor Bernard Schlegel, publicada en 1857. En su impagable labor en el campo de la lingüística africana, los misioneros occidentales partían del estudio de las lenguas autóctonas para difundir sus ideas religiosas.
9. "El éwé era un dialecto negro bárbaro y extremadamente primitivo; que las ideas de cultura tan solo podían ser transmitidas al pueblo éwé a través de una lengua de cultura y que solo la lengua alemana podía ser considerada como tal en una colonia alemana" (Afeli, 2003: 170). Carta oficial del 18 de julio de 1894 del inspector Zahn al [pastor Jacob] Spieth por Baëta (traducción de la autora). Pese a esto, algunos de los responsables alemanes no deseaban enseñar la lengua y cultura alemanas, ya que no consideraban a la población digna ni capaz de recibir una educación europea.
10. Como es propio de la política practicada por Francia en sus colonias, en el artículo 5 del decreto de 1922 publicado en el *Journal Officiel du Togo* puede leerse: "La enseñanza debe ser dada exclusivamente en francés. Están prohibidas las lenguas extranjeras y los idiomas locales" (traducción de la autora).
11. En 1914, Togo tenía la tasa de escolarización más alta de toda África con un total de 13.700 alumnos (un 9%), y continuó siendo uno de los países más escolarizados tras la descolonización.
12. "[Los nuevos programas] deben aspirar a la formación y el desarrollo de un espíritu auténticamente africano y devolverle al ciudadano formado la confianza en sí mismo y la noción de libertad que le quitó la escuela colonial" (Ministerio de Educación Nacional Investigación Científica de la República de Togo, 1975: 17) (traducción de la autora).
13. "Hay que restituir sin falta nuestras lenguas y nuestros valores culturales, que no suponen frenos para el desarrollo socioeconómico. Todos los valores filosóficos positivos deben poder expresarse en la escuela, así como todas las formas de expresión propiamente togolesas y africanas: expresión oral, plástica, musical, tecnológica, etc." (Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de la República de Togo, 1975: 8) (traducción de la autora).
14. De hecho, la escuela es mixta, pero la gratuidad y obligatoriedad son más bien teóricas. Las familias deben ocuparse de sufragar los gastos de la educación (material, uniforme, etc., incluso hasta pagar el salario del profesor); en cuanto a la escuela de dos a cinco años, es raro encontrar estructuras efectivas de acogida.

15. Aunque inicialmente se le atribuyó a la lengua tem el estatus de lengua representativa del norte, dos años después de la elaboración de la reforma, el presidente Eyadema —en el poder desde 1967— prefirió dar mayor estatus a la lengua de su etnia.
16. Aunque nuevos tienen precios prohibitivos para un estudiante togolés, pueden encontrarse en el mercado de segunda mano títulos como *Gran Vía* o *Continentes*, ambas de Éditions Didier, *¡Anda!* (editorial Nathan), *Así es el mundo* (editorial Belin), etc. Es raro que los alumnos dispongan de un manual; normalmente es el profesor quien lo utiliza de guía didáctica, haciendo fotocopias o copiando la clase en la pizarra.
17. La colonización de América, la guerra civil española y Cervantes como sus principales exponentes, pero en el que no tienen cabida otras manifestaciones artísticas y culturales como el arte, el cine o la música.
18. Ante la posible confusión entre las tres universidades homónimas de la subregión, en 2001 cambió su nombre por el actual.
19. Al igual que el alemán, el Diploma de Español solo tenía dos años de duración, mientras que en otras disciplinas como Inglés, Historia o Letras Modernas, los estudiantes podían obtener la antigua *licence*.
20. Attaché temporaire d'Enseignement et de Recherche (adjunto temporal de enseñanza e investigación).
21. El representativo descenso de alumnos inscritos durante el curso 2001-2002 se debe a la invalidación por decisión gubernamental (*année blanche*) del curso anterior y al aumento de un 1.000% de los gastos de matriculación (que pasan de 5.000 a 50.000 francos CFA) tras un año de continuas manifestaciones reivindicando mejores condiciones de trabajo y becas. No se aportan datos de cursos posteriores al de 2006-2007 porque estos son los últimos ofrecidos por la UL en sus anuarios.
22. A partir de la antigua *licence* ya se podían presentar a la oposición. En los institutos privados no es necesario pasar por un examen y en algunos públicos tan solo se precisa una entrevista con el director, debido a la carencia de profesores que son pagados por el presupuesto del instituto y no por el Gobierno.
23. En la función pública, los profesores contratados con una *licence* cobran unos 80.000 francos CFA (aproximadamente 120 €). Los salarios por una hora de clase en un instituto privado oscilan entre los 700 y los 1.000 francos CFA (aproximadamente 1-1.5 €/hora).
24. A. W. Andou (2010) : *La violence et la mort dans l'œuvre de Luis Sepúlveda*, tesis doctoral, Universidad de Lomé. Cabe remarcar que mientras las tesinas de DEA y de máster se redactan en español, las tesis de doctorado se deben realizar en francés.
25. El Club Cervantes de la UL, en http://cervanteslome.wordpress.com/ [consultado el 29 de septiembre de 2012].
26. La Oficina Económica y Comercial de España en el Exterior de la que depende Togo se encuentra en Nigeria.
27. Desde 1992 hasta 2005, la Unión Europea y la mayor parte de los países occidentales interrumpieron su cooperación con Togo por "déficit democrático".
28. Cifras del Ministerio de Turismo togolés.
29. Se han abierto sedes en Benín, Botsuana, Camerún, Etiopía, Kenia (2), Liberia, Madagascar, Nigeria (2), Ruanda, Sudáfrica (4), Sudán, Togo, Zambia y Zimbabue. Véase http://confuciusinstitute.unl.edu/institutes.shtml [consultado el 26 de enero de 2013].

BIBLIOGRAFÍA

Afeli, K. A. (2003): *Politique et Aménagement Linguistiques au Togo: Bilan et Perspectives*, tesis doctoral, Universidad de Lomé.

Agence de Presse Africaine (2012): "El estado de Lagos, Nigeria, introducirá el chino en las escuelas públicas", 19 de noviembre de 2012, Fundación Sur, Madrid. Disponible en http://www.africafundacion.org/?article13047 [consultado el 19 de noviembre de 2012].

Andou, A. W. (2010): *La violence et la mort dans l'œuvre de Luis Sepúlveda*, tesis doctoral, Universidad de Lomé.

Dirección General de Estadística y Contabilidad Nacional de la República de Togo (2010): *Recensement général de la population et de l'habitat (06 au 21 novembre 2010). Résultats définitifs*, Ministère auprès du Président de la République, Lomé. Disponible en http://www.stat-togo.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=14&tmpl=component&format=raw&Itemid=56 [consultado el 10 de julio de 2012].

Dravie-Houenassou-Houangbe, K. (1988): *L'éducation africaine face à l'école coloniale. Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte ouest-africaine*, HaHo, Lomé.
Gobierno de la República de Togo (1992): Titre I. De L'etat et de la Souverainete: Art. 3, La Constitution de la IVe République, Republique Togolaise, Lomé.
Lange, M. F. (1991): "Le choix des langues enseignées à l'école au Togo: quels enjeux politiques?", *Cahiers des Sciences Humaines: Plurilinguisme et développement*, 27 (3-4), J. Charmes ed., pp. 477-495.
Leclerc, J. (2010): "Togo", *L'aménagement linguistique dans le monde*, TLFQ, Universidad Laval, Quebec. Disponible en http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/togo.htm [consultado el 30 de noviembre de 2012].
Lewis, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the world*, 16ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com/country/TG [consultado el 2 de diciembre de 2012].
Marcos Marín, F. (1987): "Incidencia cultural y económica de la enseñanza del español en el mundo", *Razón y Fe*, 1062, pp. 415-423. Disponible en http://www.lllf.uam.es/~fmarcos/articulo/87RyFespa.pdf [consultado el 17 de noviembre de 2012].
Ministerio de Educación Nacional de la República de Togo. Dirección de Planificación de Estadísticas de Coyuntura (1972): *Statistiques scolaires 1971-1972, 7ème année*, Ministère de l'Éducation Nationale, Lomé.
Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de la República de Togo (1975): *La Réforme de l'enseignement au Togo. Version abrégée*, Ministère de l'Éducation Nationale, Lomé.
Ministerio de Educación Nacional e Investigación de la República de Togo, Departamento de Asuntos Académicos y Escolares de la Universidad de Lomé (2001): *L'Université du Bénin de 1970 à 2000*, Presses de l'UB, Lomé.
Ministerio de Educación Nacional e Investigación de la República de Togo y Universidad de Benín-Lomé (1996-2007): *Annuaire statistique de l'Université du Bénin*, Les Presses de l'UB, Lomé.
Ndoye, E. H. A. (2005): "La enseñanza del español en Senegal", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/ [consultado el 17 de noviembre de 2012].
Schlegel, J. B. (1857): *Schlüssel zur Ewe-Sprache*, Druck von J. F. Steinkopf, Stuttgart.
Tardieu, J. P. (1995): "La embajada africana de Arda en Cartagena de Indias (1957) y la misión de los Capuchinos (1968-1661). Del *quid pro quo* al fracaso", *América negra. Expedición humana a la zaga de la América oculta*, 10, pp. 11-28. Disponible en http://www.javeriana.edu.co/Genetica/Libros%20America%20Negra/AmericaNegra10%20.pdf [consultado el 20 de enero de 2013].
VV. AA. (2001-2006): *Así es el mundo*, Éditions Belin, París.
VV. AA. (1997): Col. Gran Vía Lycée, Éditions Didier, París.
VV. AA. (2000): Col. Continentes Collège, Éditions Didier, París.

CAPÍTULO 28

EL ESPAÑOL EN UGANDA

MIGUEL SAPORTA BON Y LETICIA BLANCO MUÑOZ

El objeto de este capítulo es presentar la situación de la enseñanza del español en Uganda hasta la fecha y las posibles vías de continuidad del proyecto en el futuro. Debido a la distancia geográfica y cultural del país africano con el contexto hispanohablante, el capítulo presenta las características y las cifras relevantes para considerar la instauración de una representación institucional que garantice la enseñanza del español, documentando un número de 150 estudiantes de español en el año 2011. Al mismo tiempo, el estudio da cuenta de la presencia del español y de otras lenguas europeas en la capital, Kampala, y ofrece un panorama de las motivaciones para el aprendizaje de la lengua. Para terminar, plantea propuestas para proseguir con la labor de difusión y enseñanza del español en la zona.

1. INTRODUCCIÓN

El actual territorio de Uganda estuvo habitado al menos desde el siglo IV a. C. (Otiso, 2006: 13). Tras la migración bantú, la de los Grandes Lagos fue una de las regiones con organizaciones sociales más estructuradas y amplias de todo el continente. Así, en el territorio ugandés se localizan grandes dinastías como las de Buganda, Bunyoro o Ankole, y todavía en la actualidad se reconocen cuatro reinos tradicionales que integran el país: Buganda, Busoga, Bunyoro y Toro.

Los primeros europeos en llegar al reino Buganda, ya en siglo XIX, los británicos Speke y Grant, lo hicieron buscando las fuentes del Nilo, por lo que su interés era meramente geográfico. El siguiente británico en visitar la corte de Mutesa I, el *kabaka*, el rey de los baganda (habitantes de Buganda), fue, también, quien le habló de las bondades de la cristiandad. Famoso entre los baganda por sus aventuras y sus viajes, Henry Morton Stanley habría de ser quien llevara a la reina Victoria la célebre carta del *kabaka* pidiendo que enviara misioneros para extender la religión entre sus gentes.

En aquel momento, el reino Buganda estaba sometido a enfrentamientos militares con los reinos vecinos, por lo que la apertura de Mutesa I a los británicos debe observarse en el marco de la búsqueda de alianzas frente a sus enemigos de la época. Los primeros misioneros protestantes llegaron al reino Buganda en 1877 y dos años después les siguieron misioneros franceses católicos. El proselitismo de ambas partes, junto a la resistencia de las religiones y costumbres locales por adherirse a dioses ajenos y costumbres foráneas, devino en un enfrentamiento interno entre religiones que dio al Imperio británico la excusa para declarar el protectorado de la región en 1894. Como consecuencia se produjo una confluencia de intereses militares entre el reino Buganda y la Corona británica que, con el tiempo, acabaría por anexionar al protectorado territorios de los reinos vecinos hasta acabar conformando las fronteras actuales de Uganda (Mutibwa, 1992: 1-3).

En 1962, Uganda obtuvo la independencia del Reino Unido. Tras ella, se declaró un gobierno de coalición del que Milton Obote haría uso, en 1966, para proclamarse presidente plenipotenciario, prescindiendo de las elecciones. En 1971, Obote fue depuesto por Idi Amin tras un golpe de Estado y este mantuvo al país tiranizado durante ocho largos años. En 1979 tropas procedentes de Tanzania y exiliados de Uganda invadieron el país y acabaron con el régimen de Amin. A consecuencia de esto, Obote volvió al poder para ser depuesto, en 1985, por Tito Okello, que gobernó durante seis meses, hasta que fue, también, depuesto por la National Resistance Army, con la que Yoweri Museveni llegaría al poder e implantaría una república parlamentaria que continúa hoy como modelo de Estado (Omara-Otunnu, 1987: 453).

Según el *Uganda National Report* de 2010, el país posee una extensión de 241.550,7 km² y una población estimada de unos 26 millones de personas (UNR, 2010: 9). Una gran parte del sur del país es tierra fértil con un alto potencial ganadero y agrícola, mientras que el noreste del país es árido o semiárido.

A pesar de su convulsa historia reciente, según la African Commission on Human and Peoples' Right (ACHPR), el producto interior bruto se calcula en torno a los 47.780.000 dólares[1] y el país viene registrando un crecimiento anual de más del 5% en los últimos años (ACHPR, 2009: 26).

2. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA

La Constitución de la República de Uganda, adoptada en 1995, reconoce 56 comunidades indígenas existentes en el país desde febrero de 1926. Los baganda forman el grupo étnico y lingüístico más numeroso. Su localización en el centro y el sur del país ha hecho de este grupo el más influyente y el que, desde la independencia del país, ha resultado más privilegiado, política, cultural y económicamente. El luganda, la lengua hablada por los baganda es, según el Open Society Institute (OSI), la lengua franca de los negocios en la capital, Kampala, y de los medios de comunicación, junto con el inglés (Lugalambi, 2010: 10). Según el *Uganda Population and Housing Census*, la distribución de grupos étnicos y lingüísticos en Uganda es como sigue:

TABLA 1

PORCENTAJES DE POBLACIÓN DE LAS COMUNIDADES ETNOLINGÜÍSTICAS MAYORITARIAS EN UGANDA

COMUNIDAD	LENGUA	PORCENTAJE DE POBLACIÓN (%)
Baganda	Luganda	17,3
Banyankore	Runyankore	9,8
Basoga	Lusoga	8,6
Bakiga	Rukiga	7,0
Iteso	Ateso	6,6
Langi	Langi	6,2
Acholi	Acholi	4,8
Bagisu	Lugisu	4,7
Lugbara	Lugbara	4,3
Otros 47 grupos étnicos		30,7

FUENTE: OFICINA DE ESTADÍSTICA DE UGANDA (UGANDA BUREAU OF STATISTICS, 2002).

A estas lenguas y comunidades cabe sumar la relativamente próspera comunidad india, que mantiene sus lenguas y gran parte de sus costumbres y que asciende a unas 20.000 personas (Mulumba y Olema, 2009).

La imposición del inglés por el Gobierno colonial, codo con codo con la expansión de la religión, fue compensada en parte, tras la independencia, mediante el intento de difundir el suajili como lengua oficial. Al hacerlo, se pretendía situar a Uganda en línea con las naciones africanas vecinas y con la misión de la Unión Africana, a la vez que se proponía una lengua no colonial como elemento de cohesión nacional. El fracaso parcial de este intento se debe a dos causas fundamentales: la reticencia de las comunidades con identidades cimentadas a aprender otra lengua

africana prácticamente ajena[2] y la preferencia del inglés como lengua franca. Con cerca de un 77% de la población católica o protestante, la asociación entre lengua vehicular y religión hace que el inglés sea considerada la lengua franca efectiva, relegando el suajili a un segundo o tercer plano[3], en ocasiones muy por detrás de las lenguas de cada zona (Lugalambi, 2010: 23). Por otro lado, queda en la memoria colectiva todavía que las tropas de asalto de Idi Amin se comunicaban en suajili y que fue él quien, en 1972, primero declaró el suajili lengua oficial del país (Mazrui y Mazrui, 1995: 80).

Así, si bien, según la Constitución, el inglés y el suajili son las lenguas oficiales del país, en la práctica la población emplea su lengua vernácula en los asuntos más cercanos y, en caso de conocerlo, el inglés para asuntos más oficiales. Por otro lado, si bien cada comunidad posee una lengua distinta, muchas de ellas, sobre todo las geográficamente colindantes, son mutuamente inteligibles[4]. El uso del suajili es elevado, en cambio, en el comercio en zonas fronterizas y se está extendiendo su uso a las fuerzas armadas para atenuar las posibles fricciones étnicas con el fin de consolidar objetivos de carácter nacional (Mukuthuria, 2006: 161).

El luganda, aunque no es hablado por la parte de la población no bantú, mantiene un estatus de lengua de poder que tiene sus raíces en el pasado colonial. Se puede argumentar, no sin razón, que la suma de hablantes de runyankore y rukiga, junto al rotooro y el runyoro (que son lenguas inteligibles entre sí, colindantes[5] y que además comparten gran cantidad de rasgos), se equipara, si no supera, a la cantidad de hablantes de luganda. Lo cierto es que esto rara vez se refleja en el lenguaje de los medios de comunicación o en las políticas educativas. El luganda es la lengua indígena de Uganda que mantiene relaciones más estrechas con el poder junto con el ruyankore, la lengua del presidente Museveni.

3. PANORAMA EDUCATIVO DE UGANDA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Pese a las declaraciones de intenciones recogidas en la Constitución, no existe una política lingüística definida en lo que se refiere al sistema educativo. En las zonas rurales se impulsan programas de enseñanza en la lengua de la zona[6], pero en la capital predomina la enseñanza en inglés junto a una creciente tendencia hacia la educación en luganda en la escuela primaria. En 2007, el Ministerio de Educación y Deportes de Uganda implantó la enseñanza en la lengua materna en los cursos inferiores de la educación primaria. Así, el inglés quedaba relegado a una asignatura más. Los resultados de esta política educativa han sido cuando menos dispares, dada la práctica inexistencia de materiales y la escasa preparación de los profesores para ejercer la docencia en unas lenguas que, debido a la política de desplazamiento de docentes, en muchas ocasiones no conocen (Ahabwe, 2011).

Los niveles de alfabetización de la población adulta han ido en aumento en la pasada década: de un 65% en los noventa a un 69,2% en la última revisión del censo en el periodo 2005-2006. Existen disparidades en los niveles de alfabetización por sexos, un 76% de los hombres se considera alfabetizado mientras que un 63% de las mujeres ha recibido educación escolar. A esta diferencia porcentual entre hombres y mujeres en su situación de alfabetización, se añaden diferencias de índole regional en los niveles de educación. En la zona occidental de Uganda la alfabetización se estima en un 67%; en la oriental, en un 64%; en la central, en un 80%; y en la zona norte (donde los conflictos fronterizos y la actuación de la Lord's Resistance Army[7] mantienen a la población acholi en continuo riesgo), el acceso a la educación se estima en torno a un 59% (UNR, 2010: 17).

El Gobierno de Uganda impulsó el programa Universal Secondary Education (USE) en 2007. Este programa contribuyó a aumentar significativamente los porcentajes de inscripción de alumnado en la educación secundaria. Sin embargo, los niveles de finalización de la educación secundaria se han mantenido a la baja, con cifras en torno al 28% para el alumnado masculino y al 22% para el femenino. La razón de estos bajos resultados estriba en el alto coste de las tasas escolares (UNR, 2010: 28). Por lo que respecta a la educación superior, en 2007 Uganda contaba con 145 instituciones de educación universitaria (entre universidades, institutos tecnológicos y centros de especialización), que mantienen un incremento general constante de alumnado estimado en un 14% (UNR, 2010: 29).

A diferencia de otros países africanos en los que la política de enseñanza de lenguas está instaurada y desarrollada, esta situación de trabajo incipiente en la escolarización de la población provoca que la enseñanza de lenguas no nacionales en Uganda sea un asunto de relevancia pedagógica únicamente en la educación superior o, en todo caso, en los centros educativos privados, que cuentan con más recursos y que, dado su elevado coste, son accesibles a un porcentaje muy reducido de la población estudiantil.

4. PRESENCIA HISPANA

La presencia hispana en Uganda es minoritaria. Según fuentes del Consulado Honorario de España en Kampala, el número de residentes de origen español en el país ronda la treintena. Compuesto en su mayoría por funcionarios de la Unión Europea, trabajadores de ONG y religiosos, la variabilidad de la duración de su estancia provoca un flujo cambiante que permite ofrecer únicamente una cifra aproximada.

La situación de inestabilidad en Somalia provocó el envío de efectivos militares para el apoyo técnico y el adiestramiento de tropas de la Misión de la Unión

Africana a Somalia (AMISOM), a la que Uganda aporta el mayor número de destacamentos. El cuartel general de la misión está localizado en Kampala y contaba hacia 2010 con 16 efectivos españoles, además de 21 más, 3 técnicos y 18 instructores para el adiestramiento específico de tropas, en la región de Bihanga, al sureste del país. Pese a que este grupo militar ha representado la comunidad lingüística hispanohablante más numerosa en Uganda, la incidencia de las relaciones entre los militares españoles desplazados al país y la población local es mínima, dada la naturaleza de su presencia en la región y su limitado tiempo de estancia.

Otra de las comunidades hispanas con presencia en el país es la cubana, y de hecho la Embajada de Cuba es la única hispanohablante con residencia en Kampala. El Gobierno de Cuba tiene suscritos acuerdos de colaboración con Uganda que incluyen el envío de profesorado médico a las Universidades de Mbarara y Kyambogo junto a la presencia permanente de un técnico en el equipo de investigación del proyecto de lucha contra la malaria de Labiofam, un grupo empresarial cubano orientado a la producción de vacunas, bioplaguicidas y biofertilizantes. El número de personas de origen cubano residentes en Uganda varía en torno a la decena[8].

Más allá de esta presencia hispana tan reducida, existen empresas dirigidas por españoles y españolas operando en el país. Aunque registradas como ugandesas, al menos dos empresas de turismo trabajan organizando paquetes de viaje para una bolsa de clientes que son mayoritariamente españoles o hispanohablantes. También hay presencia hispanohablante en el sector energético. En el pasado han existido voluntades de negocio entre empresas españolas y el Gobierno de Uganda, sobre todo en el terreno de la construcción de infraestructuras y la exportación. Actualmente, por el contrario, solo hay noticia de una empresa española, MEMTEC, de reciente creación, operando en el país. Su proyección empresarial se basa, precisamente, en conectar a empresas españolas con necesidades ugandesas y viceversa[9].

Al contrario que Alemania, Cuba, Francia o Italia, España no cuenta con una embajada en Uganda, sino únicamente con un Consulado Honorario. Por ello, la representación oficial y los actos culturales se ven lógicamente reducidos. No obstante, la atención a los asuntos de los residentes y desplazados españoles es de una dedicación impecable. Del mismo modo, no existe tampoco sede del Instituto Cervantes, mientras que sí cabe mencionar otras instituciones de representación lingüística y cultural como el Goethe Institut, la Alliance Française o el British Council.

España y Uganda mantienen relaciones diplomáticas desde 1969. Aunque tampoco tiene embajada en España, Uganda canaliza esas relaciones a través de su embajada en París y su Consulado Honorario en Barcelona. A partir de la iniciativa conjunta del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial denominada Highly Indebted Poor Income Countries (HIPIC) de 1996, España condonó la

deuda de Uganda en 2001 (Millet, 2002: 3) y desde 2006 a 2012 mantuvo un acuerdo de cooperación internacional con la Universidad de Makerere a través de la AECID, que incluía la presencia de un lectorado de español en Kampala. Por otro lado, durante estos años varios estudiantes ugandeses solicitaron becas AECID para estudios en España, lo que permitía estudiar en instituciones españolas a una media de dos estudiantes ugandeses al año. Al igual que sucedió con el lectorado AECID en la Universidad de Makerere, las becas AECID se cancelaron en 2012.

5. PRESENCIA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EUROPEAS

La localización primordial de los centros de enseñanza de lenguas europeas radica en la capital del país. Mayor centro urbano y ubicación principal de las embajadas y delegaciones internacionales, Kampala alberga tres puntos de promoción cultural y lingüística europeos: el primero de ellos, el Goethe Institut, ofrece cursos intensivos y extensivos de alemán, además de cursos de conversación, infantiles y para adultos. Los cursos extensivos son de 90 horas repartidas a lo largo de 12 semanas y los intensivos constan de 45 horas repartidas en tres semanas. Los cursos cubren los niveles desde A1 a C1 del *MCER*, pero el centro cuenta con la oferta de exámenes oficiales del Goethe-Zertifikat hasta el nivel C2. En el año 2012 tuvieron 716 estudiantes y proyectan incrementar su número para los próximos cursos. El Goethe Zentrum Kampala desarrolla, además, una potente labor de difusión cultural basada en la participación del centro en la promoción de las artes plásticas y de la música.

La Alliance Française ofrece cursos intensivos, semiintensivos y extensivos de francés. Los cursos intensivos constan de 120 o 60 horas repartidas en 12 o 6 semanas respectivamente, los cursos semiintensivos son de 60 horas en 12 semanas y los extensivos de 60 horas repartidas en 15 semanas. Ofrece exámenes desde el DELF A1 hasta el DALF C2. En el año 2012 tuvieron cerca de 1.200 estudiantes intramuros y 200 con clases particulares. La Alliance Française lleva adelante numerosas propuestas culturales que inciden en la difusión del cine, la danza y la promoción de la literatura en francés[10].

Dada la oficialidad del inglés en Uganda, el British Council no ofrece cursos de enseñanza de la lengua y se limita a ejercer de centro examinador de las distintas pruebas oficiales de nivel que el Reino Unido admite. Su labor es diplomática y no organiza actividades culturales al estilo de los otros dos centros.

Por lo que respecta a las universidades, de todas las instituciones de educación superior en Uganda, solo la Escuela de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad de Makerere ofrece la posibilidad de aprender español[11], junto con francés y alemán, además de otras lenguas no europeas como chino o árabe. En la

Universidad Kyambogo y en la Universidad Internacional de Kampala existen programas de francés, suajili y luganda. Hay, por otro lado, módulos de árabe en la Universidad Islámica de Uganda.

En cuanto a la enseñanza de lenguas en la educación secundaria, el español no forma parte del currículo educativo ugandés por lo que no se enseña ni en la educación primaria ni secundaria pública, quedando relegado, según se ha podido ver, a la educación superior. No obstante, sí se enseña español en contados centros de educación secundaria privada que normalmente siguen currículos británicos, franceses o estadounidenses, además de en algunas academias y centros de lenguas. Lamentablemente, dada la dispersión de los centros y la escasísima disponibilidad de información por parte de estas instituciones educativas, no se pueden proporcionar datos más precisos ni completos que los ofrecidos a continuación.

6. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UGANDA

El tercer Plan África 2009-2012 pretendía impulsar relaciones de conocimiento mutuo basadas en el intercambio cultural: "El Plan África 2009-2012 debe contribuir a superar el relativo desconocimiento entre la sociedad española y las sociedades africanas, mejorando la imagen que cada una de ellas tiene de la otra y promoviendo el acercamiento a través de los intercambios culturales. El intercambio cultural es la base del conocimiento mutuo, de la integración y de la convivencia" (MAEC, 2009: 17).

Dentro de este marco de relaciones, la presencia del español en África se proponía como la lanzadera con la que se habría de dar forma a un tejido de conexiones que se extendería también a la colaboración en materia técnica y científica: "La lengua es un vector clave de acercamiento y conocimiento mutuo de las culturas, así como un factor de riqueza cultural e identidad. El presente Plan deberá contribuir a fomentar y a dar respuesta adecuada al interés por el estudio de la lengua española en África" (MAEC, 2009: 18). La situación de la enseñanza del español en Uganda en la actualidad, sin embargo, es más bien precaria. Si bien el acuerdo de colaboración entre la AECID y la Universidad de Makerere, en Kampala, tenía una perspectiva de crecimiento basada en la continuidad, la cancelación por parte de la AECID de este acuerdo en 2012 ha quebrado, al menos en estos dos últimos años, su proyección.

Adscrita casi exclusivamente a Kampala, la enseñanza del español tiene dos focos de representación en instituciones de la ciudad: la Universidad de Makerere y la International School of Uganda. Entre ambas instituciones, junto con una estimación de los restantes centros que no han podido aportar cifras precisas, se calculan 150 estudiantes de español en Uganda en 2011.

6.1. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE MAKERERE

La Universidad de Makerere cuenta con cursos de español organizados en forma de seminarios de dos meses de duración, con un total de 40 horas lectivas por seminario. En los últimos años, la enseñanza ha sido impartida por los lectores y las lectoras adscritos al programa de la AECID. Los seminarios han sido de carácter extracurricular; no obstante, gracias a la labor realizada por los lectores y lectoras en estos años, junto al apoyo del Departamento de Lenguas, ha sido posible diseñar un programa para convertir el español en un grado universitario. A falta de apoyo económico, el programa fue presentado y aprobado por el consejo académico de la universidad en septiembre de 2011, a la espera de condiciones financieras que lo hagan efectivamente posible.

El número de estudiantes por curso, incluso tras consultar las listas del Departamento de Lenguas Europeas, resulta difícil de precisar. El sistema de admisión a los cursos se formaliza a través de una primera inscripción, cuyo registro deberá confirmarse más tarde (a veces incluso después de haber finalizado las clases) con el pago de las tasas académicas que da derecho a examen y certificado. Así, en no pocas ocasiones el número de estudiantes en una clase puede rondar la veintena, mientras que, al final del curso, solo cuatro se presentan a examen. Esta disparidad, tras consultar con el alumnado, no se debe al desinterés en la materia, sino al elevado precio de los cursos respecto a las posibilidades económicas de estudiantes y familias, todo ello unido al hecho de que la asignatura no forme parte de un programa de grado específico.

La metodología de la enseñanza de idiomas en la Universidad de Makerere es de raigambre magistral. Las lenguas europeas que cuentan con representación académica oficial dentro del currículo de la universidad son el francés y el alemán (con programa de grado), mientras que el italiano está organizado en forma de seminarios extracurriculares, como el español; por supuesto, hay que añadir el inglés, que no solo tiene licenciatura propia sino que, además, es la lengua mayoritaria de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. En todo caso, la división por niveles se establece de manera tradicional (principiantes, intermedios, avanzados) con escasa alineación con los objetivos del *MCER*. No obstante, en el caso del español, por haber sido impartido hasta ahora por lectoras y lectores formados en España, la adecuación al *PCIC* se aplica, con una entendible flexibilidad, en el interior del aula. En todo caso ajustada a los objetivos generales del *PCIC* en los apartados de gramática, pronunciación y ortografía, la enseñanza del español en el aula, planteada desde el aprendizaje del uso de la lengua adecuado a situaciones comunicativas, se ve en ocasiones frente a diferencias o ausencias[12]. En estos casos, se potencia el trabajo sobre la competencia intercultural de los aprendientes.

Debido a la poca presencia de hispanohablantes en la zona, el trabajo debe circunscribirse al interior del aula. Esta situación hace que parte de las posibilidades de ampliación de las capacidades de los estudiantes como aprendientes autónomos queden temporalmente limitadas, a la espera de desarrollar programas de intercambio[13] y de mejorar el acceso a material comunicativo real[14].

6.2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA INTERNATIONAL SCHOOL OF UGANDA

La International School of Uganda[15], situada en las afueras de Kampala, es una institución privada que ofrece cursos de lengua, literatura y cultura españolas. Con un cupo de admisión de 550 alumnos, la escuela ofrece los cursos de español en su Senior School para alumnado comprendido entre los 11 y los 16 años que estudia para conseguir su bachillerato (International Baccalaureate). El Departamento de Español de la Senior School se compone de dos docentes. La materia es optativa y no suma créditos para el currículo.

6.3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN OTROS CENTROS EN KAMPALA

Existe un pequeño número variable de docentes ocasionales de español que atienden las necesidades de aprendizaje del personal de la Organización de las Naciones Unidas desplazado a la capital que, en ocasiones, recibe preparación específica para examinarse del DELE, necesario para acreditar su idoneidad como candidatos a promociones laborales. Si bien la estimación de su cantidad resulta casi inaccesible, los diplomas enviados por el Instituto Cervantes cuyos titulares no tienen nombres ugandeses arrojan una cifra cercana a la decena durante 2011.

Por último, cabe precisar el interés demostrado por la Universidad Kyambogo y la Universidad Internacional de Kampala por implantar cursos de español en sus programas de estudios para el curso 2013-2014.

6.4. LOS DELE EN KAMPALA

Siguiendo la implantación del lectorado AECID en Makerere en 2006, en el año 2007 se celebraron los exámenes correspondientes a los DELE del Instituto Cervantes en Kampala por primera vez, una vez reconocida la universidad como centro examinador. Desde 2007 hasta la cancelación del lectorado AECID en 2012 se ha mantenido la oferta de los DELE en Kampala. Durante el año 2011 diez candidatos se presentaron. Lamentablemente, fruto de esta cancelación, no se han vuelto a ofrecer los DELE en Uganda y actualmente los candidatos tienen que

desplazarse a Nairobi, cuya Embajada de España permanece como el único centro examinador de toda la región de África del Este.

7. IMPLANTACIÓN OFICIAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN MAKERERE

La Universidad de Makerere fue el primer centro de educación superior en todo África del Este y una de las primeras cuatro universidades de África Subshariana. Su historia hace de ella todo un referente universitario en la región, y por ello el proyecto de implantación del español dentro del currículo oficial de esta universidad tiene no solo un aspecto funcional sino también una dimensión simbólica.

La propuesta para implantar el grado de español en la Universidad de Makerere, cursando el cual se obtendría el título de Bachelor in Arts, se planteaba desde la necesidad de equiparar la Universidad de Makerere con otras importantes universidades en África que ya lo habían incluido en sus programas de estudios. Además, a partir de esta equiparación, se pretendía crear una red de colaboración entre universidades del este de África basada en la actividad de los departamentos de español que posibilitara la programación de conferencias, el intercambio de estudiantes o la visita de profesorado, contando con los lectorados de la AECID como nexo. En concreto, las universidades que cuentan con el español como asignatura oficial en la zona de África Oriental son: United States International University-Africa de Nairobi y Moi University de Eldoret, ambas en Kenia; State University Zanzibar en Tanzania; y Ngozi, en Burundi. Las cuatro han contado con lectores AECID.

Para la implantación del grado de español en Makerere, la propuesta programaba un cuadro docente formado por siete miembros, pivotante sobre la figura del lector de la AECID en el país. El núcleo de la enseñanza de español se basaba en tres docentes que asumirían los cursos de lengua. Uno de ellos sería el mencionado lector, mientras que los otros dos puestos estarían cubiertos por personal laboral o asociado a la universidad con formación de español. Quedaba a cargo del lector la ampliación de la formación del profesorado en la enseñanza de ELE. Los otros cuatro docentes serían doctores del Departamento de Lenguas Europeas y Orientales que cubrirían las materias de Lingüística y Lingüística Aplicada, Estudios Latinoamericanos y Literatura Latinoamericana, España en Europa y Estudios Interculturales.

Partiendo de una formación inicial, el programa planteaba no solo la consecución del grado, sino la creación de un cuerpo de especialistas e investigadores que ampliara las posibilidades del español como materia universitaria. Esto habría

garantizado una proyección fiable que contribuyera a consolidar la presencia de los estudios de español como vehículo de desarrollo y contacto cultural. La súbita cancelación en 2012 del acuerdo de colaboración entre la universidad y la AECID ha provocado la paradoja de que la propuesta para la creación del grado de español en la universidad no cuente con hablantes nativos de español, limitando significativamente su implantación efectiva.

8. MOTIVACIONES PARA APRENDER ESPAÑOL

8.1. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN EL IMAGINARIO SOCIAL UGANDÉS

Las motivaciones de los estudiantes para aprender español tienen su fundamento práctico en las posibilidades de desarrollo laboral que comporta conocer esta lengua internacional. Enfocado hacia el turismo, que está en una fase incipiente en comparación con las vecinas Kenia o Tanzania, el aprendizaje de español en Uganda se sostiene sobre la base de las noticias de expansión y crecimiento que en los últimos años han acompañado a las economías emergentes europeas, entre las que, presumiblemente, se hallaba la española. La seguridad de tal crecimiento se ha demostrado falaz pero ha servido como motivación momentánea para el alumnado. Con un volumen de vida animal salvaje mucho menor que el de Kenia o Tanzania, que han absorbido el turismo atraído por la popularidad de los safaris, las políticas turísticas de Uganda han capitalizado la riqueza de sus bosques tropicales creando un nicho de atracción turística dentro del competitivo mercado del África oriental (Lepp, 2002: 212) que llevó, según el *Boletín Económico de Información Comercial Española*, a un crecimiento constante en el flujo de turistas hasta 2004 en torno a un 40% (Subdirección General, 2004: 7).

Desde un punto de vista académico, el aprendizaje de español tiene mucho que ver con la capacidad lingüística de los aprendientes. La situación natural en el aula es que cada estudiante domine, al menos, dos lenguas, una de ellas, el inglés. En el caso del alumnado oriundo de Kampala, el luganda, el inglés y, por lo general, otras lenguas de adquisición universitaria (francés, alemán o italiano, en el caso de las lenguas europeas, aunque también árabe, suajili o chino) componen el acervo lingüístico medio. En el caso del numeroso alumnado inmigrado a la capital desde otras regiones, a este acervo hay que sumar la lengua correspondiente a su comunidad de origen. La razón más inmediata para estudiar español es, pues, la capacidad adquirida para el aprendizaje de lenguas a lo largo del currículo lingüístico de los hablantes. No obstante, las razones que explican por qué el alumnado se decanta por el español en los programas de estudios disponibles tienen que ver con otras variables. La primera de ellas es de orden sociológico.

La imagen de las culturas hispanohablantes en Uganda tiene dos focos de transmisión principales, las telenovelas y el fútbol. Hoy en día, dos conglomerados de empresas, The Vision Group[16] y Nation Media Group[17], controlan el mercado de los medios de comunicación. The Vision Group es un grupo empresarial cuyo paquete mayoritario de acciones pertenece al Estado, con varios periódicos, emisoras de radio y de televisión. Nation Media Group tiene su base en Nairobi y tiene como accionista mayoritario a la Aga Kahn Foundation for Economic Development (AKFED)[18] (Lugalambi, 2010: 15). Mientras el primero mantiene una política de objetivos basada en lo nacional y en lo local, el segundo tiene una línea editorial marcadamente enfocada hacia la esencia panafricana de la Unión Africana[19] y de la East African Community (EAC)[20].

Si bien la radio es el medio de acceso a la información más ampliamente utilizado por su accesibilidad, la presencia de aparatos de televisión en lugares públicos es generalizada. The Vision Group tiene una programación televisiva basada en el entretenimiento y la información[21] local. Dentro de esa programación se incluye la proyección de telenovelas, muchas de ellas de origen hispanoamericano. Las telenovelas están dobladas al inglés, en su gran mayoría, pero Bukkede TV, que opera en Kampala, las ofrece dobladas al luganda. El procedimiento de doblaje es, cuando menos, rudimentario. Una misma voz representa a todos los personajes y, en segundo plano, o cuando los tiempos de diálogo no se ajustan, se puede escuchar el sonido original. La importancia de este fenómeno radica en que este sistema de doblaje hace que el visionado de estas telenovelas sea no solo una fuente de conexión cultural, sino además lingüística. En la práctica supone que palabras como "hola", "adiós", "bueno", "sí", "gracias", sean fácilmente reconocibles y que incluso, en el caso de ávidos telespectadores, expresiones sencillas como "¿cómo estás?" puedan ser ocasionalmente formuladas.

El fútbol es el otro foco de conexión, en este caso, con la cultura española. El seguimiento de las competiciones futbolísticas europeas es notorio, en parte por una general afición al deporte que no es necesario explicar aquí y, en parte también, por la herencia colonial de las apuestas. De hecho, raro es el distrito de Kampala que no cuente con una casa de apuestas. En la práctica ello supone que los nombres de los futbolistas más populares de la selección sean generalmente conocidos o que el comentario natural de la mañana sea el resultado de un partido jugado en España el día antes.

8.2. SIMILITUDES ENTRE EL LUGANDA Y EL ESPAÑOL

La segunda de las variables que aproximan al alumnado al español es de origen puramente lingüístico. El hecho de que el español tenga presencia básicamente en Kampala obliga a tener en cuenta la lengua mayoritaria en la capital, el luganda,

a la hora de aproximarse a los mecanismos de aprendizaje y a sus posibles motivaciones.

Entre el luganda y el español existen diferencias gramaticales más que notables. Junto al orden dispar de los elementos en la oración cabe destacar los mecanismos de formación de palabras. Los pronombres personales, por ejemplo, aparecen prefijados a las formas verbales constituyendo una sola palabra. Así, de la unión del pronombre *nze* (yo) y el verbo *kola* (hacer, trabajar) se produce *nkola* (yo hago o yo trabajo). Las raíces léxicas de los verbos admiten formas derivables preposicionales, causativas, recíprocas, neutras o pasivas, las preposiciones se adhieren al radical lingüístico y admiten adverbios de afirmación y negación en su composición, junto a pronombres posesivos y demostrativos (Chesswas, 1974). Esta característica aglutinante del luganda ha hecho difícil incluso la caracterización lingüística de la palabra en unidades diferenciadas (Hyman y Katamba, 2005). Con todo, esta distancia gramatical entre el español y el luganda se ve drásticamente recortada al observar su fonología:

- El alfabeto luganda comprende las mismas consonantes que el español, incluso la eñe, que se representa con la grafía compuesta "ny" (o "nn") pero que se considera una consonante más del abecedario.
- Las vocales en luganda son exactamente las mismas que en español: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.
- Las pronunciaciones de la "g" son dos. Una, como en *genda* (ir), equivalente a la pronunciación española oclusiva velar y otra, como en *wangi?* (¿cómo?, ¿qué?), equivalente a la pronunciación en inglés (*one jeep*) o a la fricativa prepalatal catalana estándar, como en *gitar* (tirar, arrojar, pron. acostarse).
- Al igual que el suajili, cuenta con el sonido /tʃ/. En luganda se utiliza para las grafías "c" y "k".
- Existe, además, una /ŋ/ como la nasal velar gallega[22].

De este modo, para un hablante de español, incluso sin conocimientos de catalán o gallego, la exposición auditiva al luganda no puede por menos que provocar una cierta familiaridad fonética, de sonidos conocidos. Ocurre lo mismo con un hablante de luganda cuando escucha español. La conexión fonológica entre las dos lenguas es inmediata en el aprendiente de español y su producción fonética fluida y correcta.

Esta motivación, aunque poderosa, requiere de una exposición primera a la lengua. Por eso el dato sobre el doblaje de las telenovelas, en apariencia irrelevante, no lo es tanto, por cuanto establece un principio de conexión que servirá como

intensificador de la motivación para el aprendizaje. Una vez comenzado ese aprendizaje, la similitud entre los sonidos de una y otra lengua resulta de gran ayuda para su continuación. El hecho, además, de que gran cantidad de las lenguas bantúes compartan gran cantidad de fonemas hace que la coincidencia pueda extenderse a otras muchas comunidades lingüísticas del país.

9. PROPUESTAS DE CONTINUIDAD DEL ESPAÑOL EN UGANDA

La situación de la enseñanza y el aprendizaje del español en Uganda no puede plantearse en estos momentos sino como proyecto. Como explica el profesor El Hadji Amadou Ndoye: "Las condiciones subjetivas existen para desarrollar la lengua española en África. Quedan por inventar las objetivas" (Ndoye, 2007). Existen las conexiones culturales; existe la predisposición a dar la bienvenida a la lengua dentro de los planes de estudios universitarios; existen las capacidades lingüísticas del posible alumnado y existen las motivaciones, tanto académicas como económicas, para aprender la lengua y difundirla. Faltan los medios.

El alto coste de los estudios universitarios, unido al pequeño porcentaje de la población que, por esta misma causa, puede acceder a ellos, arroja una estimación de alumnado parcial que contrasta con el interés real por el aprendizaje de la lengua.

La Universidad de Makerere posee fuertes lazos de colaboración con la enseñanza del español, cimentados sobre las relaciones con la AECID en el pasado. Estas relaciones garantizan una colaboración tanto o más fructífera para el futuro. La primera propuesta pasa, efectivamente, por proveer de un reducido cuerpo docente inicial a la comunidad universitaria interesada para promover la implantación del español como materia curricular.

Pero si bien la implantación del español como materia universitaria en Uganda es un objetivo perseguible y deseable, una valoración completa obliga a tener en cuenta las posibilidades de la enseñanza del español fuera del ámbito académico universitario reglado.

Hasta la segunda mitad del curso 2011-2012, las necesidades de personal de la sede de la Organización de las Naciones Unidas en Kampala, en lo que respecta a la realización del DELE, han sido cubiertas por el lector o la lectora de la AECID en Makerere. Sin embargo, la demanda de preparación para el diploma ha excedido las posibilidades de un solo docente. El personal de hoteles y hostales ha demostrado un interés en aprender español solo mermado por la mínima oferta de clases, siempre dependientes de la universidad, y su elevado precio. Las empresas de turismo dirigidas por españoles en el país, a su vez, han requerido planes de enseñanza con fines específicos para sus guías. Por esto, mantener la enseñanza del

español únicamente dentro de los límites universitarios sería desaprovechar una de las mayores potencialidades que el país ofrece para la difusión de la lengua. La segunda propuesta daría respuesta a la demanda de aprendizaje externo.

La tasa de alfabetización de Uganda y el nivel de aumento del alumnado universitario presentan cifras muy alentadoras para la implantación de la enseñanza del español en el sistema educativo superior y secundario[23]. La concentración de los esfuerzos institucionales para la difusión del español en el norte de África ha dado buenos frutos. Al extrapolar esta situación a la de los países del este del continente, que no cuentan con representación institucional, se puede apreciar el gran impacto que la ubicación de centros podría tener en la zona. De acuerdo a este posible impacto, la tercera propuesta conlleva una presencia institucional que dé respuesta a la demanda de aprendizaje que, solo en la capital, parece lo suficientemente numerosa como para justificar la existencia de un centro. Las condiciones materiales para la implantación de un centro permanente de enseñanza de español en Kampala son muy favorables:

- La abundancia de oferta de suelo urbano e inmuebles a precios más que asequibles posibilita la cómoda ubicación física de un centro.
- Las condiciones climáticas, benévolas a lo largo de todo el año, hacen que las labores de acondicionamiento se reduzcan a garantizar la comunicación del centro y la idoneidad de los espacios de aula.
- Los transportes públicos de la capital, en su caótica efectividad, garantizan el acceso a la posible ubicación del centro desde casi cualquier punto de la ciudad.
- La presencia de las grandes masas empresariales y los cuerpos diplomáticos en la capital favorece la creación de aulas externas y el desarrollo de diseños curriculares con fines específicos.
- La presencia de un centro institucional como enlace entre intereses mutuos de desarrollo cuenta con un amplio espectro de acción en el campo de las infraestructuras, de las que Uganda muestra una gran carencia, solo comparable a su deseo por dotarse de ellas.
- Las relaciones con la representación de los otros centros de lenguas presentes en la capital favorecen la realización de acciones conjuntas de difusión.
- La capacidad lingüística de los posibles aprendientes hace que el aprendizaje de una lengua europea no sea excluyente. El volumen de alumnado no está necesariamente en competición con el de los centros de lenguas ya existentes en la ciudad.
- El interés demostrado por otras universidades en la implantación de cursos de español ofrece la posibilidad de crear focos de promoción académica y profesional de la enseñanza de la lengua con fines específicos.

Además, la representación diplomática en el país, aun siendo en Kampala solo una representación honoraria, cuenta con la voluntad, los medios y los contactos para asegurar una presencia cultural que, convenientemente promovida, sin duda favorecería el contacto continuado y ayudaría a intensificar un interés ya existente por la lengua y las culturas españolas e hispanoamericanas.

La realización del DELE, que tradicionalmente ha sido canalizado a través del lectorado de la AECID o de la Embajada de España en Nairobi, cuenta con un gran foco de crecimiento más allá del mencionado campo del personal de la Organización de las Naciones Unidas desplazado al país. La presencia de un centro oficial de exámenes aumentaría, sin duda, el número de exámenes realizados, a la vez que dotaría a la zona de una presencia institucional para suplir las necesidades del cuerpo de funcionarios destacados en Uganda. Con el tiempo, esta primera experiencia en la capital que, por sus características, supondría un esfuerzo mínimo con grandes garantías de éxito podría extenderse a otros núcleos urbanos de importancia en el país, como Entebbe o Jinja.

La situación de relativa estabilidad en la que el país se encuentra desde hace décadas centra las políticas económicas en el objetivo de conseguir un índice de desarrollo creciente y constante. Dentro del marco de esas políticas, la presencia permanente de una representación que favorezca la conexión cultural y, por ende, las relaciones empresariales, va a ser más que bienvenida. La cuarta propuesta llevaría a cabo los propósitos del ya mencionado Plan África, en el que el español en el país actuaría como nexo para la colaboración en otros campos.

Para todas estas propuestas se hace necesaria la dotación de un cuerpo docente que aúne ciertas características. Al igual que en otros países del continente, la carencia de recursos educacionales es palmaria. El perfil del cuerpo docente tiene, por fuerza, que estar preparado para ofrecer una calidad óptima con los medios a su alcance.

Al mismo tiempo, se hacen necesarias ciertas habilidades para la comunicación intercultural que sirvan para establecer una interlocución válida entre lenguas y culturas. Para ello, según Gil y Otero, "el conocimiento de las lenguas del educando es un requisito necesario para la enseñanza efectiva del español" (Gil y Otero, 2009: 91). La capacidad y la voluntad para aprender las lenguas de los estudiantes se ha demostrado de una utilidad enorme a la hora de establecer vínculos interlingüísticos que apoyen el aprendizaje. Cuánto más en el caso de la enseñanza del español en Kampala, donde el luganda y el español comparten tan gran cantidad de rasgos fonéticos.

Por otro lado, dentro de las capacidades de un posible cuerpo docente que opere en Kampala, la habilidad para la difusión y el compromiso con la promoción de la lengua y las culturas españolas e hispanoamericanas se imponen casi como obligatorias para asegurar una visibilidad constante que acreciente y mantenga el interés por el aprendizaje y cimente el prestigio de la labor educativa e institucional.

10. CONCLUSIÓN

El español en Uganda es un proyecto que corre el peligro de acabar al poco de haberse iniciado. Los avances conseguidos desde la creación del lectorado de la AECID en Kampala en 2006, que estaban destinados a culminar en la creación del grado de español en los planes de estudios en la universidad más prestigiosa del país, merecen continuidad. La demanda de enseñanza de español, aun con una presencia docente muy reducida, ha sido creciente en los últimos años. Además del español como materia universitaria, existe un sólido interés por cursos con fines específicos destinados a personal laboral, estudiantes de carreras técnicas y empresariales y funcionariado diplomático. La existencia de centros de enseñanza de otras lenguas europeas y las cifras de alumnado que presentan avalan en gran medida la viabilidad del proyecto.

De completo acuerdo con los objetivos y las funciones del Instituto Cervantes, la creación de un centro en Kampala goza de las condiciones necesarias para ofrecer garantías de éxito y continuidad. La representación institucional del español en el África Subsahariana adolece de falta de presencia efectiva. La situación geográfica de Uganda, que tiene frontera con algunos de los países más importantes de la zona, puede ayudar significativamente a paliar esa carencia. Su cercanía con la sede de la Unión Africana en Addis Abeba ofrece grandes posibilidades para la creación de redes colaborativas que impulsen la enseñanza del español en la zona.

El índice de crecimiento, unido a la estabilidad de las áreas que componen el motor económico del país, parecen reservar a Uganda un lugar destacado entre los países en vías de desarrollo. Con una población estudiantil y profesional motivada y capacitada para el aprendizaje de lenguas, la instauración de un foco permanente de enseñanza de español contribuiría a fomentar la creación de lazos culturales, lingüísticos y colaborativos. Esos lazos, convenientemente promovidos y mantenidos, podrían ser, con gran probabilidad, el tejido sobre el que sustentar una presencia efectiva del español en África oriental.

NOTAS

1. CIA (Central Intelligence Agency) (2011), *The World Factbook*. Disponible en: https://www.cia.gov/library/publications/download/download-2011/ [consultado el 12 de abril de 2013].
2. El suajili se habla, sobre todo, en las zonas fronterizas del país, con distintas variedades: *"Kenya (to the east) and Tanzania (to the south) has (sic.) different varieties of Swahili. Rwanda and Uganda have yet another version of Swahili although the Swahili spoken in Tanzania is deemed to be the standard"* (Mpuga, 2003: 7). "Tanto Kenia (al este) como Tanzania (al sur) tienen diferentes variedades de suajili. Ruanda y Uganda tienen incluso otra versión del suajili si bien el suajili hablado en Tanzania es considerado como el estándar" (traducción de los autores).
3. Si bien el uso del inglés se promociona en la enseñanza de la Biblia y en los colegios religiosos católicos, el suajili ha sido adoptado, no obstante, por una gran parte de la extensa comunidad musulmana, que lo considera más acorde con sus creencias (Kabananukye y Kwagala, 2007: 7).

4. Las diversas lenguas habladas en el país pertenecen a cuatro matrices lingüísticas principales: bantú, nilótica oriental, nilótica occidental y sudánica central (Kabananukye y Kwagala, 2007: 8).
5. Localizados todos al suroeste del país.
6. Lo que ha elevado ostensiblemente los niveles de éxito escolar en las comunidades en las que, efectivamente, han funcionado (Kabananukye y Kwagala, 2007).
7. Con un considerable impacto mediático en los últimos años, este movimiento guerrillero liderado por Joseph Kony lleva actuando en el norte de Uganda, fundamentalmente en la región acholi, desde 1987 y ha originado uno de los episodios más atroces de la historia de la región. El secuestro de niños en la ciudad de Gulu hacia 2005 cambió la percepción de este conflicto, que comienza a pacificarse, a pesar de que el líder sigue todavía hoy en busca. Precisamente puede leerse en español una de las mejores crónicas de este periodo de terror en el norte de Uganda: J. C. Rodríguez Soto (2008): *Hierba alta. Historias de paz y sufrimiento en el norte de Uganda*, Mundo Negro, Madrid.
8. Las cifras aproximadas de residentes han sido amablemente proporcionadas por la cónsul honoraria de España en Uganda, Nelly Ruiz, y por el embajador de Cuba, Javier Viamontes Correa.
9. Cabe agradecer a Santiago Jiménez, cónsul honorario de Uganda en España, la obtención de estos datos.
10. Los datos sobre el número de alumnos de la Alliance Française y el Goethe Institut hay que agradecerlos a la amable colaboración de Ségolène Angele y Carolin Christgau.
11. Más información en la página web de dicha escuela, disponible en http://llc.mak.ac.ug/spanish-language [consultado el 12 de diciembre de 2013].
12. Por ejemplo, en una experiencia paralela a la que supone para un español aprender inglés, las fórmulas de cortesía utilizadas en español resultan excesivas para hablantes de las lenguas bantúes, así como la abundancia de formas de negación. El uso del imperativo, tanto para registros coloquiales como formales, es general y se ha extendido su uso, por contacto, al inglés utilizado en el país.
13. Existía el proyecto de crear aulas abiertas de "Convivencia hispana" para poner en contacto al alumnado con situaciones comunicativas reales con hablantes de español residentes en el país.
14. Dada la dificultad de acceso del alumnado a reproductores audiovisuales, para los que se les podría haber facilitado material, la forma más común de aprendizaje autónomo es Internet, de la que solo un 9,15% de la población puede hacer uso, *"Although there are numerous internet cafes in towns all over the country, the painfully low connection speeds tend to limit usage to email and casual surfing"* (Lugalambi, 2010: 19). "Aunque en las ciudades de todo el país hay numerosos cibercafés, la increíblemente baja velocidad de conexión tiende a limitar el uso al correo electrónico y la navegación" (traducción de los autores).
15. La página web del centro se encuentra disponible en http://www.isu.ac.ug [consultado el 10 de noviembre de 2013].
16. Página web disponible en http://www.isu.ac.ug [consultado el 10 de marzo de 2014].
17. Página web disponible en http://www.nationmedia.com [consultado el 10 de marzo de 2014].
18. Página web disponible en http://www.akdn.org/akfed [consultado el 10 de marzo de 2014].
19. Página web disponible en http://www.au.int [consultado el 10 de marzo de 2014].
20. Página web disponible en http://www.eac.int [consultado el 10 de marzo de 2014].
21. Fuertemente sesgada y controlada por el Gobierno en lo referente a asuntos políticos.
22. Esta comparación ha sido elaborada por los autores a partir de información sobre fonología del luganda (Chesswas, 1974).
23. Más altas, sin ir más lejos, que en Senegal, que cuenta con un 58,5% en los hombres y un 41,1% en las mujeres, donde el Instituto Cervantes sí tiene ubicación (López y García, 2006: 57).

BIBLIOGRAFÍA

African Commission on Human and Peoples' Rights (ACHPR) (2009): *Report of the African Commission's Working Group on Indigenous Populations/Communities. Research and Information Visit to the Republic of Uganda*, ACHPR y IWGIA, Copenhague.

Ahabwe, V. (2011): *Globalisation and the Mother Tongue in Uganda: An Examination of Public Perceptions to Native Languages in Eduction Today*, Lambert Academic Publisher, Sarrebruck.

Chesswas, J. D. (1974): *The Essentials of Luganda*, Oxford University Press, Nairobi.

Central Intelligence Agency (CIA) (2011): *The World Factbook*. Disponible en https://www.cia.gov/library/publications/download/download-2011/ [consultado el 12 de abril de 2013].

Gil Pedromingo, L. y Otero Roth, J. (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Instituto Cervantes, AEBOE,

Madrid, pp. 53-98. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [consultado el 13 de julio de 2012].
Guerrero, F. (2008). "Las relaciones España-África subsahariana: ¿a remolque o en la vanguardia de la UE?", en Barbé, E. (coord.): *España en Europa 2004-2008. Monografías del Observatorio de Política Exterior Europea*, 4, Institut Universitari d'Estudis Europeus, Barcelona, pp. 1-6. Disponible en http://www.iuee.eu/pdf-publicacio/127/eLBvIf60dJkqDaKD80e8.PDF [consultado el 20 de noviembre de 2012].
Hyman, L. M. y Katamba, F. X. (2005): "The word in Luganda", en Voeltz, E. (ed.) *Studies in African Linguistic Typology*, John Benjamins, Filadelfia, pp. 171-193.
Instituto Cervantes (2006): "El español en cifras", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 25-32. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf [consultado el 23 de marzo de 2012].
Kabananukye, K. I. B. y Kwagala, D. (2007): "Culture, Minorities, and Linguistic Rights in Uganda: The case of the Batwa and the Ik", *HURIPEC Working Paper*, 11, Human Rights and Peace Centre, Kampala. Disponible en http://www.chr.up.ac.za/chr_old/indigenous/documents/Uganda/Themes/General/Culture%20Minorities%20and%20Linguistic%20Rights%20in%20Uganda.pdf [consultado el 10 de abril de 2014].
Lepp, A. (2002): "Uganda's Bwindi Impenetrable National Park: meeting the challenges of conservation and community development through sustainable tourism", en Harris, R., Griffin, T. y Williams, P. (eds.): *Sustainable Tourism. A global perspective*, Butterworh-Heinemann, Oxford, pp. 211-221.
López Benito, M. y García Moral, C. (2006): "El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia", en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 57-62. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf [consultado el 11 de septiembre de 2012].
Lugalambi, G. W. (2010): *Uganda. Public Broadcasting in Africa Series*, Open Society Initiative for East Africa, Nairobi.
Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) (2009): *Plan África 2009-2012*, AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid. Disponible en http://www.casafrica.es/casafrica/Inicio/PlanAfrica2009-2012.pdf [consultado el 18 de febrero de 2012].
Mazrui, A. A. y Mazrui A. M. (1995): *Swahili State and Society. The Political Economy of an African Language*, East African Educational Publishers, Nairobi.
Millet, M. (2002): "La condonación de la deuda externa, una iniciativa para erradicar la pobreza", *FRC, Revista de Debat Polític*, 5, pp. 1-13.
Mpuga, D. (2003): "The official language issue. A look at the Uganda experience", inéd., *Ocean City: Paper presented at the African Language Research Project Summer*. Disponible en http://sites.google.com/site/niwayza/Language.pdf [consultado el 23 de marzo de 2012].
Mulumba, D. y Olema, W. M. (2009): *Policy Analysis Report: Mapping Migration in Uganda,* IMMIS-Edulink, Kampala.
Mukuthuria, M. (2006): "Swahili and Its Expanding Roles of Development in East African Cooperation: A Case of Uganda", *Nordic Journal of African Studies*, 15 (2), pp. 154-165.
Mutibwa, P. (1992): *Uganda Since Independence. A Story of Unfulfilled Hopes*, Africa World Press, Trenton.
Ndoye, E. H. A. (2007): "La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto", *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española en Cartagena de Indias*, Instituto Cervantes. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm [consultado el 12 de junio de 2012].
Omara-Otunnu, A. (1987): *Politics and the Military in Uganda, 1890-1985*, MacMillan, Basingstoke; St. Antony's College, Oxford.
Otiso, K. M. (2006): *Culture and Customs of Uganda*, Greenwood Press, Westport.
Rodríguez Soto, J. C. (2008): *Hierba alta. Historias de paz y sufrimiento en el norte de Uganda*, Mundo Negro, Madrid.
Subdirección General de Estudios sobre el Sector Exterior y la Competitividad (2004): "España como destino turístico. Una comparativa internacional", *Boletín Económico de ICE*, 2.825, pp. 3-13. Disponible en http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_2825_03-13_ABBDEA6566B788ACE5FBF48134D9421D.pdf [consultado el 23 de octubre de 2012].
Uganda Bureau of Statistics (UBS) (2002): *The 2002 Uganda Population and Housing Census, Popu lation Size and Distribution*, UBS, Kampala.
Uganda National Report (UNR) (2010): *Uganda National Report: For the Implementation of the programme of action for the least developed countries for the decade 2001-2010*, Ministerio de Finanzas, Planificación y Desarrollo Económico de la República de Uganda, Kampala.

CAPÍTULO 29

HACIA UN SENTIDO DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS Y EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

JOSÉ IGNACIO SÁNCHEZ Y ALONSO DE VILLAPADIERNA

> Creo que el gran papel [...] es procurar que los acontecimientos nos sorprendan las menos veces posibles, para no ir detrás de lo que sucede y poder elegir cuáles de estos escenarios son más convenientes para el bienestar de la aldea global en su conjunto, que es para nosotros tan importante[1].
>
> Federico Mayor Zaragoza

Un continente como África, tan inmenso, trufado de países, estados y naciones cuyas delimitaciones no siempre se corresponden, y con tal diversidad de sociedades, la mayoría llamativamente multilingües y multiétnicas, supone un campo privilegiado de trabajo para el lingüista. En este capítulo se abordan cuestiones sobre educación, metodología y tecnología en la enseñanza de lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular. Se reflexiona, asimismo, acerca de algunas de las oportunidades y amenazas que para el español cabe detectar en esta segunda década del siglo XXI, especialmente en el contexto subsahariano.

1. INTRODUCCIÓN

El multilingüismo, en buena parte de las regiones en África, es el contexto mayoritario. Hablar acerca de las lenguas ya es otra cosa, acaso por la necesidad de metalenguaje, pero no es tal el objeto de este artículo ni seguramente tampoco la necesidad primera de un ciudadano, africano u otro, que desee asomarse con avidez y ciertas garantías a las promesas del siglo XXI. Sí parece en cambio más útil y necesario abordar el aprendizaje de lenguas en África cuando este se produce más allá de los procesos y escenarios naturales: el vientre de la madre, la cuna, la casa, la familia; pues aquí se pueda encontrar acaso una materia en

la que presumir que este continente presente características y realidades distintas a las de cualquier otro.

Junto con ese primer eje —el aprendizaje de lenguas en África— el presente capítulo se propone entrever y entreverar un segundo factor mucho más material por —si acaso— más mensurable, sujeto a los principios de pesos y medidas que no son precisamente los principios que rigen ni las lenguas ni su aprendizaje; esto es: las nuevas tecnologías y su presencia/ausencia en tanto que facilidad/dificultad fehaciente para promover y mejorar los procesos de aprendizaje de otras lenguas distintas a la propia, o a la del medio circundante más inmediato.

A la hora de abordar una trilogía conceptual como la que aquí se propone: África-aprendizaje de lenguas-nuevas tecnologías, en el marco de una obra colectiva de estas características, la realidad continental no favorece de momento la idea de adoptar un enfoque científico, académico o siquiera estrictamente descriptivo en lo que pudiera llamarse un estudio sobre la cuestión. Estos son algunos de los motivos y a ellos se hará referencia más adelante con intención de analizar y desarrollar sus causas y sus efectos:

- Ausencia de homogeneidad y de vertebración en la inmensidad del espacio geográfico africano.
- Tímidas, cuando no inexistentes, políticas estatales al respecto.
- Escasez de fuentes, estudios previos y publicaciones científicas sobre la cuestión, especialmente en lo relativo al tándem lengua-tecnología, así como de informantes locales familiarizados con sus usos y aplicaciones.
- Dificultad para el acceso a las adecuadas redes y herramientas para la obtención y procesamiento de datos.

El enfoque que se adopta así en estas páginas se aleja de la ciencia y la analítica para reflexionar en torno a algunos aspectos sobre la educación, las lenguas y las tecnologías en estas tierras que saltan a la vista y al entendimiento de cualquier defensor de la educación como vehículo para la libertad del individuo y para una efectiva convivencia global, del aprendizaje de lenguas extranjeras como mejor método para dejar de resultar extranjero y extraño al mundo —y que este, recíprocamente, no le resulte ajeno a ningún ser humano—, y de las tecnologías como potentes instrumentos al servicio de una mayor y mejor manera de interrelacionar conocimientos y personas.

Como ocurre en y con casi todos los ámbitos que componen la realidad caleidoscópica de África Subsahariana, resulta imprescindible no perder de vista una máxima que suena a mínima en forma de interrogante: ¿es posible designar África como un objeto en sí, o como un sujeto *per se*, y cómo? Si bien es cierto que ningún

continente puede ser tratado como un todo, una masa uniforme y homogénea —en la Europa de la Unión tal evidencia se manifiesta con virulencia política y social de forma periódica—, en el caso del África negra tal reduccionismo resulta tan simplificador como poco operativo, incluso aunque en ocasiones sus propios ciudadanos se refugien en ese reduccionismo: *nous les africains* o *'cause this is Africa*; esta última expresión de alcance universal con motivo del himno oficial[2] de la primera Copa del Mundo de Fútbol celebrada en el continente (2010). Tal afirmación no ganaría apenas en fundamento al ser traducida al español: "Porque esto es África", cantó Shakira.

Sin embargo, como desde su título avisa un blog de la prensa diaria española, "África no es un país"[3].

2. PLURALIDAD Y MULTILINGÜISMO

La etimología apunta a que la palabra "África" significaría "sin frío": del griego *a* = sin y *rhrigos* = frío, y del latín *afrĭcus,* según el DRAE[4]. Hay quien además quiere ver otra lectura, acaso más poética, en *aphros*, espuma en griego. Lo que sí parece más fácil de contrastar empíricamente en esta "tierra templada" es que si al estudiante africano —como a tantos de otras latitudes— este guiño etimológico podría dejarle ciertamente frío, cuánto más no dejará indiferentes a los cientos de millones de jóvenes (el continente reúne a más de 900 millones de habitantes) que se levantan cada mañana en África Subsahariana sin saber demasiado por dónde soplará el viento ese día ni —en muchos casos— cómo se harán con un buen plato de arroz a lo largo y ancho de los 30.272.922 km^2 que abarca el continente en su conjunto: un 20,04% de la superficie terrestre, distribuida en 54 países.

Estos datos muy generales y de acomodo más propio en las enciclopedias no persiguen aquí sino resaltar hasta qué punto el abordar cualquier análisis en este escenario supone enfrentarse a la ausencia de homogeneidad y de vertebración en la inmensidad del espacio geográfico que reúne. Hay aquí países, estados y naciones sin que se sepa demasiado cuáles están dentro de cuáles, pero en todo caso raramente se da una relación unitaria de manera natural, o sea no forzada, entre los tres conceptos: un país que corresponda a una nación y esta, a su vez, haya cristalizado en un estado. Valga como ejemplo el caso de uno de los más pequeños y que figura entre los mejor articulados del continente: Senegal, cuyo lema reza *Un Peuple, un But, une Foi* ("Un pueblo, una meta, una fe"), y sin embargo está constituido por una decena de pueblos (etnias) y casi otras tantas lenguas, amén de religiones varias por más que la musulmana predomine. ¿Qué decir entonces de otros países más extensos, como Sudáfrica o Camerún, en los que se hallan censadas al

menos dos centenares de lenguas? La tabla 1 presenta una comparativa mundial entre el número de lenguas y su distribución según el área de origen[5].

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE LENGUAS SEGÚN SU ORIGEN

	LENGUAS VIVAS		NÚMERO DE HABLANTES	
ÁREA	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE (%)
África	2.146	30,2	810.209.997	12,9
América	1.060	14,9	51.456.819	0,8
Asia	2.303	32,4	3.770.496.032	59,9
Europa	285	4	1.656.808.477	26,3
Pacífico	1.312	18,5	6.740.866	0,1
Total	7.106	100	6.295.712.191	100

FUENTE: *ETHNOLOGUE* (2013).

Parece claro que las fronteras actuales en África negra tienen tan poca correlación con sus sociedades como con su geografía, ya sea física o lingüística. Pese a las sombras de la historia, en el caso de las lenguas —que se aborda más adelante— el aporte europeo juega un papel capital en muchos de estos países.

La situación actual responde por tanto a razones e intereses de otra índole, vástagos legítimos de la historia y la política, véase del colonialismo. Cualquier actuación en este escenario que pierda de vista tal perspectiva, perfectamente vigente todavía, o aquellas acciones que pretendan emprenderse sin atender a esa diversidad de etnias, costumbres, saberes, lenguas, religiones y creencias, estarán abocadas al fracaso.

En cuanto a las lenguas, estas tienden a clasificarse en la mayoría de los países de África Subsahariana en dos grandes tipos: la lengua oficial y las lenguas nacionales (nótese la relación singular/plural). Las lenguas oficiales tienden a ser las del colono; según los casos, pero mayoritariamente inglés, francés, árabe o portugués. Es cierto que, a consecuencia del pasado y de la realidad pluriétnica y plurilingüe de unos estados cuyas fronteras fueron trazadas con escuadra y cartabón, solo esas lenguas oficiales gozan de un estatus de *lingua franca*. Esta permite al individuo relacionarse con la Administración y entablar diálogo e intercambio con aquellos compatriotas que pertenecen a otros grupos étnicos y lingüísticos.

Pero junto a ese valor pragmático —véase comunicativo— añadido, también en materia de lenguas pervive el profundo complejo consecuencia del dominio colonial. La obra *Peau Noir, Masques Blanches* (*Piel negra, máscaras blancas*) del antillano

Frantz Fanon (1952) resulta extremadamente lúcida e ilustradora de estos fenómenos. Adquirir la ciudadanía pasa, todavía hoy en el imaginario de tantos padres y profesores, por la adquisición y el dominio oral y escrito de la lengua oficial, la lengua que trajo el colonizador; o, en todo caso, de la lengua exógena, como es el caso del árabe en algún país. Ello es parte del quebranto infligido a tantas comunidades culturales y lingüísticas de currículos ancestrales.

El resultado, por verle el aspecto positivo, es que resulta común encontrarse con jóvenes africanos que hablen entre tres y seis lenguas (africanas y europeas). Un caso habitual de una familia, a modo de ejemplo, en África Occidental: el padre es maliense y habla bambara, la madre es de Cassamance y habla diola, así que en el hogar se mezclan ambas lenguas con naturalidad; viven en Dakar, y en la calle, el mercado y por la televisión se habla en wolof. Al muchacho los padres lo enviaron de niño a la escuela coránica, donde junto con la religión aprendía los rudimentos del árabe, y pocos años después, al pasar por la escuela pública, aprende y se examina en la lengua nacional de Senegal, el francés. Así de naturalmente se obtiene un joven pentalingüe, en perfecta disposición para absorber nuevas lenguas.

3. EDUCACIÓN Y METODOLOGÍA

De manera solidaria con esa especie de dualidad entre la realidad y el mito de lo propio y la creencia de que lo que viene de fuera es menos pobre, más avanzado, mejor en definitiva y por ende más valioso, en África Subsahariana se adoptan estructuras, sistemas y planteamientos en materia educativa que tienden a asumir —o cuando menos a primar— lo exógeno de una manera naturalizada que no lo debería ser tanto; una propensión a replicar lo que la metrópoli de referencia hizo durante el periodo colonial, o hace en la actualidad, sin un verdadero análisis de las necesidades propias de las gentes y sin un proyecto claro acerca de qué modelo de conocimiento habrá de forjar el desarrollo armónico de lo local en un mundo global[6].

En los estados africanos, pues, la gran mayoría de estamentos educativos y sus estructuras (desde los propios ministerios hasta las ramificaciones regionales), los ciclos en los que se organiza el camino curricular, los programas de enseñanza y sus contenidos, los manuales y el enfoque de los mismos parecieran, todos ellos, vivir más o menos ajenos a cualquier consideración vinculada a la realidad local. Así la geografía y la historia de estos países, las culturas autóctonas, los saberes propios y su literatura, así como las lenguas vernáculas, quedan orilladas en diverso grado por falta de alternativas viables e incluso en

ocasiones merced a una idea relativamente clara, en el mejor de los casos, de lo que se puede ganar pareciéndose al otro, pero con frecuencia sin excesiva conciencia de lo que se pierde al asumir una opción de carácter más o menos alienante.

Aunque pueda constatarse esto en mayor o menor medida por todo el continente, tal vez esta realidad sea más evidente en el modelo seguido por los países bajo influencia francesa: la llamada África Occidental Francesa, compuesta por una quincena de países oficialmente independientes desde hace algo más de medio siglo. En estos países, la cosa pública y el conjunto de agentes educativos, las escuelas de formación y las universidades privadas, se entregan a programas y enfoques claramente calcados del llamado mundo occidental, ya sea la universidad pública, con políticas conducentes a la asimilación del Plan Bolonia[7], ya sea la universidad privada, que propone estudios superiores de negocios, mercadotecnia y gestión de empresas con referentes claros en Asia, América del Norte o Europa. Ello se desarrolla en medio de no pocas trabas de diversa naturaleza:

- Dificultades presupuestarias y organizativas (estados con tres o cuatro ministerios dedicados a la educación: uno por cada ciclo educativo).
- Escasez de fuentes, estudios y publicaciones científicas sobre la incidencia de estos modelos en las sociedades locales.
- Una clara desactualización metodológica en la formación impartida en las escuelas de formación de los futuros profesores de la llamada educación nacional (sistema educativo público).
- El peso de una inercia y una tradición de tres siglos que ni bebe de los esquemas y valores locales previos a la etapa colonial (estos se reservan para el ámbito no académico), ni ha sabido tampoco reinventarse en los 50 años de independencia formal.

Una parte de las pérdidas que, en términos de identidad, genera la implantación de un modelo educativo exógeno (por lo general europeo, o de la escuela árabe en algunos de los países bajo esta influencia) tiende a verse compensada en materia cultural y lingüística por la adquisición de saberes, conocimientos, competencias y habilidades en el seno de la que sigue siendo la estructura social y educativa de mayor peso en África negra: la familia. Pero la falta de correlación entre la casa y la escuela, entre lo doméstico y lo académico, entre las necesidades del día a día y la promesa de las aulas, entre lo visto y lo bien visto, no ayuda a ofrecer vías de solución integradoras. Sea como sea, las lenguas europeas no fueron aprendidas en África con otra pedagogía que la de la dominación ni más metodología que las necesidades que de esta se derivan.

4. NUEVAS TECNOLOGÍAS, VIEJOS MATICES

El terreno de las TIC requiere de cierta mesura en todo análisis y planteamiento de futuro, pues resulta difícil prever —por su actual dinamismo— los verdaderos derroteros que las aguardan, tal y como ocurre con la mayoría de las innovaciones científico-técnicas. Ello no impide apuntar de manera razonada y razonable cuando menos tres factores cada vez más determinantes que vendrían a sumarse a aquellos relativos a la educación y a la metodología, apuntados someramente en el apartado anterior. Todos ellos aparecen vinculados en mayor o menor medida a razones de orden socioeconómico:

- Las dos velocidades a las que se enfrentan hoy la mayoría de países en vías de desarrollo y que no favorecen de momento la uniformidad que pretendería la educación nacional que cada estado trata legítimamente de ofrecer para la adecuada vertebración de sus sociedades.
- La creciente separación en África Subsahariana entre la vida en el medio rural y la vida urbana; y dentro de esta última, entre las ciudades de provincia (donde a menudo no hay centros de estudios superiores) y la capital.
- La irrupción de las propias tecnologías, la gran herramienta global y globalizadora que es Internet, pero que reproduce en el seno de las propias sociedades africanas la misma falla que existe entre este continente y los países más avanzados en la Red[8].

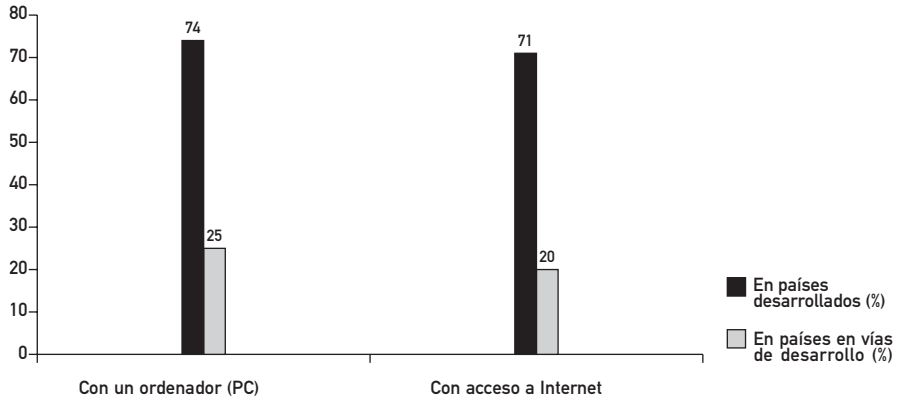
Las divergencias entre el mundo rural y el urbano no constituyen el objeto de reflexión de este artículo. Sí en cambio los otros dos factores: el uso de las tecnologías en y para la educación y el aprendizaje de lenguas, y su implantación o no según el medio rural/urbano. Lo primero a tener en cuenta es que, para muchos ciudadanos del África Subsahariana, disfrutar en el año 2013 de nuevas tecnologías —y se subraya el término nuevas— puede significar desde disponer de una polea instalada en el único pozo de la aldea para extraer el agua con menor esfuerzo y mayor eficacia, hasta disfrutar de un grifo en la vivienda que —sin necesidad de polea— no deje de arrojar agua fría unas cuantas horas a la semana. Esto es lo normal cuando, como es el caso, se vive en un estadio más o menos generalizado de tecnología preindustrial. Sin mirar a los extremos, cabe afirmar no obstante que incluso para los residentes de algunas grandes urbes con millones de habitantes un sencillo frigorífico o un generador de luz son tecnologías tan apetecibles como novedosas.

La siguiente ilustración presenta la relación que en 2011 se estableció, de manera estimada, entre los países desarrollados y el resto de países a partir de los siguientes tres vectores: eje vertical (porcentaje del número de viviendas); eje

horizontal (viviendas dotadas con al menos un ordenador; viviendas con conexión a Internet).

GRÁFICO 1

IMPLANTACIÓN DE INTERNET 2000-2010



FUENTE: ITU (2011), *WORLD TELECOMMUNICATION / ICT INDICATORS DATABASE*. DISPONIBLE EN HTTP://WWW.ITU.INT/ITU-D/ICT/FACTS/2011/MATERIAL/ICTFACTSFIGURES2011.PDF (CONSULTADO EL 31 DE DICIEMBRE DE 2013).

A la luz de datos así, hablar de falla o brecha digital en los países menos desarrollados resultaría un sarcasmo si no fuera porque, paradójicamente, la implantación y el uso de Internet, junto con sus múltiples herramientas, es una realidad en las ciudades africanas; y no solamente a través de cibercafés y consultorios telefónicos y telemáticos, sino también de ordenadores portátiles que se conectan por wifi e incluso vía telefonía móvil. El valor de estas nuevas tecnologías en la vida diaria y el beneficio que estas reportan al usuario se materializa en las siguientes ventajas, entre otras:

- Comunicación inmediata y gratuita: entre las redes de amigos, pero también con las redes familiares. La familia africana, además de ser numerosa —pues integra de manera efectiva y cotidiana diversos grados de parentesco—, cuenta con frecuencia con una dimensión añadida debido a la diáspora, cuyos protagonistas son elemento esencial en los ingresos que recibe desde el extranjero la familia y, finalmente, el producto interior bruto nacional. Comunicar es, pues, algo placentero, pero también estratégico.
- La articulación de movimientos sociales y políticos: sobre todo entre los jóvenes, como se ha visto en algunos países del norte y del oeste del continente entre 2010 y 2013. Cabría tal vez analizar país por país el porcentaje

de usuarios de Internet en aquellos estados que se han visto sacudidos en el mencionado periodo por movimientos sociales o revueltas políticas. Ya una década antes Koffi Annan, entonces secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, afirmaba lo siguiente ante la 56ª Asamblea de la organización: "Cuando miles de ciudadanos pueden comunicarse en nada de tiempo, más allá de las fronteras, gracias a un correo electrónico, el poder de movilización de la sociedad civil en favor de la paz, la justicia y la democracia se torna ilimitado" (traducción del autor)[9].

Y por supuesto, el valor que el uso de estas tecnologías representa ya en el mundo laboral y empresarial, de manera efectiva, en el día a día en estos países. En este mismo sentido, su presencia en el ámbito académico es débil pero ya imprescindible para la investigación, la actualización y el estudio de miles de profesores y de millones de jóvenes, sobre todo en las universidades africanas. Pese a ello, el uso de Internet con fines académicos se antoja todavía una opción individual, una apuesta personal por parte de aquellos profesores menos reticentes y de estudiantes que son conscientes del aporte que les supone para su formación global. Al fin y al cabo, como no podría ser de otra manera, los mismos usos y costumbres que en cualquier lugar del planeta, si se obvian los matices. Claro que, en estos temas, los matices son concluyentes. Así de transparente lo expresaba una década después otro secretario general de Naciones Unidas, Ban Ki-moon, en su prefacio al *Informe de 2012* del Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: "A pesar de los progresos recientes, persiste la amplia brecha digital entre los países desarrollados y los países en desarrollo, en parte debido a que el acceso a Internet y a la telefonía móvil sigue siendo demasiado costoso para los hogares de bajos ingresos" (traducción del autor)[10].

La implantación del uso de Internet y su progresión en los últimos tres lustros en unos y otros mundos —sin olvidar que los proveedores del acceso y demás servicios subsidiarios son con frecuencia compañías de países no africanos— parecen confirmar este tipo de advertencias. A fin de cuentas, un asunto de dinero. El siguiente gráfico muestra la presencia de la Red en los diferentes países, con un claro vacío (*black out*) en África y ciertas áreas del sureste asiático.

Este otro gráfico expresa el número de usuarios de Internet por cada cien habitantes y su evolución durante el periodo 1996-2012. La comparativa —de nuevo los matices— entre las zonas del mundo occidental y aquellas regiones pertenecientes al llamado mundo en desarrollo resulta también reveladora.

Vista la tendencia, algunos organismos y agentes internacionales suscitaron el concepto de "tecnologías de la información y de la comunicación para el desarrollo" (ICT4D: *Information and Communication Technologies for Development*), un

enfoque probablemente necesario pero que acaso abarque de nuevo demasiado terreno desde un punto de vista conceptual y programático como para poder ver los árboles y no quedarse en la mera contemplación del bosque. Junto a la falta de una praxis efectiva que acompañe este tipo de iniciativas, pareciera que estas no hacen sino volver a tropezar en la misma piedra: la mirada exógena y condescendiente. Tecnologías para el desarrollo: ¿acaso, como la industria, sirvieron jamás para otra cosa?

TABLA 2

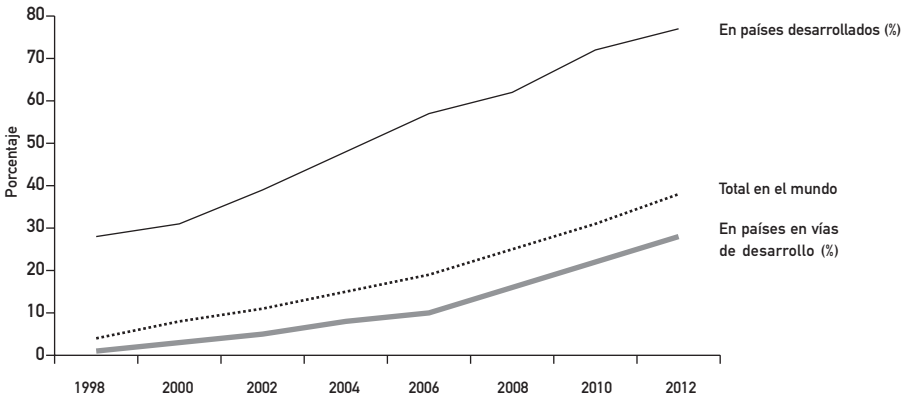
IMPLANTACIÓN DE INTERNET POR CONTINENTES Y PAÍSES

PORCENTAJE (%)	ÁFRICA	AMÉRICA	ASIA	EUROPA	OCEANÍA
100-80		Canadá	Corea del Sur	Alemania, Finlandia, Francia, Islandia, Noruega, Reino Unido, Suecia	Nueva Zelanda
80-60		Estados Unidos	Japón	España, Irlanda, Italia, Polonia	Australia
60-40		Chile, Costa Rica, Brasil, Panamá	Arabia Saudí, Federación Rusa		
40-20	Egipto, Kenia, Marruecos, Nigeria	Argentina, Colombia, México, Venezuela	China		

FUENTE: ITU (2011), *WORLD TELECOMMUNICATION*. DISPONIBLE EN HTTP://WWW.ITU.INT/ITU-D/ICT/STATISTICS/MATERIAL/EXCEL/2010/INDIVIDUALSUSINGINTERNET_00-10.XLS [CONSULTADO EL 31 DE DICIEMBRE DE 2013].

GRÁFICO 2

ESTIMACIÓN DEL PORCENTAJE DE USUARIOS DE INTERNET POR CADA CIEN HABITANTES, 1996-2012



FUENTE: INFORMACIÓN DE INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU) OBTENIDA A TAVÉS WIKIPEDIA. DISPONIBLE EN: HTTP://EN.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/FILE:INTERNET_USERS_PER_100_INHABITANTS_ITU.SVG. [CONSULTADO EL 31 DE DICIEMBRE DE 2013].

En todo caso, el concepto ICT4D dedica en efecto mucha más letra y espíritu al comercio electrónico, a los aranceles, a la deuda externa o a los medicamentos costeables que a cualquiera de los conceptos recogidos en las páginas de esta obra: educación, enseñanza y aprendizaje de lenguas, y las TIC como instrumento facilitador de unos y otros procesos, en el caso del español. Volviendo sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la realidad del África Subsahariana: nótese que si bien el norte del continente se rige por otros parámetros, en su conjunto se trata del 20,04% de la superficie terrestre, distribuida en 54 países, como se apuntó al principio del artículo, y al menos dos millares de lenguas, un tercio del total de las lenguas habladas en el planeta Tierra[11].

Como invitación a la reflexión, quedan sobre el papel o en el aire del ciberespacio algunas preguntas: ¿son dichas tecnologías la red de salvación de las lenguas africanas o su tumba definitiva? ¿Son acaso la puerta para que los africanos accedan a aprender otras lenguas? ¿Qué lenguas y para qué?

5. OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS PARA EL ESPAÑOL

Los dos primeros lustros del siglo XXI hacen pensar que la mejor herramienta lingüística de la que un oriundo de África Subsahariana puede dotarse es, probablemente, el chino mandarín. Tal afirmación quizá ya sorprenda poco: de hecho rezuma a diario por las portadas y titulares de la prensa internacional, generalista y especializada, pero también se infiere sin mayor sagacidad de los más recientes trabajos académicos. Ejemplo: *África: la nueva frontera china*, obra publicada en España por Casa Asia y Casa África[12].

Y sin embargo son el inglés y luego el francés, el español o el alemán —según los países— las lenguas extranjeras más demandadas por lo general en todo el continente. Hablar pues de aprendizaje de lenguas extranjeras es referirse de manera implícita a las lenguas europeas, con permiso del árabe y el chino. Entre los factores que incitan a los jóvenes africanos a dicha demanda, cabe citar los siguientes: movimientos migratorios —hacia Europa y Norteamérica, muy principalmente—, progreso social, oportunidades profesionales, curiosidad cultural y, por supuesto, factores afectivos ya de orden subjetivo: la música y el deporte, básicamente.

En tal entorno, la larga veintena de estados hispanohablantes habría de preguntarse cuál es la naturaleza de las relaciones que desean establecer con tales o cuales países de África Subsahariana, sin dejar de incorporar a dicho análisis la mirada recíproca, esto es: qué intereses pueden mover a esos millones de habitantes a estudiar la lengua española, en un continente donde en principio ni histórica, ni geográfica ni demográficamente el español tuvo mayor relevancia en términos

cuantitativos, y solo en Guinea Ecuatorial en términos cualitativos. Como consecuencia de ese doble análisis de ida y vuelta se puede establecer una política en materia de enseñanza de la lengua y difusión de las culturas hispánicas.

España, junto con la comunidad de estados hispanoamericanos, tiene grandes oportunidades para mejorar su implantación en el continente, respecto de la situación actual. En la ciudad de Dakar solo existen delegaciones diplomáticas de España, Cuba y Venezuela, pese a ser la capital senegalesa la puerta de entrada en África occidental. Sin noticias de los grandes del norte y del sur de América: México y Argentina. Numerosas acciones de Estado en los más diversos ámbitos y muy especialmente en el de la cooperación han sido llevadas a cabo por España en esta zona entre 2006 y 2012 a través de la Embajada y sus oficinas sectoriales —de trabajo y de comercio principalmente—, de sus servicios culturales, de la AECID, de numerosas ONG y por supuesto también de empresarios y particulares.

La crisis económica en la segunda década del siglo XXI puede poner en riesgo sin embargo todo ese entramado, ya de por sí incompleto y frágil. A la carencia de consejerías de educación en buena parte de las embajadas españolas en África Subsahariana —no ocurre así en el norte del continente— se une la ausencia de la red exterior de centros del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, junto con sus aulas de lengua ALCE[13]. Esa inercia se rompió tímidamente con la apertura en Senegal del Aula Cervantes de Dakar[14], la primera semilla del Instituto Cervantes en África Subsahariana, plantada en 2009 merced al convenio firmado con la UCAD.

Desde entonces, el Aula Cervantes juega un papel de motor, y de aglutinador al tiempo, en todo lo relativo al español en la zona. En 2013 presta servicio a 250 socios con carné de miembro del Aula, que trabajan a diario en el centro de recursos y su sala multimedia, sin olvidar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el desempeño de su misión institucional:

- Oferta de los cursos en Internet del Instituto Cervantes, a través del AVE[15].
- Presencia en las redes sociales, como es el caso de Facebook, donde cuenta con 2.300 amigos.
- Formación a través de la red de una veintena de lectores MAEC-AECID, en una decena de países de África negra (desde Mauritania hasta Madagascar), como examinadores de los DELE y como tutores de los cursos AVE.

El Aula Cervantes de Dakar gestiona asimismo los exámenes DELE en esta área geográfica, donde se ha multiplicado prácticamente por ocho el número de inscritos[16] desde la apertura del Aula, y ha iniciado la oferta de cursos de español

en 2012 con una experiencia piloto destinada a empleados senegaleses de la compañía aérea española Iberia y de la ONG Médicos del Mundo. Dichos cursos fueron impartidos por las dos lectoras MAEC-AECID de la UCAD, una colaboración que para el Aula ha sido tan fructífera como necesaria, especialmente en la conformación de los tribunales de examen DELE. Junto con la dimensión académica, cabe destacar una actividad cultural estable gracias a la excelente colaboración con la Embajada de España y su servicio cultural, Cultura Dakar[17]. Más detalles sobre las actividades del Aula pueden ser consultados en la *Memoria del Instituto Cervantes 2011-2012*[18].

De nuevo, se proyecta la sombra de la crisis económica. Los lectorados MAEC-AECID en las universidades de los países en vías de desarrollo han sido cancelados en un alto porcentaje para el curso 2012-2013, como es el caso de algunos países del África Subsahariana. Ahora se trata de rescatar al menos algunos de ellos e implicar a las universidades locales en nuevas formas de viabilidad para estos programas. Hay quien no sin razón cree que son las universidades del mundo más desarrollado las que pueden autofinanciar sus lectorados de español y no así ciertos países de África Subsahariana.

Lo cierto es que en esta zona del mundo el español y lo hispano tienen una acogida y una demanda excepcionales. El caso de Camerún, donde se escribe y se publica en español, es particularmente llamativo, cercano al único país hispanohablante, Guinea Ecuatorial, con un Centro Cultural Español en Yaundé, con el que colabora el Aula Cervantes desde Dakar, como tiene previsto hacerlo con los Centros Culturales Españoles de Bata y de Malabo. Al sur está Gabón, donde también hubo hasta 2012 un lectorado MAEC-AECID; y más al sur la exportuguesa Angola, todo un balcón frente a Sudamérica, un continente eminentemente hispano-luso. Valdría la pena pensar la estrategia en estos términos, también transatlánticos.

6. CONCLUSIÓN

Se evidencia la necesidad de proponerse y sobre todo de ponerse a mirar de cerca estos países, pero con las gafas de ver de lejos y la voluntad de, al andar, hacer camino. También se evidencia la conveniencia de estudiar los anuarios que publica el Instituto Cervantes y aquellos trabajos académicos[19] en la materia donde, desde hace años, se viene presentando la situación del español en esta inmensa y hoy día muy joven región del planeta. España y Europa beben hoy de África, como también lo hacen las Américas todas.

Resulta también pertinente animar a la Asociación de Hispanistas Africanos y a sus miembros a activar los resortes necesarios para que en las esferas de decisión,

dentro de sus respectivos países, el español cuente con la atención y los medios acordes a la demanda de sus ciudadanos, sin más esperar a que sea el exterior la fuente de las soluciones. Un buen camino para ello sería abundar en el aprovechamiento de aquellas plataformas e instrumentos de acción y cohesión ya existentes, como es el caso, por ejemplo, del Portal del Hispanismo[20] del Instituto Cervantes, que permite a los amantes y estudiosos de la lengua española caminar de la mano, sin necesidad de convertirse cada uno en una suerte de llanero solitario o de jinete atrevido del español, a imagen de aquel otro cantado por el chileno Neruda. Como recuerdan los profesores El Hadji Amadou Ndoye y Salvador Benítez: "Todo empezó con la música [...]: a través de los boleros y de la rumba inicialmente; con posterioridad, por medio de la salsa; y actualmente, del reguetón y de las telenovelas" (Ndoye, 2005; Benítez, 2010: 238).

Efectivamente, pero no solo. Se afirma al comienzo de este apartado que los factores que propician el aprendizaje de lenguas extranjeras entre los jóvenes africanos son: la voluntad de emigrar, la promoción social y el acceso a mejores oportunidades profesionales, la curiosidad cultural y, sin duda, una multiplicidad de factores afectivos como puedan ser la música o el deporte. Por fortuna para la lengua española y para la comunidad de naciones que hablan español, nuestra lengua reúne y responde a todos y cada uno de esos incentivos, privilegio que le corresponde junto con muy escasas lenguas del mundo. Como suele decirse en francés y en la ruleta: *Les jeux sont faits*. ¿A qué estamos esperando?

NOTAS

1. VV. AA. (2004): *Cooperación al desarrollo y nuevas tecnologías*, Congreso de los Diputados, Madrid, p. 41.
2. "Waka-waka" (versión original). Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=v4N5N-mGf4U [consultado el 31 de diciembre de 2013].
3. Blog del diario *El País*. Disponible en http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/ [consultado el 31 de diciembre de 2013].
4. Real Academia Española (2001): *Diccionario de la Real Academia Española*, 22ª ed. Disponible en: http://lema.rae.es/drae/?val=africa [consultado el 31 de diciembre de 2013].
5. M. P. Lewis, F. S. Gary y C. D. Fennig (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 7 de marzo de 2014].
6. Cierto parece también que, desde esa misma perspectiva, la Europa del siglo XXI tampoco dispondría de modelos útiles para sí misma ni para sus excolonias.
7. Página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponible en http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/damos_respuestas.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].
8. Mapa Wikimedia Commons sobre la implantación de Internet en el mundo. Disponible en http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Internet_Penetration.png [consultado el 31 de diciembre de 2013].
9. A. Ndao (2003) : *Comprendre et traiter la Societé de l'Information*, Institut Panos Afrique de l'Ouest, Dakar.
10. Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2012): *Objetivo de Desarrollo del Milenio 8. La alianza mundial para el desarrollo: de las palabras a los hechos*,

Organización de las Naciones Unidas, Nueva York, p. 3. Disponible en http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/mdg_gap_report_2012_sp.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].

11. B. Heine y D. Nurse (eds.) (2000): *African Languages. An Introduction*, Cambridge University Press, Nueva York. Disponible en http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99056881.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].
12. G. Martínez y C. Burke (coord.) (2007): *África, la nueva frontera china*, Casa Asia y Casa África, Barcelona. Disponible en http://www.casaasia.es/governasia/boletin6/pdf/africa_nueva_frontera_china.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].
13. Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas en el exterior. Más información disponible en http://exterior.pntic.mec.es/jbol0003/flandes/tablon/diplomas/cartadeespana.htm [consultado el 31 de diciembre de 2013].
14. Aula Cervantes de Dakar. Disponible en: http://dakar.cervantes.es [consultado el 31 de diciembre de 2013].
15. Aula Virtual del Español. Disponible en http://ave.cervantes.es [consultado el 31 de diciembre de 2013].
16. Convocatorias DELE en Dakar: 12 candidatos examinados en 2009 y 92 en 2013 (datos del Aula Cervantes de Dakar).
17. Cultura Dakar, Embajada de España. Disponible en http://www.culturadakar.es [consultado el 31 de diciembre de 2013].
18. *Memoria del Instituto Cervantes 2011-2012*. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2011_2012.htm [consultado el 31 de diciembre de 2013].
19. H. A. Ndoye (2005): "La enseñanza del español en Senegal", en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 31 de diciembre de 2013]. Y también VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm [consultado el 31 de diciembre de 2013].
20. Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes. Disponible en http://hispanismo.cervantes.es [consultado el 31 de diciembre de 2013].

BIBLIOGRAFÍA

Anta Diop, C. (1955, 1979): *Nations nègres et culture*, Editions Présence Africaine, París.

Benítez Rodríguez, S. G. (2010): "La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE", *Marco ELE. Las lenguas de especialidad y su enseñanza*, 11, pp. 238-251. Disponible en http://marcoele.com/descargas/11/12.benitez.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].

— (2012): "La enseñanza-aprendizaje del español en la Fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar", *Suplementos Marco ELE*, 14. Disponible en http://marcoele.com/descargas/14/benitez-dakar.pdf [consultado el 22 de agosto de 2013].

Fanon, F. (1952): *Peau Noir, Masques Blancs*, Seuil, París.

Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2012): *Objetivo de Desarrollo del Milenio 8. La alianza mundial para el desarrollo: pasar de las palabras a los hechos*, Organización de Naciones Unidas, Nueva York. Disponible en http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg_gap_report_2012_sp.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].

Heine, B. y Nurse, D. (eds.) (2000): *African Languages. An Introduction*, Cambridge University Press, Nueva York. Disponible en http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99056881.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].

Hernando-Llorens, B., Lorenso, S. y Pierce, J. M. (2009): "Entrevista con Boaventura de Sousa Santos", *Revista de arte, literatura, lingüística y cultura*, primavera 9, 6, pp. 1-6. Disponible en http://pterodactilo.com/numero6/files/2009/04/entrevista_boaventura1.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].

Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennic, C. D. (eds.) (2013): *Ethnologue: Languages of the World*, 17ª ed., SIL International, Dallas. Disponible en http://www.ethnologue.com [consultado el 7 de marzo de 2014].

Martín Municio, A. (dir.) (2003): *El valor económico de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid.

Martínez, G. y Burke, C. (coord.) (2007): *África, la nueva frontera china*, Casa Asia y Casa África, Barcelona. Disponible en http://www.casaasia.es/governasia/boletin6/pdf/africa_nueva_frontera_china.pdf [consultado el 31 de diciembre de 2013].

NDAO, A. (2003): *Comprendre et traiter la Société de l'Information*, Institut Panos Afrique de l'Ouest, Dakar.
NDOYE, H. A. (2005): "La enseñanza del español en Senegal" en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 31 de diciembre de 2013].
VV. AA. (2004): *Cooperación al desarrollo y nuevas tecnologías*, Congreso de los Diputados, Madrid, p. 41.
VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/default.htm [consultado el 31 de diciembre de 2013].

CAPÍTULO 30

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

VITAL TAMA BENA

La aparición de la lengua y la cultura españolas en África Subsahariana puede situarse en el siglo XVI, con una expansión rápida no solo en la zona del Sahel, sino también por todas las costas atlánticas africanas. Luego se extinguió en la región esta presencia hispánica, quizá por el desinterés manifestado por España. En una época más reciente, después de la descolonización africana, se asiste a la integración del idioma español en ciertos sistemas escolares con el estatuto académico de "segunda lengua". A partir de allí el idioma va a conocer una evolución rápida entre los estudiantes, debida a su carácter exótico y su aparente facilidad de aprendizaje para los francófonos. A veces, ciertas reformas pedagógicas africanas han frenado, pero sin detenerla, la expansión de la lengua y la cultura españolas en algunos países. En ese contexto, se proponen en este capítulo que cierra el libro algunas soluciones teniendo en cuenta la incorporación en la actualidad de otros idiomas europeos y asiáticos en los sistemas escolares africanos.

1. PANORAMA GENERAL

España puede considerarse protagonista de los primeros encuentros entre África Subsahariana y Europa. En marzo de 1591, un ejército compuesto de arcabuceros andalusíes, camelleros y europeos renegados conquistó Tombuctú con el objetivo

de crear a orillas del río Níger un nuevo al-Ándalus. La lengua impuesta por estos invasores era, claro, el castellano, puesto que el jefe, Yuder Pachá —su verdadero nombre era Diego de Guevara—, era oriundo de Cuevas de Vera. Tombuctú y Gao conocieron entonces una época de gran prosperidad en África Occidental. Los descendientes de aquellos andalusíes, llamados hoy "arma" en la actual República de Mali, conservaron algunas huellas del español hablado por sus ancestros. En la región de África Central, en la época en que España y Portugal estuvieron unidas entre 1580 y 1640, los misioneros españoles enviados al Congo fundaron el Colegio San Salvador, en el que se enseñaba tanto el español como el portugués. El padre Georges Gheel, capuchino flamenco, fue el autor de un diccionario kikongo-latín-español. No hay que olvidar que, un siglo antes de esa epopeya española en tierras del Reino del Congo, los mercaderes del sur de España habían instalado factorías en las costas de Guinea y principalmente en El Mina, en la República de Ghana actual (De la Torre, 1961). Hubo periodos de intensas relaciones en el pasado entre España y el África negra, alternando con otros de un desandar lo caminado, hasta el estancamiento de esas relaciones. Se debe constatar que tales situaciones tuvieron un impacto directo en la evolución de la lengua española en el área subsahariana.

Antes de entrar de lleno en el tema de este capítulo, a saber, los desafíos de la presencia del español en África Subsahariana, conviene señalar que el que escribe estas líneas tuvo ya la ocasión de presentar una ponencia en el I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español, organizado en Madrid por el Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas en 1995. Los temas evocados y las sugestiones propuestas allí siguen vigentes en la actualidad y no se repetirán en estas páginas (Tama Bena, 1993).

Presentar los problemas y las posibilidades del español en esta región es hablar de un proceso vivo que comienza después de la Segunda Guerra Mundial, cuando los colonialistas empiezan a preocuparse por la educación de los colonizados. Sin extraviarse en este tópico, es necesario recordar que los tipos de educación colonial impuestos a los nativos no se manifestaron de forma idéntica en todos los territorios africanos. Conviene considerar tres tipos de colonización lingüística europea en África Subsahariana, en este orden: una francófona, una anglófona y, por último, una lusófona. Esta misma distribución lingüística puede aplicarse en la evolución del español en el África negra, proporcionando tres zonas de hispanismo africano.

1.1. LA ZONA FRANCÓFONA AFRICANA Y LA EVOLUCIÓN DEL ESPAÑOL

En sus territorios africanos al sur del Sáhara, Francia había practicado constantemente una colonización de tipo asimilacionista. En sus ambiciones de crear "negros europeos" a su imagen, impuso una enseñanza colonial, producto de una tradición

pedagógica gala. Este sistema educativo se aplicó de manera drástica en lo que se denominaba entonces África Occidental Francesa y África Ecuatorial Francesa. En aquel contexto colonial, un poco antes del año 1950, se enseñaba el español en las escuelas secundarias de África francófona. El personal docente de los institutos estatales en su mayoría procedía de la metrópoli, mientras que en los colegios dirigidos por misioneros el profesorado era sobre todo español y canadiense.

A partir de 1960, los países africanos ya independizados se veían obligados a asumir su propia política educativa. Muchos países francófonos siguieron con el aprendizaje del español en los programas escolares a partir del tercer curso de bachillerato. Otros, que se habían negado a continuar cooperando con París en esta nueva etapa, no optaron por la enseñanza del español en los estudios secundarios, pero sí en los superiores. En suma, hoy día, en la zona francófona africana funcionan más de 21 departamentos de español, lo que engloba a más de dos tercios de los hispanistas de la región.

1.2. LA ZONA ANGLÓFONA AFRICANA Y LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

En sus antiguas colonias, al contrario que Francia, Inglaterra practicó el *indirect rule*, que consistía en dejar en manos de los nativos africanos la administración y, con ello, la pervivencia de las lenguas locales. En 1961, una conferencia de la UNESCO había insistido sobre el importante papel de las lenguas africanas en los sistemas educativos de los países recién independizados. Aquellas recomendaciones de la UNESCO tuvieron un eco favorable en los países anglófonos de África Subsahariana pues la colonización británica en África, en su sistema educativo, evitaba provocar una aculturación de los respectivos pueblos bajo su dominación. La *African Personality* era la ley orgánica clave que debían aplicar los comerciantes ingleses, responsables de la administración en las colonias. La enseñanza de tipo funcional practicada en aquellos países africanos introdujo un programa de lenguas extranjeras solo en el segundo ciclo de los estudios secundarios y, más tarde, en el superior, con una verdadera especialización en los idiomas. La presencia del español en este espacio lingüístico es por consiguiente reciente y, sin embargo, se puede notar con mucha satisfacción la existencia en la zona de más de 11 departamentos de enseñanza superior de español.

1.3. LA ZONA LUSÓFONA

Durante el periodo de la colonización, los territorios bajo el mandato colonial de Portugal no estaban atendidos en la educación. En Angola, por ejemplo, la primera universidad del país, la Universidad Agostino Neto, se fundó en 1976, en el periodo

poscolonial. A pesar de ese despegue tardío en la enseñanza escolar, algunos países lusófonos africanos comienzan a plantearse la incorporación de la enseñanza del español en los estudios secundarios por varios motivos: en primer lugar la proximidad lingüística ibérica español-portugués, en segundo lugar la presencia de los cubanos en sus territorios y por último las relaciones estrechas con los países hispanoamericanos. Sin embargo, hace falta señalar el caso sorprendente de la escasez y la discontinuidad de la enseñanza de la lengua española en Cabo Verde a pesar de la proximidad de España (islas Canarias) y del peso de la cooperación española en la economía de la isla: en el capítulo correspondiente se ha señalado ya que la enseñanza del español en Cabo Verde es reciente, implantada únicamente a nivel universitario y dependiente de los lectorados de la AECID en Praia y Mindelo, que fueron cancelados en 2012 pero que luego se han vuelto a convocar para el curso 2014-2015.

1.4. INSTITUCIONES EN LAS QUE SE ENSEÑA LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS

El español tiene de manera general el estatuto de lengua extranjera y por ello se estudia en la enseñanza secundaria (correspondiente a los últimos cursos de bachillerato). En las universidades y centros de enseñanza superior, el español se imparte como lengua extranjera o especialidad en los títulos académicos siguientes: *licence* (equivalente al grado), máster y hasta doctorado en escasos países. El número de licenciados y profesores de español que salen de las universidades y escuelas normales superiores (centros de formación del profesorado) es suficiente en la zona francófona, donde se estudia el español desde hace más de sesenta años.

Salvo el Aula Cervantes de Dakar, no hay ninguna institución pública española en la que se impartan clases de español en África Subsahariana. No obstante, a través de los servicios culturales de la red de embajadas de España en países subsaharianos se constata una gran demanda de cursos de español, pero en general se observa que tanto el profesorado como las instituciones que lo ofertan son insuficientes.

1.5. PROFESORADO Y MATERIALES

La escasez del profesorado es patente en países en los que se introdujo la enseñanza del español recientemente. En la década de los años setenta, con la creación de las escuelas normales y, en su seno, los departamentos de estudios del español, la cantidad y la calidad del profesorado habían mejorado en muchos países. La procedencia del profesorado de secundaria es local y en general tiene una formación adecuada y satisfactoria. Sin embargo, se nota que son muy pocos los profesores de español africanos que han tenido contacto directo con España o Hispanoamérica. Después de la formación inicial en las universidades africanas, el profesorado

africano debería asistir de manera regular a seminarios de reciclaje impartidos por profesores africanos, españoles e hispanoamericanos. El profesorado africano debería poder experimentar la diversidad cultural del mundo hispánico, lo que le permitiría valorar la visión del mundo de los españoles y los hispanoamericanos.

En lo que se refiere a los libros y los fondos bibliográficos, los manuales que predominan se editan fuera del continente y se venden a precios muy elevados. En general, los profesores deben producir con grandes dificultades el material pedagógico de apoyo para motivar a los grupos de estudiantes. La dificultad de acceso a los libros de texto editados en España complica también de manera aguda la inmersión del profesorado africano en el universo típicamente español. En las bibliotecas existentes (centros culturales españoles y donaciones a las bibliotecas universitarias) los libros son insuficientes, están desfasados y no corresponden a la demanda ni de los estudiantes ni del profesorado. En consecuencia, todas estas dificultades para la adquisición de un material didáctico apropiado complican la actualización metodológica de la enseñanza del español en la región.

1.6. MÉTODO

La falta de material pedagógico adecuado en todos los niveles de aprendizaje del español no permite a los profesores aplicar una metodología coherente y actualizada en esas clases. Además, el elevado número de estudiantes en las aulas y la escasez de material audiovisual y de laboratorios de idiomas no facilitan las prácticas de la lengua requeridas para asegurar la competencia comunicativa. A menudo, el profesor se ve obligado a limitarse a la comprensión, la traducción y el comentario de textos en su mayoría dirigidos a una mentalidad no africana. A partir de aquí surge una multitud de obstáculos que dificultan la enseñanza y el aprendizaje del español en África Subsahariana. La gestión de los sistemas educativos africanos y la determinación de sus objetivos lingüísticos insisten en una enseñanza de idiomas que toma en consideración la complementariedad de lengua e interculturalidad, y hasta multiculturalidad.

1.7. COORDINACIÓN E INFORMACIÓN

A partir de la creación del Instituto Cervantes, en ciertos países africanos se ha detectado un esfuerzo de coordinación de los organismos relacionados con la difusión de la lengua y la cultura españolas, pero queda mucho por hacer. Los modelos educativos que propician son importados, lo que comporta una tradición pedagógica ajena a las sociedades de los estudiantes. Hace falta recordar que en la mayoría de los casos el español llegó a la región subsahariana de manera indirecta, con

imágenes estereotipadas impuestas por los respectivos colonizadores. Desde una perspectiva actual, estos estereotipos se consideran como una manipulación deliberada de la realidad hispánica, que servían tal vez a la ideología de los autores de los manuales de estudio del español. Los estudiantes africanos de español, incluso la sociedad de la que proceden, conocen poco de España e Hispanoamérica. Por ello, se necesita en los centros africanos de estudios de español una información actualizada y constante del mundo hispánico para propiciar un conocimiento mutuo.

1.8. SEMINARIOS, COLOQUIOS, CONGRESOS

Los países africanos que disponen en la organización administrativa de su sistema educativo de una Inspección General de Español (Camerún, Costa de Marfil y Senegal) organizan, con una frecuencia de dos o tres años en sus territorios respectivos, seminarios de reciclaje del personal docente, a veces impulsados por la cooperación española. La organización de congresos y seminarios nacionales o internacionales, con el presupuesto de las universidades africanas, se produce en muy pocos países de la región. Sin embargo, se registran en ciertas instituciones universitarias proyectos de investigación y los temas abordados en este dominio giran en torno a la literatura, la lingüística o la didáctica.

1.9. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Debemos reconocer que la región de África Subsahariana manifiesta un interés cada vez más pronunciado por la lengua y las culturas hispánicas pero hay ciertos factores que pueden frenar la evolución del proceso: en primer lugar la falta de adecuación entre la formación y el empleo. En la región subsahariana de África, el aprendizaje se planifica de modo que todos los estudiantes puedan sacar provecho concreto de lo que aprenden, sea para su vida personal, sea para su formación profesional. De momento, los estudiantes formados están orientados a la enseñanza y hasta se pueden contar en ciertas familias africanas dos o tres generaciones de profesores de español. Los responsables pedagógicos africanos de la enseñanza del español encuentran muchas dificultades a la hora de contestar a la siguiente pregunta de las autoridades educativas: ¿cuál es la meta profesional de esta enseñanza?

En segundo lugar, el sistema de intercambios culturales no parece satisfactorio según la opinión de muchos hispanistas africanos. A este respeto, las observaciones del fallecido hispanista senegalés El Hadji Amadou Ndoye, profesor e investigador de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, siguen siendo muy pertinentes: "Los senegaleses sabemos algo (mucho) de España y del mundo hispánico. Quisiéramos a nuestra vez despertar el interés de los demás hacia nosotros.

¿En qué medida puede el Instituto Cervantes dar a conocer lo nuestro fuera? El gobierno senegalés hace esfuerzos, los profesores y los alumnos también. Aquí leemos a Lorca y Pablo Neruda. Deseamos que el mundo hispánico se entere de que existimos y queremos intercambiar con él. Si se despertara a Cervantes y se le dijera que la ruta del Quijote pasa también por Senegal, ¿lo creería?, o ¿pensaría que se trata de una broma? Es probable que preguntara: ¿Dónde cae Senegal?" (Ndoye, 2005).

1.10. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL

Las primeras asociaciones de profesores empezaron a funcionar hacia los años ochenta, normalmente con actividades limitadas al ámbito nacional. Entre sus objetivos más destacados figura en primer lugar la preocupación de servir de portavoz al profesorado ante las instituciones relacionadas con la enseñanza del español; en segundo término suele encontrarse la promoción de la investigación y los intercambios de experiencias didácticas en el dominio de la enseñanza de la lengua y la literatura españolas; y por último también se pretende contribuir al perfeccionamiento científico y didáctico de sus miembros. La falta de apoyo económico a estas asociaciones y el total aislamiento en su funcionamiento impiden alcanzar los objetivos arriba descritos. Hoy día existen las siguientes asociaciones en el África Subsahariana:

- La APES en Senegal: fundada en 1978, comenzó sus actividades en Dakar en 1991, después de un letargo de diez años. La mayoría de sus miembros son docentes de enseñanza secundaria. Está presidida desde su fundación por Ndiogou Faye, inspector general de español.
- La Asociación Africana de Hispanistas (AAH): creada en Malabo (Guinea Ecuatorial) a raíz del I Coloquio Internacional de Hispanistas (del 16 al 23 de febrero de 1985). De carácter continental (África Subsahariana), el ejecutivo se compone de la manera siguiente: la profesora Jeannette Kattar-Goudiard y el profesor Moustapha Bangoura son los representantes de la República de Senegal, el profesor Leonard Sosso representa a la República de Costa de Marfil, el profesor Vital Tama Bena y la profesora Daniela Prades a la República de Camerún, la profesora Gisèle Avome Mba y el profesor Michel Mbandinga a la República de Gabón, el profesor Kintambu Mafuku en representación de la República Democrática del Congo y finalmente cuenta con Buenaventura Monzui en representación de la República de Guinea Ecuatorial.
- La Asociación de Hispanistas de Camerún (AHC): creada en Yaundé en febrero de 1992, agrupa en su seno a profesores de español de la enseñanza secundaria y superior y está dirigida desde su creación por el profesor Sosthène Onomo Abena.

- La Asociación Ghanesa de Hispanistas (GHA): fundada en 2009 y dirigida por el profesor Komla Aggor.
- La Asociación de Profesores de Español de Kenia (ATS-K): fundada en 2007 y actualmente dirigida por el profesor Francis Atemo[1].
- La APES en Madagascar: fundada en 1990 y presidida por la profesora Janie Raharivola.

2. PERSPECTIVAS

2.1. FINANCIACIÓN DEL ESPAÑOL

Después de las independencias en 1960, los países de la región subsahariana que han aceptado, de manera responsable, continuar con los sistemas educativos que incluyen como asignatura obligatoria una segunda lengua extranjera, tienen la obligación de asumir su coste económico. A la hora de elaborar el presupuesto estatal, los gastos relativos a la enseñanza del español deberían incluirse como actividad educativa nacional y no como materia extranjera importada. Sería una manera de mostrar sus capacidades respectivas en la gestión autónoma de la política cultural africana. Las instituciones educativas en las que se imparten cursos de español deben contar en primer lugar con el apoyo financiero de los organismos nacionales, privados o estatales.

Sin embargo, se debe reconocer que la época actual es de inquietud: es el fin de un siglo que fue terrible para los africanos y el principio de otro en el que cierta juventud africana ha perdido confianza y seguridad en el futuro. En las economías africanas y también en las instituciones educativas se notan de forma constante algunas tensiones. Las nuevas potencias emergentes, en esta situación algo caótica, proponen algunas soluciones muy interesantes para los sistemas educativos de la región y, en este contexto nuevo, España no debe renunciar a desempeñar su papel de número uno en la oferta de becas y otros soportes para la enseñanza del español en el área subsahariana. Los recursos destinados por las autoridades e instituciones españolas a la difusión y promoción de su lengua deben ser cada vez más consistentes para provocar, como consecuencia natural, un crecimiento paralelo del número de estudiantes de español en la región.

2.2. COORDINACIÓN

La falta de coordinación de los distintos organismos nacionales, tanto africanos como españoles, lleva a pedir que se coordinen los trabajos sobre la enseñanza del español en España y se informe del organismo al que haya que dirigirse como

interlocutor en el futuro. Las instituciones negroafricanas dedicadas a la difusión de la lengua y la cultura españolas y los organismos españoles encargados de la misma labor deben establecer más conexiones directas y fluidas. Concretamente, las posibilidades para lograr la coordinación anhelada de los esfuerzos dispersos pueden situarse en dos comisiones de trabajo, en las que pueden reunirse las siguientes sugerencias.

Por un lado, en el ámbito subsahariano, las asociaciones nacionales de hispanistas y profesores de español deben abrirse al exterior e integrar una gran plataforma que permita la coordinación de los estudios e intereses de la enseñanza de la lengua española en toda la región. Precisamente con este fin se creó la Asociación Africana de Hispanistas en Malabo al término del I Coloquio Internacional de Hispanistas, celebrado en Malabo del 16 al 23 de febrero de 1985. Con vistas a estos deseos de agruparse cada vez más a nivel regional, se debe crear también una asociación de antiguos estudiantes africanos en España e Hispanoamérica para promover la interculturalidad como factor fundamental de la motivación y el aprendizaje. Por otro lado, en el ámbito de España e Hispanoamérica, si bien es cierto que se han llegado a establecer ciertas resoluciones —casi siempre al margen de los congresos y coloquios celebrados en España o en tierra africana—, no es menos cierto que esas recomendaciones apenas han sido implementadas, por lo que es urgente ponerlas en marcha para desarrollar la enseñanza del español en la región subsahariana.

2.3. METODOLOGÍA Y LIBROS

La coordinación tan deseada de las acciones llevadas a cabo por todos los hispanistas y asociaciones de la región podría desembocar en la elaboración de un método consensuado del español, o bien distintos métodos adaptados a las tres áreas lingüísticas de la región subsahariana: anglófona, francófona y lusófona. Las reuniones organizadas a tal efecto con un carácter monográfico tendrían como objetivo la redacción de los manuales de español por los africanos y los españoles de manera colegiada. Mientras tanto, hace falta seguir reflexionando sobre las formas de lograr que, mediante el estudio del español, se tenga un mayor conocimiento de la cultura de los pueblos negroafricanos e hispánicos. Por otra parte, hay que tener presente en los programas de español la siguiente declaración recogida en el II Coloquio Internacional de Estudios Afro-Iberoamericanos (Africanía), celebrado en Grand-Bassam (Costa de Marfil) en 1998: "[…] que todos los pueblos africanos han contribuido a configurar la identidad y universalidad cultural americana en todos los órdenes: desde las artes culinarias a la indumentaria; desde la pintura a la escultura y arquitectura; de la música a la poesía; de la farmacopea a la religión; de la relación armónica con la naturaleza a las relaciones humanas; del cimarronaje

como forma de resistencia en la gesta libertaria, contribuyendo otros tantos símbolos que dan raíz y sentido profundo a cada nación iberoamericana"[2].

De acuerdo con esta argumentación, resulta esencial integrar en los manuales de estudio del español los temas estrechamente relacionados con esta presencia africana en Hispanoamérica.

2.4. INTERCAMBIOS CULTURALES

Con la puesta en marcha de los programas de Hispasat, "la aldea planetaria" es ya una realidad y las culturas van acercándose. Sin embargo, se observa que esas comunicaciones cubren únicamente las regiones de Europa, América y el norte de África pero no la región de África Subsahariana. En varios países de esta última región, España organiza todos los años una semana cultural española dirigida por los hispanistas africanos y peninsulares. Asimismo, los africanos deben hacer descubrir a los españoles la vitalidad de la cultura negroafricana. "En el gran *rendez-vous* de la aldea planetaria, África no debe presentarse con las manos vacías", solía repetir el escritor y político senegalés L. Sedar Senghor. Los hispanistas africanos deberían buscar vías para organizar tanto en España como en Hispanoamérica festivales africanos. Por su parte, los organismos españoles y africanos tienen la obligación de propiciar el establecimiento o el fomento de las relaciones entre las universidades en las que se enseña la lengua española, lo que facilitaría la cooperación intercultural e interuniversitaria.

La mayoría de los problemas abordados con cierta constancia en estas líneas podrían encontrar soluciones a partir de la creación de un foro de encuentro de hispanistas africanos: un instituto hispano-africano de cultura, que armonice y dinamice la interacción entre las culturas hispánicas y africanas. Por último, sería fructífero y de una gran utilidad cultural para los hispanistas africanos la difusión de algunos programas de radio y televisión en español en sus países respectivos. Estas emisiones de radio, televisión, medios audiovisuales, etc., permitirían a los estudiantes descubrir la lengua y las culturas hispánicas.

2.5. FUNCIONALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

En la actualidad, se ha formado a alumnos africanos en español para que después, por medio de esta lengua, estudien una carrera, cada cual hasta donde le interese, y no para que se encuentren en un cuello de botella sin salidas profesionales. El hispanismo africano debe hacer un uso práctico inmediato del español, teniendo en cuenta que no se imparte hoy en África una enseñanza desinteresada. El aprendizaje de la lengua y las culturas hispánicas debe tener un propósito determinado.

Las reformas pedagógicas actuales en los sistemas educativos africanos insisten en la reorientación siguiente en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras: "Una lengua no debe enseñarse de por sí, como tal lengua, sino con vistas a que el que la adquiere pueda hacer algo con ella —formarse y utilizarla en su trabajo y porvenir—" (Gil Grimau, 1983). En un intento de apoyo a las nuevas orientaciones de las políticas educativas africanas, España e Hispanoamérica podrían fomentar la creación de becas de corta y larga duración, a fin de favorecer el perfeccionamiento de los hispanohablantes africanos en todos los sectores de las actividades socioeconómicas y no únicamente en la enseñanza del español. Esta diversificación de becas permitiría a los africanos beneficiarse del uso de las nuevas tecnologías, tan apreciadas en los países emergentes. Por último, la motivación de los profesores de español africanos, que se consideran con orgullo como embajadores de España en cuanto a su labor de difusión de la lengua y la cultura españolas, no debe olvidarse. La creación de "reconocimientos académicos" por parte de los organismos españoles sería considerada como un honor para los docentes de la región subsahariana. Estas distinciones honoríficas provocan ya entre los profesores africanos de italiano y de francés una gran satisfacción y mucho ánimo. Igualmente, nuestros mejores alumnos de español deberían ser premiados por las asociaciones nacionales para estimular un rendimiento óptimo en los estudios de español en la región.

3. CONCLUSIÓN

Es un hecho constatable que existe un vivo interés por parte de los sistemas educativos del África negra respecto a los estudios hispánicos. En varios seminarios y congresos celebrados en estos últimos años en España y en África, se ha insistido en el diálogo cultural entre el mundo hispano y el mundo negro africano. Por razones de complementariedad deben estrecharse, sin suspensiones, las relaciones entre sus culturas. Desde el siglo pasado España ha manifestado, a través de un movimiento conocido como el africanismo español, su determinación en intensificar su presencia cultural en África atlántica. Precisamente, hace más de un siglo, Ángel Ganivet señaló en su *Epistolario*, en la carta del 21 de octubre de 1893 a la atención de los escépticos de ayer y de hoy, que: "El africanismo español [...] es algo más de lo que parece. No se trata de excursiones, ni de exploraciones, ni de civilización y colonización, sino del valor que el elemento africano tiene y tendrá en la historia futura de Europa" (Ganivet, 1904). El diálogo cultural entre el mundo hispánico y el mundo africano se extiende desde África hasta Iberoamérica, en la esperanza de reencontrarse con sus hermanos. La enseñanza de la lengua y la

cultura españolas en África Subsahariana es una respuesta a la apuesta de construir en dignidad por ambas partes un edificio común.

NOTAS

1. La página web de la Asociación de Profesores de Español de Kenia, en http://atsk.co.ke [consultado el 20 de noviembre de 2012].
2. Declaración de Grand-Bassam de 1998, p. 5. Disponible en http://www.repaso.org/repaso0/00004.pdf [consultado el 12 de abril de 2013].

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán, L. (1970): "La cultura hispánica en el África Negra", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 82 (244), pp. 90-110.

De la Torre, A. (1961): "Los castellanos en Guinea y Mina del Oro después del Tratado de 1479", *Actas del Congresso Internacional de Historia dos Descobrimentos*, vol. V (1), Comissão Executiva das Comemorações do V Centenário da Morte do Infante D. Henrique, Lisboa, pp. 329-337.

Durántez Prados, F. Á. (2004): "El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas", *ARI Análisis del Real Instituto Elcano*, 146. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari+146-2004 [consultado el 12 de abril de 2013].

Ganivet, Á. (1904): *Epistolario*, Leonardo Williams, Madrid.

Gil Grimau, R. (1983): "La enseñanza de la lengua y cultura españolas en Marruecos", *La enseñanza de la lengua y cultura españolas en los Países Árabes*, Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, pp. 131-140.

Hermann, V. (1997): "Las políticas lingüísticas coloniales en África y sus consecuencias", *Estudios Africanos. Revista de la Asociación Española de Africanistas*, 11 (20-21), pp. 115-135.

Ndoye, E. H. A. (2005): "La enseñanza del español en Senegal2, en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 28 de octubre de 2012].

Tama Bena, V. (1979): *Colección Hispanoafricana*, Centre d'Edition pour l'Education et la Recherche (CEPER), Yaundé.

— (1993): "Situación de la enseñanza del español en África subsaharian", *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, Madrid, pp. 249-256.

— (1998): "Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África subsahariana", en Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 249-261.

Tama Bena, V. y Pujol, N. (1988): *Español en África*, Larousse, París.

Uribe, A. (2004): "El surgimiento de una literatura hispanoafricana: Guinea Ecuatorial", *Boletín Hispánico Helvético*, 4, pp. 93-103.

SIGLAS

AAH Asociación Africana de Hispanistas
ABEHIS Asociación Beninesa de Hispanistas
ACCEGE Asociación de Centros Católicos de Guinea Ecuatorial
ACH Asociación Camerunesa de Hispanistas
ACHPR African Commission on Human and Peoples' Rights
AECID Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEFE Agencia para la Enseñanza del Francés en el Extranjero
AEPE Asociación Europea de Profesores de Español
AHC Asociación Camerunesa de Hispanistas
AIESEC Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Comerciales [de Sudáfrica]
AIH Asociación Internacional de Hispanistas
AIPES Asociación Marfileña de Profesores de Español
AISL American International School of Lome [de Togo]
AKFED Aga Kahn Foundation for Economic Development [de Uganda]
ALUPEC Alfabeto Unificado para la Escritura de la Lengua Caboverdiana
AMISOM Misión de la Unión Africana en Somalia
ANC Gobierno del Congreso Nacional Africano
ANI Agencia Nacional de Inteligencia [de Sudáfrica]
AOD Ayuda Oficial al Desarrollo

APEB Asociación de Profesores de Español de Benín
APELE Asociación Africana de Profesores de Español como Lengua Extranjera
APES Asociación de Profesores de Español
ASELE Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
ATS-K Asociación de Profesores de Español [de Kenia]
AVE Aula Virtual del Español [del Instituto Cervantes]
BECE Basic Education Certificate Examination [de Ghana]
BEPC Brevet d'Études du Premier Cycle [de Benín]
CAMES Consejo Africano y Malgache para la Enseñanza Superior
CAPC Certificado de Aptitud del Profesorado de Colegio [de Gabón]
CCE Centro Cultural Español
CCIASB Câmara de Comércio Indústria, Agricultura e Serviços de Barlavento [de Cabo Verde]
CCOG Centro Cultural Oumarou Ganda [de Níger]
CEI Comunidades de Estados Independientes
CEMAC Comunidad Económica y Monetaria de África Central
CENALA Centro Nacional de Lingüística Aplicada [de Benín]
CEP Continuing Education Programme [de Nigeria]
CEP Certificado de Estudios Primarios [de Burkina Faso]
CESE Centres d'Éveil et de Stimulation de l'Enfant [de Benín]
CESP Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes [de Cabo Verde]
CFPEEN Centro de Formación del Personal Directivo de Educación Nacional [de Benín]
CICTE Instituto de Lingüística del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas [de Guinea Ecuatorial]
CIE Cambridge International Examinations
CNED Centre National D'Enseignment a Distance [de Ruanda]
CNR Consejo Nacional de la Revolución [de Burkina Faso]
CPLP Comunidad de Países de Lengua Portuguesa
DALF Diplôme Approfondi de Langue Française
DAPR Dirección de Alfabetización y de Prensa Rural [de Benín]
DCSH Departamento de Ciencias Sociales y Humanas [de Cabo Verde]
DEA Diploma de Estudios Avanzados
DEILA Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos [de Costa de Marfil]
DELE Diplomas de Español como Lengua Extranjera [del Instituto Cervantes]
DELF Diplôme d'Études en Langue Française
DFLL Department of Foreign Languages and Literatures [de Etiopía]
DUEL Diploma Universitario de Estudios Literarios [de Togo]

DUES Diploma Universitario de Estudios Científicos [de Togo]
EAC East African Community
EBSU Ebonyi State University [de Nigeria]
ECOWAS Comunidad Económica de Estados del Oeste de África
ELE español como lengua extranjera
ENAM Escuela Nacional de Administración y de Magistratura [de Benín]
ENS Escuela Normal Superior
ESBEC Escuelas Secundarias Básicas en el Campo [en Angola]
ETSIP Education and Training Sector Improvement Programme [de Namibia]
EUNIC European Union National Institutes for Culture
FESAD Fundación de Enseñanza Superior a Distancia
FIAPE Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español
FLSH Facultad de Letras y Ciencias Humanas [de Togo]
FPC Pedagogía o Formación por Competencias [en Costa de Marfil]
GAVA Ghana Association of Visual Artists
GES Ghana Education Service
GESO Graduado en Educación Secundaria Obligatoria [de Benín]
GHA Asociación Ghanesa de Hispanistas
GIL Instituto de Lenguas de Ghana
GSIS German Swiss International School [de Ghana]
HAIAC Fundación Hispano Africana para el Intercambio Artístico y Cultural [de Ghana]
HANBAN Oficina Nacional de China para la Promoción del Chino en el Mundo
HIGCSE Higher International General Certificate of Secondary School [de Namibia]
HIPIC Highly Indebted Poor Income Countries
IB International Baccalaureate
ICACD Conferencia de Cultura y Desarrollo en África
ICALLAS Conferencia Internacional sobre Estudios Afrohispánicos, Lusobrasileños y Latinoamericanos
IDH Índice de Desarrollo Humano
IEB Independent Examiner Board [de Sudáfrica]
IESIG Instituto de Ensino Superior Isidoro da Graça [de Cabo Verde]
IGCSE International General Certificate of Secondary Education
IGEN Inspección General de Educación Nacional [de Senegal]
IKFL Institute of Kiswahili and Foreign Languages [de Tanzania]
INFRE Instituto Nacional para la Formación y la Investigación en Educación [de Benín]
INSAE Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique [de Benín]

INSE Institut Nacional des Sciences de l'Éducation [de Togo]
ISCO Instituto Superior de Comercio [de Burundi]
ISE Instituto Superior de Educação [en Cabo Verde]
ISECMAR Instituto Superior de Ciências e Engenharias do Mar [de Cabo Verde]
ISPAJ Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude [de Angola]
ISRI Instituto de Relaciones Internacionales [de Mozambique]
ISE Instituto Superior de Educação [de Cabo Verde]
IST International School of Tanganyika [de Tanzania]
IUM University of International Management [de Namibia]
IUSO Instituto Universitario de las Ciencias de la Organización [de Gabón]
JAMB Joint Admissions and Matriculation Board [de Nigeria]
JMB Junta Nacional de Exámenes Preuniversitarios [de Sudáfrica]
JSC Junior Secondary Certificate [de Namibia]
JSS Junior Secondary School [de Nigeria]
KCPE Kenya Certificate of Primary School
KCSE Kenya Certificate of Secondary Education
LE lengua(s) extranjera(s)
LECIAD Legon Center for International Affairs and Diplomacy [de Ghana]
LMD Licenciatura-Máster-Doctorado
LOSEN Ley de Orientación del Sistema Educativo Nigeriano
LPE Language Proficiency Examination
MAEC Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación
MCER Marco común europeo de referencia para las lenguas
MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MEL Departamento de Lenguas Europeas Modernas [de Nigeria]
MENRS Ministerio de Educación e Investigación Científica [de Madagascar]
MEPSA Ministerio de Educación Primaria, Secundaria y de Alfabetización [de Togo]
MOBSE Ministerio de Educación Básica y Secundaria [de Gambia]
NAU Universidad de Nnamdi Azikiwe [de Nigeria]
NELIMO Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas [de Mozambique]
NIED Namibian Institute for Education Development [de Namibia]
NPE National Policy on Education [de Nigeria]
NSSC Namibia Senior Secondary Certificate
NUC National Universities Commission [de Nigeria]
NUST Namibia University of Science and Technology
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OIF Organización Internacional de la Francofonía
ONU Organización de las Naciones Unidas

ONU-HABITAT Programa de Naciones Unidas para Asentamientos Urbanos
OSI Open Society Institute [de Uganda]
OTC Oficina Técnica de Cooperación
OUA Organización para la Unidad Africana
PAIGC Partido Africano da Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde
PCIC Plan curricular del Instituto Cervantes
PDSEB Programa de Desarrollo Estratégico de la Educación de Base [de Burkina Faso]
PECO Países de la Europa Central y Oriental
PELT Programa para la Enseñanza de las Lenguas y la Traducción [de Mauricio]
PIB Producto Interior Bruto
PLE Proficiency Language Test [de Kenia]
PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUMA Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente
POST-UTME Post Unified Tertiary Matriculation Examination [de Nigeria]
PPO Pedagogía por objetivos
RECFLEA Red de Centros de Francés como Lengua Extranjera de África
REESAO Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest
SCAC Servicio de Cooperación y Acción Cultural [de Togo]
SECREN Société d'Etudes, de Construction et de Réparation Navale [de Madagascar]
SIPES Sindicato Independiente de Profesores de la Enseñanza Secundaria [de Mauritania]
SNES Sindicato Nacional de Docentes de Secundaria [de Mauritania]
SOBS School of Bilingual Secretaryship [de Ghana]
SOL School of Languages [de Ghana]
SOT School of Translators [de Ghana]
SPSS Statistical Package for the Social Sciences [de Kenia]
SSS Senior Secondary School [de Nigeria]
SUZA The State University of Zanzibar
SWAPO South West People's Organisation
TCF-DAP Test de Connaissance du Français-Demande d'Admission Préalable [de Cabo Verde]
TCV Televisión de Cabo Verde
UAMN Universidad Abdou Moumouni de Niamey [de Níger]
UCAD Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar [de Senegal]
UEM Universidad Eduardo Mondlane [de Mozambique]
UG Universidad de Ghana

UGB Universidad Gaston Berger de Saint-Louis [de Senegal]
UK Universidad de Kara [de Togo]
UL Universidad de Lomé [de Togo]
UNAM Universidad de Namibia
UNECA United Nations Economic Commission for Africa
UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGE Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial
UNIABUYA Universidad de Abuya [de Nigeria]
Uni-CV Universidad de Cabo Verde
UNILORIN Universidad de Ilorin [de Nigeria]
UniMindelo Universidad de Mindelo [de Cabo Verde]
UNIN United Nations Institute for Namibia
UNIPORT Universidad of Port Harcourt [de Nigeria]
UNISA Universidad de Sudáfrica
UNN Universidad de Nigeria
UNON Oficina de Naciones Unidas para África
UOB Universidad Omar Bongo de Libreville [de Gabón]
USE Universal Secondary Education [de Uganda]
USIU United States International University-Africa [de Kenia]
WASSCE West Africa Senior School Certificate Examination [de Ghana]

Alejaldre Biel, Leyre es doctoranda en Lenguas Modernas, Traducción y Español como Lengua Extranjera en la Universidad Pablo de Olavide, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la misma universidad y licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza. En 2011 comenzó su labor de coordinación del programa de ELE en la Universidad de Gambia y es, además, formadora de profesores y organizadora de jornadas de formación para profesores de ELE, así como examinadora DELE. Durante 14 años, ha ejercido la docencia como profesora de ELE internacionalmente en el Reino Unido, Estados Unidos, Barbados, Gambia y España. Es fundadora de ADELEM (Asociación para la Difusión de ELE en el Mundo).

Bena, Vital Tama cursó estudios superiores en la Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras; luego se trasladó a Toulouse (Faculté de Lettres) y se doctoró en Literatura y Civilización Españolas. De regreso a Camerún, ha ocupado varios puestos en el Ministerio de Educación Nacional y principalmente el de inspector general de Español. Es autor de varias publicaciones, artículos científicos y libros de didáctica para hispanistas africanos. Participa con frecuencia en congresos y seminarios. En sus actividades de docencia, dirigió durante diez años el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Duala y sigue colaborando con la de Yaundé en la actualidad. Preside los destinos de la Asociación Africana de Hispanistas desde su creación.

Bibang Oyee, Julián B. es lingüista y académico correspondiente de la RAE. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de Conakry (República de Guinea) y en Filología Moderna por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Filología Hispánica de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial en Malabo y profesor-tutor de la UNED. Es autor de obras relacionadas con las lenguas de Guinea Ecuatorial.

Blanco Muñoz, Leticia es licenciada en Filología Hispánica y en Teoría de la Literatura por la Universidad de Granada. Después de un tiempo dedicada exclusivamente a la enseñanza de español como segunda lengua, decidió combinar trabajo y estudios. Completó un máster en Pensamiento Español e Iberoamericano en la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente escribe su tesis en el Departament of Spanish, Portuguese and Latin American Studies de King's College London.

Boampong, Joanna es profesora y coordinadora de español de la Universidad de Ghana. Obtuvo su doctorado en la Universidad del Sur de California. Su campo de investigación se centra en el ámbito hispanófono, en los estudios afrohispánicos, transatlánticos y estudios latinoamericanos, así como en las teorías feminista y poscolonial. Ha publicado numerosos artículos y recientemente ha editado el volumen *In and Out of Africa. Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian, and Latin-American Connections* (2012).

Chadouli Muñoz, Ismael es licenciado en Humanidades por la Universidad Carlos III de Madrid y actualmente ha finalizado la licenciatura de Antropología a través de la UNED. Su carrera profesional siempre ha estado ligada a la docencia del español y al mundo cultural. Ha ejercido como profesor de español en España, Francia y Mauritania.

Díez Cobo, Rosa María es doctora en Literatura Comparada por la Universidad de León (España). Además de numerosas publicaciones y participaciones en actividades académicas relacionadas con el ámbito literario, ha ocupado diversos puestos relacionados con la docencia de ELE: ha desempeñado el puesto de lectora MAEC-AECID en Johannesburgo (Sudáfrica) en el año 2007 y en la Universidad de Adís Abeba y en la Unión Africana durante dos cursos académicos (2010-2012).

Encinas Plana, Clara Julia es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Valencia. Además, ha trabajado como profesora de español en Estados Unidos y como lectora MAEC-AECID en la Universidad de Kelaniya (Sri Lanka) y en la

Universidad Estatal de Zanzíbar (Tanzania). Ha realizado cursos de metodología con el Instituto Cervantes en la India y ha participado como examinadora del DELE. Actualmente, está trabajando en Valencia como profesora de inglés y de la ESO.

Estévez Calero, Dámaso es licenciado en Filología Francesa por la Universidad de Extremadura, incluyendo un intercambio Erasmus en la Universidad Paul-Valéry de Montpellier 3, y acabó sus estudios en la Universidad de Guadalajara (México). En 2009 obtuvo el título del CAP. En 2009-2010 fue auxiliar de conversación en el Lycée Pablo Picasso de Fontenay-sous-Bois (París) y en 2011-2012 fue lector MAEC-AECID de español en la Universidad de Ngozi (Burundi).

Faye, Ndiogou es inspector general de Español, decano de la Inspección General de Educación Nacional, profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Dakar y presidente de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES).

Gil Villa, Lucía es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Posee un máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid, 2010). Ha sido lectora de la Universidad de Ankatso (Madagascar) durante el año académico 2011-2012 y ha trabajado en otras universidades en Bratislava y Belgrado. Actualmente vive en España y es profesora de español para extranjeros y francés en línea, y traductora jurada.

Gómez Amich, María es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada, tiene un máster en Comunicación Intercultural por la Universidad de Alcalá y actualmente está finalizando su segundo máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pontificia de Salamanca. Cuenta con amplia experiencia en la enseñanza de español para extranjeros y técnicas de traducción en países como Estados Unidos, la India y Sudáfrica, donde trabaja en la actualidad.

González Sánchez, Aránzazu es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, donde también realizó el máster en Formación de Profesores Especialistas en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Trabajó en Mozambique como lectora de español en la Universidade Eduardo Mondlane durante dos años. Actualmente trabaja como lectora de español en la Universidade do Minho, en Braga (Portugal), donde también colabora en la creación de materiales para Oporto.

Juan Catalán, Samuel F. es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Alicante. Entre 2007 y 2009 fue profesor de lengua y cultura españolas en la sección bilingüe del liceo teórico Mihail Sadoveanu de Bucarest, ciudad donde también colaboró con el Instituto Cervantes y la Universidad de Bucarest. Entre 2009 y 2012 fue lector MAEC-AECID en la Universidad de Mauricio. Desde 2012 trabaja en una empresa del ámbito del aprendizaje en línea como tutor y autor de materiales didácticos y colabora con la Open University of Mauritius desarrollando también materiales.

Koui, Théophile nació en 1948 en Costa de Marfil. Después de sus estudios en Francia, inicia en 1975 una carrera de docencia en la Universidad de Abidjan-Cocody, donde sigue hasta ahora como catedrático de Literatura Española e Hispanoamericana. Es autor de varios artículos y libros.

Lasso Rey, Jesús es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca. Durante sus más de quince años de experiencia docente ha sido profesor de español, literatura y lingüística en las universidades de Salamanca (Cursos Internacionales); York University en Toronto, Canadá; Universidad de Namibia (UNAM) y Universidad Politécnica de Namibia. Asimismo ha desempeñado diferentes puestos en el ámbito de la cultura y la cooperación al desarrollo en la Oficina Técnica de Cooperación de Windhoek. En la actualidad es profesor y coordinador de lenguas extranjeras en la Universidad Politécnica de Namibia, donde compagina su labor educativa con sus servicios de traducción e interpretación como traductor jurado del Tribunal de Justicia de Namibia y sus estudios de posgrado sobre el desarrollo de tecnologías de red aplicadas a la lingüística, en la Universidad de Marburgo, Alemania.

López Maugis, Miriam nació en Argentina en 1977. Diplomada como profesora de francés con validación del Ministerio de Educación argentino y posteriormente instalada en Martinica, prosiguió sus estudios obteniendo su licenciatura y maestría en Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Extranjeras Especialidad Español en la Universidad de las Antillas y Guyana. Desde 2005 reside en Burkina Faso, donde se desempeña como profesora de español en el Liceo Francés Saint-Exupéry de Uagadugú.

Martínez, Nathali es licenciada en Filología Hispánica, CAP y posgrado en Didáctica del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona. Desde el año 2000 ha trabajado como profesora de ELE en diferentes contextos educativos tanto en París como en Guadeloupe (Antillas Francesas), San Petersburgo

y Córcega. Ha sido lectora MAEC-AECID en la Universidad Cheik Anta Diop de Dakar (Senegal) y en la Université de Lomé (Togo). Actualmente es profesora de español en el Lycée Français de Lomé.

Manso Luengo, Antonio J. es psicolingüista, licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Autor de diversos libros y artículos de temática guineana. Ha sido profesor asociado en varias universidades (SEK, Universidad de Alcalá y UNED).

Moncada Valdez, Carlos (Playa de Santa Fe, La Habana, Cuba, 1950). Alfabetizador voluntario, en 1961. Profesor de geografía y física, en 1972-1983. Diplomático en Angola, en 1984-1991. Director administrativo y especialista de asistencia social, en 1992-1998. Presidente nacional de la Asociación de Sordos de Cuba, en 1998-2002. Contratado por el FONUAP/MINAR, elaboró la política para atender a los ancianos en estado de vulnerabilidad, y con UNICEF la estrategia de alfabetización de jóvenes en Angola. Desde 2003 es asesor principal del Instituto Nacional para Educación Especial. Autor del primer *Diccionario de la lengua gestual angolana,* editado en 2008, y del libro *As Drogas. Informações para Refletir* (en prensa). Profesor de geografía, relaciones internacionales y psicología social en la ULA y de América Latina en el CISS. Conferencista sobre educación, sordez y sociedad en Cuba, Guatemala, Costa Rica, Panamá, México, Estados Unidos, Italia y Angola. Colabora con las ONG angolanas IRMANDADE, ANSA y ACCRA.

Ngom, Jean Marie es profesor de español y secretario general de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES). Ha realizado sus estudios de doctorado en Filología Española en la Universidad de La Laguna (Tenerife).

Ngou-Mve, Nicolás es director del Centro de Estudios Afro-Ibero-Americanos de la Universidad Omar Bongo (Libreville) y ha publicado numerosos estudios sobre las relaciones afroiberoamericanas.

Nshimirimana, Amidou nació en Bujumbura y es licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Ngozi (Burundi); desde 2012 ejerce como intérprete y traductor independiente. Además, trabaja como profesor asistente de español en dicha universidad. Actualmente está cursando el máster en línea en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona.

Onomo Abena, Sosthène es catedrático de Literatura Española Contemporánea y de Literatura Africana de Expresión Española en la Universidad de Yaoundé I en Camerún. Se doctoró en Filología Hispánica por la Universidad de Montpellier 3 (1988), en la que obtuvo la *Habilitation à diriger des Recherches* (1999). Ha publicado varios artículos sobre literatura española e hispanoafricana. Es coautor (con Desiré Otabela) de dos libros: *Literatura emergente en español. Literatura de Guinea Ecuatorial* (2004) y *Entre estética y compromiso. La obra de Donato Ndongo Bidyogo* (2008).

Pérez Abad, Abel realizó sus estudios de Filología Inglesa y máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Complutense de Madrid, donde también trabajó como colaborador en los cursos de español para extranjeros. Su experiencia en el exterior incluye el Reino Unido (University of Bath), Estados Unidos (Rampo College of New Jersey) y Sudáfrica (University of Pretoria, Wits Language School y UNISA). Actualmente trabaja como lector MAEC-AECID en la Universidad de Hong Kong.

Raharivola, Janie es licenciada en Literatura y Español del Instituto Superior Pedagógico EJV de la Universidad de La Habana, Cuba (1984), y ha complementado su formación con varios cursos en España. Actualmente es presidenta de la Asociación de Profesores de Español de Madagascar (APES) y jefa del Departamento de Lenguas Extranjeras (Estudios Hispánicos y Estudios Rusos), de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de Antananarivo.

Rodilla Rivas, Silvia (Llíria, Valencia, 1985), máster en TIC aplicadas a la Enseñanza de Lenguas por la UNED y licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Actualmente es profesora de lengua y cultura inglesas y sociolingüística y coordinadora de la carrera de Estudios Ingleses en la Universidad de Cabo Verde. Ha sido profesora de español como lengua extranjera en Portugal y en Mindelo (Cabo Verde), donde fue lectora MAEC-AECID durante dos años.

Sánchez y Alonso de Villapadierna, José Ignacio (Madrid, 1968). Responsable del Aula Cervantes de Dakar desde 2009 y miembro del Instituto Cervantes desde 1997. Filólogo francés por la Universidad Autónoma de Madrid. Estudios de posgrado (DEA) en la Universidad de las Antillas y Guyana (Martinica), sobre "El Caribe y las Américas del Norte y del Sur" y "Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo en el ámbito de la Educación, la Ciencia y la Cultura" con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Autor de la obra

Internet y la enseñanza del español (2001). Colaborador de la sección cultural del diario *ABC* entre 1989 y 2009.

Saporta, Miguel es filólogo y candidato a doctorado por la Universidad Autónoma de Madrid en Literatura Comparada con una tesis sobre poesía intercultural. Ha trabajado como docente de lenguas vinculado a la AECID y a la UIMP, y ha publicado dos libros de poemas en español, uno en catalán y diversos poemas en inglés.

Serrano Avilés, Javier es profesor agregado de español y literatura en la United States International University-Africa de Nairobi, donde además de los cursos de español imparte teoría literaria contemporánea; es miembro del comité académico e investigador de su universidad y coordinador de los seminarios titulados "Posmodernidad y poscolonialismo en filosofía, literatura y cine". Desde 2012 también es instructor de español en el centro de lenguas de la Oficina de la Organización de Naciones Unidas en Nairobi. Ha sido lector de español en la Universidad de Makerere (Kampala) y profesor en centros de secundaria de Sevilla y Granada. Ha estudiado Filosofía, Teoría de la Literatura y Didáctica de ELE en diversas universidades de Madrid, Granada y Barcelona. Es vicepresidente de la Association of Teachers of Spanish-Kenya y miembro de la junta directiva de la FIAPE.

Sossouvi, Laurent-Fidèle es doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá y actualmente profesor titular en la Université d'Abomey-Calavi. Desde 1989 ha sido coordinador pedagógico y profesor de lenguas española y francesa en diversas instituciones educativas en África, Europa y Asia. Ha dado conferencias en todos los continentes y es autor de varias publicaciones en lingüística aplicada y literatura comparada. Habla varias lenguas y ha participado en proyectos de colaboración de distintos países y culturas.

Suárez López, Amanda es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo y es intérprete jurada de inglés. Además, ha trabajado como auxiliar de conversación en Francia y en el Reino Unido y desde 2011 ejerce como lectora MAEC-AECID en Etiopía, en la Universidad de Adís Abeba y en la Unión Africana. Actualmente está cursando el máster oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes en Santander.

Uchechukwu, Purity Ada obtuvo una maestría en español en la Universidad Otto-Friedrich (Bamberg), en 2007. Hizo el doctorado en Filología Románica en la misma universidad en 2010. Regresó a Nigeria en 2010 y trabaja desde entonces

como profesora de español en la Universidad de Nnamdi Azikiwe en el sudeste del país. Su trabajo doctoral publicado se titula *A Corpus-Based Analysis of Igbo and Spanish Copula Verbs*, en el que compara los verbos copulativos en igbo (idioma nigeriano) y español. Sus áreas de investigación incluyen la enseñanza del español como lengua extranjera y el español en Estados Unidos.

Valencia Guerra, Uriel es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, donde también realizó el máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Desde el año 2004 hasta 2011 ha trabajado en diferentes academias privadas dando clases de lengua y literatura española, y español para extranjeros. A partir de 2012 se encuentra en Mozambique como lector dando clases en la Universidade Eduardo Mondlane.

Viñuales Guillén, Pedro Pablo (1966) es doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Cooperación Internacional para el Desarrollo (IUDC-UCM) y experto en Cooperación en Materia de Educación (Universidad de Barcelona). Inició su trabajo en cooperación dentro del programa de lectorados de la AECID, ejerciendo en la Escuela Normal Superior y en la Facultad de Letras de la Universidad de Yaundé I, así como en el Centro Cultural de la Embajada de España en Camerún, entre 1994 y 1997. A continuación trabajó como técnico expatriado de proyectos de CIDEAL en Paraguay, Colombia y Perú. Ha sido coordinador general de la cooperación española en Angola y Costa Rica. Desde 2011 trabaja como responsable de programas de la AECID en Níger.

AGRADECIMIENTOS

Una obra colectiva como esta solo puede ser viable gracias a la participación de varias instituciones y personas: 35 autores, 15 embajadas de España en la región subsahariana, la AECID, Casa África, el Instituto Cervantes, tres empresas españolas (Gas Natural-Fenosa, Indra e Isolux-Corsán) y la editorial Los Libros de la Catarata. El agradecimiento, como el volumen mismo, es también plural. El primero corresponde al embajador de España en Kenia, Javier Herrera García-Canturri, puesto que desde principio a fin este proyecto se ha coordinado desde la Embajada de España en Nairobi. El embajador Herrera lo asumió hace más de tres años y personalmente se ha encargado de obtener los apoyos y las colaboraciones institucionales, siguiendo muy de cerca la evolución del proyecto, pero sobre todo involucrándose en cualquier dificultad, pequeña o grande, que saliera al paso. Gracias a su compromiso se ha publicado este volumen. Los autores han trabajado con escasos medios, solicitando o creando datos sobre los que apenas había precedentes: el mayor aporte de esta publicación, la visibilización y puesta en valor de la enseñanza del español en África Subsahariana, es mérito suyo. Federico Olivieri, primero desde la Embajada en Nairobi y luego en el equipo de edición, ha construido desde dentro este proyecto. Además, en la edición y revisión de los textos han colaborado Eduardo Mariscal y, por parte del Instituto Cervantes, Rebeca Gutiérrez Rivilla y el equipo de la Unidad de Hispanismo (Dirección Académica). Mucho se ha beneficiado el volumen de su experiencia y buen hacer. La colaboración del

Instituto Cervantes, no obstante, no se limita a esa revisión textual. El Cervantes fue la institución que recibió del embajador Herrera la solicitud de dar apoyo a la publicación de este proyecto. Gracias a su compromiso y sus primeras gestiones a finales de 2013, consiguió el Instituto la implicación de Casa África y su colaboración en el proyecto. A su vez, ningún problema de diseño gráfico ha quedado sin solución ni elegancia gracias a Nerea Aymerich. La editorial Los Libros de la Catarata, y en especial Arantza Chivite, ha facilitado todo el proceso de edición y publicación. Casa África no solo cofinancia el volumen sino que además lo ha incluido en su colección de publicaciones, ubicándolo editorial pero también geográficamente donde debe estar: cerca de África; Estefanía Calcines Pérez ha hecho todo lo posible para que así fuera. La red de embajadas de España en países subsaharianos ha resultado instrumental en la identificación y comunicación con los autores además de cofinanciar junto con la AECID el proyecto. Cristina del Moral se ha encargado de apoyar en este proceso por parte de la AECID. Tanto embajadas como la AECID, Casa África y el Instituto Cervantes están amparados por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, a quien, por tanto, hay que extender el agradecimiento. Tres empresas españolas con actividad en la región subsahariana, Gas Natural-Fenosa, Indra e Isolux-Corsán, han tenido la visión de que el español en esta región tiene no solo unas dimensiones lingüísticas, educativas o de desarrollo, sino también económicas y empresariales: su patrocinio refuerza el valor global del español.

En el ámbito personal, mucho es lo que tengo que agradecer a mi familia y amigos, de quienes he desviado tiempo y atención para dedicárselo al volumen. Por ello es de justicia que los reconozca aquí con debido y sentido agradecimiento. Mis padres han seguido con entusiasmo la progresión del volumen: gracias a ellos he podido cambiarme de hemisferio y finalizar las revisiones no en el invierno nairobita sino en la calidez veraniega de Málaga. Mis amigos han tenido la paciencia de no contarme las ausencias y seguir aguardándome. Abel Santiago y Elmitín se conocen demasiado bien los secretos del volumen, por eso quiero expresarles mi agradecimiento, ahora abiertamente; Santi no solo se ha dejado robar calidad de vida, sino que ha colaborado activamente en dejársela robar. Difícilmente habría publicación sin su formidable complicidad.

Javier Serrano Avilés

Cuando hablamos del español pensamos intuitivamente en el idioma de España y del conjunto de los países de Hispanoamérica. Y cuando se hace referencia a quienes hablan español como segunda lengua o al creciente número de estudiantes de español en el mundo, la mente nos suele llevar hacia Estados Unidos, Brasil, los países vecinos de Europa o del norte de África. También quizá hacia el Lejano Oriente. Pero casi nunca hacia África Subsahariana, donde su presencia ha sido históricamente limitada y no se extendió mucho más allá de lo que fueron los asentamientos en la antigua Guinea española. En consecuencia, aún se cuenta con escasa bibliografía acerca de la presencia del español en el subcontinente que se extiende al sur del Sáhara y, por ello, resulta imprescindible el presente estudio sobre la situación de la enseñanza del español en ese amplísimo y diverso territorio, en el que casi un millón y medio de personas estudian ya nuestra lengua. Bajo la dirección y coordinación de la Embajada de España en Kenia, los 35 hispanistas que han redactado los 30 capítulos de que consta este trabajo han podido documentar la situación actual de la enseñanza del español en los 27 países subsaharianos en los que la presencia de nuestro idioma es reseñable. Este esfuerzo ha sido posible gracias a la colaboración de varias instituciones oficiales con responsabilidad en materia de difusión del español, como el Instituto Cervantes, Casa África y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, así como el patrocinio de Gas Natural-Fenosa, Indra e Isolux-Corsán. Igualmente, la ayuda de 15 embajadas de España en África (Angola, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Gabón, Ghana, Guinea Ecuatorial, Kenia, Mozambique, Namibia, Níger, Senegal, Sudáfrica y Tanzania) ha sido esencial para llevar este proyecto a buen puerto.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN

aecid

EMBAJADA DE ESPAÑA EN KENIA

cooperación española

IBIC: JN/1HF
9 788483 199442
28 € ISBN: 978-84-8319-944-2

Instituto Cervantes