Javier Serrano Avilés (ed.)

El español en África subsahariana



CATARATA

Instituto Cervantes

CASA ÁFRICA

Javier Serrano Avilés (ed.)

El español en África subsahariana

Presentación de Luis García Montero
Prólogo de José Segura Clavell

CATARATA
Instituto Cervantes
CASA ÁFRICA

COEDITAN

CASA ÁFRICA

Instituto Cervantes

COLABORA

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES, UNIÓN EUROPEA Y COOPERACIÓN

aecid

cooperación española

DISEÑO DE CUBIERTA: MLH COMUNICA

© BABARA BANGOURA, HANS DENIS BEKALE, JOSÉ FRANCISCO BETHENCOURT GONZÁLEZ, JULIÁN BIBANG OYEE, JOANNA BOAMPONG, MADÉLA SEYRAM BOUKARI, REBECA CASTAÑER BERENGUER, SUSANA CASTILLO-RODRÍGUEZ, ÁLVARO DE LA CRUZ DOMBRIZ, BI DROMBÉ DJANDUÉ, GUSTAVE VOLTAIRE DIOUSSÉ, FABIÁN ALEJANDRO DOMÍNGUEZ SILVA, JOSEPHINE DUNCAN OFORI, LUIS GARCÍA MONTERO, SÉBASTIEN GUIHO, SEIBO ALEXISE VÉRONIQUE IKOSSIÉ KOUAKOU, SÉVERIN ALLA KOUAKOU KOUAKOU, OSCAR KEM-MEKAH KADZUE, FRANKLINA KABIO-DANLEBO, JESÚS LASSO REY, MIKEL LARRE MUÑOZ, MEI-CHIH LIN, ADRIANA LÓPEZ MARTÍN, ANDRÉ-MARIE MANGA, JAVIER MANTECÓN BOTELLA, ANA MARTÍNEZ HUÉLAMO, LANDRY-WILFRID MIAMPIKA, SEILA MORRAS MORENO, MARTA MUÑOZ TORRES, PENNINAH NAKYEYUNE MUSUUZA DE AVILÉS, JORGE CARLOS NARANJO ALCAIDE, JOSÉ NARANJO, JEAN MARIE NGOM, ROSER NOGUERA MAS, EDITH NATUKUNDA-TOGBOA, VÉRONIQUE SOLANGE OKOME BEKA, JEAN MICHEL PANGUERE, MARÍA RECUENCO PEÑALVER, NEREIDA RIPERO MUÑIZ, MICHÈLE RAZAFIMAHAY, TANTELY RAZAKARIVONY, JANIE RAHARIVOLA, FRANCISCO RODRÍGUEZ LÓPEZ, MERCEDES RODRÍGUEZ RUBIO CAMACHO, RUTH RUBIO MARÍN, JOSÉ IGNACIO SÁNCHEZ ALONSO DE VILLAPADIERNA, JAVIER SERRANO AVILÉS, JOSÉ SEGURA, LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI, ALICIA SOLÍS CÓZAR, MARÍA SUÁREZ BOTAS, AMANDA SUÁREZ LÓPEZ, ABIUS TUSHEMERIRWE, ANDRÉS TORCA, URIEL VALENCIA GUERRA Y ABOUDOULAYE ANDOU WEINPANGA, 2026

© DE LA PRESENTACIÓN, LUIS GARCÍA MONTERO

© DEL PRÓLOGO, JOSÉ SEGURA CLAVELL

© CASA ÁFRICA, 2026
© INSTITUTO CERVANTES, 2026

COORDINADORA DE LA COLECCIÓN: ESTEFANÍA CALCINES PÉREZ
COORDINADORA EDITORIAL: REBECA GUTIÉRREZ RIVILLA
CORRECCIÓN: MIGUEL ÁNGEL CARRÓN SÁNCHEZ, EDUARD GALÁN SANJUÁN
Y ALBA LÓPEZ DÍEZ

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2026
ZURBANO, 76
28010 MADRID
TEL. 91 532 20 77
WWW.CATARATA.ORG

EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

ISBN: 978-84-1067-618-3
DEPÓSITO LEGAL: M-13.253-2026
ISBN-INSTITUTO CERVANTES: 979-13-87679-07-1
NIPO: 110-26-022-8

ESTE LIBRO 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 7
Luis García Montero

PRÓLOGO 13
José Segura Clavell

SECCIÓN I. VISIÓN CONTINENTAL 17

CAPÍTULO 1. EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA 19
Javier Serrano Avilés

SECCIÓN II. PAÍSES CON ALTA Y MEDIA INSTITUCIONALIZACIÓN 49

CAPÍTULO 2. EL ESPAÑOL EN BENÍN 51
Laurent-Fidèle Sossouvi y Mei-Chih Lin

CAPÍTULO 3. EL ESPAÑOL EN CABO VERDE 81
Rebeca Castañer Berenguer y Alicia Solís Cózar

CAPÍTULO 4. EL ESPAÑOL EN CAMERÚN 99
Oscar Kem-Mekah Kadzue y André-Marie Manga

CAPÍTULO 5. EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL 140
Bi Drombé Djandué, Seibo Alexise Véronique Ikossié Kouakou,
Séverin Alla Kouakou Kouakou, María Suárez Botas
y José Ignacio Sánchez Alonso de Villapadierna

CAPÍTULO 6. EL ESPAÑOL EN GABÓN 177
Hans Denis Bekale y Véronique Solange Okome Beka

CAPÍTULO 7. EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL COMO LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA Y ACTITUDES DE LOS ECUATOGUINEANOS ANTE LA LENGUA ESPAÑOLA 210
Mikel Larre Muñoz y Julián Bibang Oyee

CAPÍTULO 8. EL ESPAÑOL EN MADAGASCAR 253
Tantely Razakarivony, Janie Raharivola y Michèle Razafimahay

CAPÍTULO 9. EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA 269
Oscar Kem-Mekah Kadzue y Jean Michel Panguere

CAPÍTULO 10. EL ESPAÑOL EN SENEGAL 293
Gustave Voltaire Dioussé, Marta Muñoz Torres y Jean Marie Ngom

CAPÍTULO 11. EL ESPAÑOL EN TOGO 327
Aboudoulaye Andou Weinpanga y Madéla Seyram Boukari

CAPÍTULO 12. FORMACIÓN DE PROFESORES: LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ABIYÁN 339
Babara Bangoura

SECCIÓN III. PAÍSES CON BAJA INSTITUCIONALIZACIÓN 351

CAPÍTULO 13. EL ESPAÑOL EN ANGOLA 353
José Francisco Bethencourt González

CAPÍTULO 14. EL ESPAÑOL EN ETIOPÍA 375
Roser Noguera Mas y Amanda Suárez López

CAPÍTULO 15. EL ESPAÑOL EN GHANA 403
Joanna Boampong, Franklina Kabio-Danlebo y Josephine Duncan Ofori

CAPÍTULO 16. EL ESPAÑOL EN KENIA 419
Andrés Torca

CAPÍTULO 17. EL ESPAÑOL EN MAURICIO 432
Sébastien Guiho y Javier Serrano Avilés

CAPÍTULO 18. EL ESPAÑOL EN MOZAMBIQUE 437
Uriel Valencia Guerra

CAPÍTULO 19. EL ESPAÑOL EN NAMIBIA 455
Jesús Lasso Rey

CAPÍTULO 20. EL ESPAÑOL EN SUDÁFRICA 487
Adriana López Martín, Ana Martínez Huélamo y Nereida Ripero Muñiz

CAPÍTULO 21. EL ESPAÑOL EN SUDÁN 509
Jorge Carlos Naranjo Alcaide y Francisco Rodríguez López

CAPÍTULO 22. EL ESPAÑOL EN UGANDA 522
Edith Natukunda-Togboa, Abius Tushemerirwe, Seila Morras Moreno
y Penninah Nakyeyune Musuuza de Avilés

CAPÍTULO 23. EL ESPAÑOL EN ZIMBABUE 535
Fabián Alejandro Domínguez Silva

SECCIÓN IV. CAPÍTULOS TEMÁTICOS 551

**CAPÍTULO 24. ÁFRICAS EN ESPAÑOL: ENTRE GUINEA ECUATORIAL
Y ESCRITURAS HISPANOAFRICANAS 553**
Landry-Wilfrid Miampika

**CAPÍTULO 25. LAS RELACIONES CULTURALES CONTEMPORÁNEAS
ENTRE ÁFRICA Y ESPAÑA 571**
Alejandro de los Santos Pérez y Javier Mantecón Botella

**CAPÍTULO 26. DECOLONIALIDAD Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ÁFRICA.
UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y UN ESTUDIO DE CASO
(GUINEA ECUATORIAL) 592**
Susana Castillo-Rodríguez y Mercedes Rodríguez Rubio Camacho

**CAPÍTULO 27. DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS.
CLAVES PARA PENSAR EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA 628**
Ruth Rubio Marín

CAPÍTULO 28. ¿EXISTE UN FUTURO PARA LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN LENGUA ESPAÑOLA EN ÁFRICA? UNA PANORÁMICA AFRICANA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN ESPAÑOL 642
Álvaro de la Cruz Dombriz y María Recuenco Peñalver

CAPÍTULO 29. PALABRAS EN EL VIENTO 665
José Naranjo

AUTORAS Y AUTORES 671

AGRADECIMIENTOS 685

PRESENTACIÓN

El futuro del español —como el de tantas otras realidades culturales y humanas— no es un territorio dado, sino un espacio por construir. Y si hay un lugar donde esa construcción se revela hoy con especial intensidad, es África. Este volumen, *El español en África subsahariana*, nos invita precisamente a imaginar ese futuro, pero también a reconocer que esta región ya habla español en el presente con una fuerza insospechada.

Con demasiada frecuencia, África ha sido pensada desde fuera, reducida a categorías simplificadoras o heredadas de otras épocas. Sin embargo, basta asomarse a la extraordinaria diversidad lingüística del continente para comprender que cualquier aproximación exige una mirada más atenta, más compleja y, sobre todo, más abierta. En ese entramado plural, el español no aparece como un cuerpo extraño, sino como una lengua que, de maneras diversas, ha ido encontrando espacios de arraigo, de aprendizaje y de creación.

El libro que el lector tiene hoy entre sus manos o que puede leer en línea ha sido el resultado de la intensa colaboración entre el Instituto Cervantes, Casa África, la AECID y la red de embajadas de España en el continente africano. Sumados a estas instituciones del Estado español, 50 autores participantes —coordinados por el editor y compilador Javier Serrano Avilés, que ha conseguido tejer una red de hispanistas e investigadores africanos, junto a algunos otros autores de diferentes regiones del mundo— completan una nómina autoral diversa y polifónica. A todos ellos, el Instituto Cervantes hace explícito su agradecimiento, con un guiño muy especial a la complicidad y el fructífero trabajo compartido con Casa África y la editorial Catarata.

Los datos que recoge esta obra son elocuentes. Más de tres millones y medio de africanos —3.556.675 estudiantes— aprenden español cada año en África subsahariana. Esta cifra sitúa a la región como la cuarta del mundo

en volumen de estudiantes de español como lengua extranjera, con un 13,5 % de la demanda global. Pero más allá de su magnitud, estos números invitan a una reflexión más profunda: detrás de cada cifra hay una historia de interés, de esfuerzo, de curiosidad y, en muchos casos, de compromiso con una lengua que podría llegar a convertirse en una herramienta para transformar el futuro profesional de esos millones de estudiantes.

Si comparamos estos datos con los recogidos en 2014, cuando se documentaban poco más de 1,3 millones de estudiantes, el crecimiento resulta notable. Este incremento responde, sin duda, a una mayor demanda, pero también a una mejora en nuestra mayor y mejor capacidad para observar, comprender y cuantificar la realidad del español en la región. Es decir, no solo hay más estudiantes; también contamos hoy con mejores instrumentos para reconocer su presencia y valorar su significado.

Pero uno de los grandes aciertos de esta publicación es su voluntad de ir más allá de las cifras. El estudio de la enseñanza del español se articula aquí en torno a cuatro pilares fundamentales, por recomendación de nuestro editor: los estudiantes, los profesores, los centros de enseñanza y las instituciones que sostienen y promueven esta labor. Esta mirada integral permite entender que el crecimiento del español no es un fenómeno espontáneo, sino el resultado de una red de actores que, con diferentes recursos y en contextos muy diversos, contribuyen a su desarrollo.

Especialmente revelador es el dato de que cerca del 85 % de los estudiantes de español en la región se encuentran en la educación secundaria pública. Este hecho plantea un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad: si el futuro del español en África subsahariana se juega en buena medida en las aulas de secundaria, es ahí donde deben concentrarse los esfuerzos de formación, acompañamiento y cooperación. Escuchar a los sistemas educativos locales, comprender sus necesidades y adaptar nuestras herramientas a sus realidades se convierte, por tanto, en una tarea prioritaria.

Al observar cómo se estructura su índice, se observará que esta publicación también introduce una perspectiva innovadora al alejarse de las clasificaciones tradicionales basadas en divisiones geográficas —África occidental, central, oriental o del sur— o fundamentadas en herencias coloniales —francofonía, anglofonía o lusofonía— para proponer un criterio centrado en el grado de institucionalización del español en cada país: alta, media y baja. Esta decisión no es menor: supone desplazar el foco hacia dinámicas propias y actuales, reconociendo a los sistemas educativos africanos como actores protagonistas en la incorporación del español como lengua de estudio en esta región del mundo, e incorporando una mirada al índice de presencia institucional española en estos países.

Así, los 21 países analizados se organizan en función de su nivel de implantación del español, desde aquellos donde su presencia está más

consolidada hasta aquellos donde aún se encuentra en una fase incipiente. Tan importante como dar continuidad a la observación de contextos ya conocidos es abrir la mirada a otros que hasta ahora habían permanecido fuera del mapa. La selección de los países documentados en esta edición se estructura así: 10 países con alta y media institucionalización (Benín, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Ecuatorial, Madagascar, la República Centroafricana, Senegal y Togo) y 11 países con baja institucionalización (Angola, Etiopía, Ghana, Kenia, Mauricio, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Sudán, Uganda y Zimbabue). Los datos recogidos en este volumen reordenan el panorama del español en la región subsahariana proyectando una luz nueva tanto sobre países que se documentan por primera vez (Sudán, Zimbabue y, en cierto sentido, la República Centroafricana, o también la perspectiva de ELE en Guinea Ecuatorial) como sobre otros ya estudiados que, en esta investigación, adquieren una relevancia y un peso específico novedosos (como, por ejemplo, Benín, Camerún, Madagascar o Togo). Esta perspectiva amplía significativamente nuestro conocimiento y nos recuerda que el español en África subsahariana es, ante todo, un proceso dinámico.

Al mismo tiempo, esta obra no elude las dificultades. En varios contextos, el apoyo institucional sigue siendo limitado y las condiciones para la enseñanza de español presentan desafíos considerables. Reconocer estas situaciones no implica adoptar una mirada pesimista, sino asumir con realismo la complejidad del terreno en el que se trabaja. Solo desde ese reconocimiento es posible diseñar estrategias más eficaces y sostenibles.

Pero si algo distingue a este volumen es su apuesta por mirar más allá del ámbito estrictamente educativo. *El español en África subsahariana* no se limita a las aulas: también se expresa en la literatura, en el periodismo, en la investigación científica, en el pensamiento crítico y en las relaciones culturales. La inclusión de líneas de análisis como la literatura hispanoafricana, la decolonialidad, los derechos lingüísticos o la ciencia en español permite situar el fenómeno en un horizonte más amplio, donde la lengua se entiende como herramienta de creación, de reflexión y de participación en conversaciones globales.

Este enfoque resulta especialmente relevante para superar la idea de que el español en África subsahariana ocupa una posición periférica o extraterritorial. Por el contrario, los datos y las reflexiones aquí reunidos muestran que la región no solo participa en el mundo hispanohablante, sino que contribuye activamente a redefinirlo. En este sentido, el crecimiento del español en África subsahariana plantea una pregunta ineludible: ¿estamos preparados para incorporar plenamente esa diversidad al conjunto del hispanismo?

La respuesta a esta pregunta pasa, en buena medida, por avanzar hacia una auténtica africanización del hispanismo. Esto implicaría no solo aumentar la presencia de África en los estudios y en las instituciones, sino también reconocer y valorar las perspectivas, las voces y las producciones que emergen desde el propio continente. No se trata de integrar lo africano en un marco preexistente, sino de permitir que ese marco se transforme a partir de nuevas realidades.

En este proceso, el papel de los hispanistas africanos resulta fundamental. Muchos de ellos participan en este volumen como autores, ofreciendo un conocimiento directo y situado que enriquece de manera decisiva nuestro entendimiento. Su trabajo no solo documenta una realidad; también la interpreta, la cuestiona y la proyecta hacia el futuro.

Hay, además, elementos particularmente significativos que ilustran la diversidad de las trayectorias del español en la región. Desde comunidades con dominio nativo, como en Guinea Ecuatorial, hasta grupos de hablantes con vínculos históricos y culturales específicos, pasando por millones de estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera, el mapa que emerge es complejo y heterogéneo. Incluso en contextos marcados por la dificultad —como el caso de Sudán, documentado en situación de guerra— el interés por el español persiste, recordándonos la capacidad de las lenguas para abrir horizontes incluso en circunstancias adversas.

Este prefacio no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino invitar a la lectura de un libro que, en sí mismo, es una puerta abierta. Una puerta hacia el conocimiento de una realidad en expansión, pero también hacia la reflexión sobre el lugar que el español ocupa y puede llegar a ocupar en el mundo.

El futuro del español en África subsahariana no está escrito. Dependerá de decisiones institucionales, de políticas educativas, de iniciativas culturales, pero también —y sobre todo— de las personas que, día a día, enseñan, aprenden, escriben, investigan y crean en esta lengua. A ellas se dirige, en última instancia, este volumen.

Hay motivos para el optimismo. El crecimiento sostenido del número de estudiantes, la diversificación de los espacios de uso, la emergencia de nuevas voces en la literatura y el pensamiento, y el interés creciente por el español como herramienta de comunicación global apuntan hacia un horizonte prometedor. Pero ese horizonte no se alcanzará por inercia. Requiere compromiso, escucha y una voluntad decidida de colaboración.

Desde el Instituto Cervantes, somos conscientes de la responsabilidad que implica acompañar este proceso. No se trata únicamente de promover una lengua, sino de contribuir a la construcción de un espacio compartido, plural y abierto, donde el español sea, cada vez más, una lengua también africana en toda la extensión del término. Desde nuestro centro del Instituto

Cervantes en Dakar, se articula nuestra acción en esta región del mundo. Esta publicación constata nuestros buenos presagios: la importancia del Instituto Cervantes en África subsahariana se vislumbra vital y la potencialidad de sus actuaciones se torna evidente para proyectar el futuro del español como lengua internacional.

Imaginar ese futuro del español en África —y trabajar para hacerlo posible— es, quizá, la tarea más urgente y más estimulante que tenemos por delante.

Luis García Montero
Director del Instituto Cervantes

PRÓLOGO

Hay libros que nacen para informar; otros, para orientar. Y, muy de vez en cuando, aparece un volumen que, además de describir una realidad en expansión, nos ayuda a leer el mundo con más precisión y menos prejuicios. Esta nueva edición de una publicación pionera, dedicada al español en África subsahariana, pertenece a esa rara estirpe: la de los trabajos que, por la seriedad con la que recopilan evidencias y por la ambición con la que ordenan un campo disperso, terminan convirtiéndose en una herramienta de referencia para quienes toman decisiones, para quienes enseñan, y para quienes —desde la diplomacia pública y cultural— tratamos de acercar sociedades.

Cuando en 2014 Casa África impulsó, junto a socios esenciales como el Instituto Cervantes, la primera gran publicación que documentaba la enseñanza del español en la región, lo hizo con una intuición muy concreta: que el hispanismo africano era (y es) mucho más que una nota a pie de página en el relato global de nuestra lengua. Era ya entonces un fenómeno vivo, sostenido por profesorado, por estudiantes y por instituciones locales que, muchas veces con recursos limitados, levantaban aulas, programas y comunidades de práctica con una determinación admirable. Aquella primera edición tuvo el valor de hacer visible lo que a menudo permanecía oculto: un mapa humano de intereses, esfuerzos y trayectorias que desmentía la mirada simplificadora sobre África y, a la vez, ampliaba la comprensión del español como lengua de encuentro.

Una década después, este volumen retoma el testigo con una convicción aún más sólida: no estamos ante una reedición, sino ante un trabajo de «nueva planta», con mayor alcance geográfico y temático, pensado para facilitar análisis comparables, prospectiva y diseño de estrategias. Y eso, en un momento como el actual, es especialmente relevante. Porque la enseñanza de una lengua nunca es un hecho neutral: se inserta en ecosistemas

educativos, en decisiones curriculares, en dinámicas culturales y en prioridades institucionales. Medirla bien es, por tanto, una forma de respetarla.

Los datos que recoge el capítulo de apertura coordinado por Javier Serrano Avilés hablan por sí solos y, al mismo tiempo, obligan a pensar. En los países subsaharianos documentados en esta edición se identifican 3.556.675 estudiantes de español como lengua extranjera, y esa cifra no solo impresiona: reordena. Reordena la manera en que se distribuye el peso global del aprendizaje del español y confirma —con evidencia cuantitativa— que África subsahariana constituye una de las regiones que más contribuye al conjunto de aprendices de español en el mundo.

Pero lo más valioso de un dato no es su contundencia, sino lo que permite comprender. Este volumen muestra, por ejemplo, la centralidad de la enseñanza secundaria: una parte muy mayoritaria del aprendizaje se sostiene ahí, en el aula cotidiana, en el esfuerzo docente y en la decisión educativa de los países que incorporan —con diferentes grados— el español a sus itinerarios. Al mismo tiempo, la obra introduce herramientas analíticas que permiten evitar miradas homogéneas: clasificar por grados de institucionalización (alta, media, baja), distinguir tramos educativos y documentar no solo estudiantes, sino también profesorado, centros e instituciones de apoyo. En otras palabras: pasar del número a la estructura; de la anécdota al sistema.

Este enfoque es, además, coherente con una idea que desde Casa África defendemos con insistencia: que la relación entre África y España se fortalece cuando se construye sobre conocimiento riguroso, sobre escucha y sobre cooperación sostenida. Casa África es un consorcio público —con vocación de servicio— que trabaja precisamente en ese espacio: el de la diplomacia pública que fomenta diálogo entre sociedades civiles y alienta una proximidad que la diplomacia oficial, por sí sola, no siempre puede lograr. Y en ese marco, el español aparece no como un símbolo abstracto, sino como una herramienta concreta: de acceso a educación, a cultura, a movilidad académica, a redes profesionales y, sobre todo, a reconocimiento mutuo.

El volumen sitúa este proceso en un contexto institucional amplio: la acción exterior española, las estrategias de refuerzo del vínculo con África, el papel de las instituciones culturales y educativas y la cooperación al desarrollo como marco que atraviesa —directa o indirectamente— los esfuerzos de formación, capacitación y generación de oportunidades. Al leer estas páginas, resulta evidente que el español en África subsahariana no crece por inercia: crece porque hay docentes y estudiantes que lo sostienen, y porque existen instituciones —africanas, españolas e hispanohablantes— que han entendido que la lengua es también un puente y que viven un amor radical con la nuestra.

En ese «puente» se reconoce la colaboración histórica entre Casa África y el Instituto Cervantes, una alianza que ha producido resultados tangibles: espacios de encuentro, publicaciones compartidas y dinámicas de trabajo que han ido consolidando una comunidad hispanista africana cada vez más conectada. Basta recordar la serie de Encuentros de Hispanistas África–España, concebida precisamente para visibilizar el interés por la lengua española en el continente y para reconocer —con justicia— la labor de quienes la enseñan y la investigan. Esa red, que alterna sedes y suma aliados, no es un adorno institucional: es infraestructura humana.

Ahora bien: si este libro es una buena noticia, también es un reto. Porque un diagnóstico riguroso siempre obliga a mirar lo que falta. El propio análisis sugiere tensiones conocidas: la distancia entre cifras y apoyos, entre el peso real del aprendizaje y el «radar» institucional, entre la vitalidad del fenómeno y la desigual distribución de recursos. También señala casos que exigen vigilancia —donde la enseñanza retrocede— y subraya una prioridad inapelable: la formación docente. No se trata solo de aumentar números, sino de acompañar la calidad, de facilitar materiales, de fortalecer comunidades profesionales, de crear continuidad.

Desde Casa África, esta lectura nos interpela de manera directa. Llevamos años apostando por la educación y la cultura como territorios en los que se construye un futuro compartido. Lo hacemos con acciones que van desde la cooperación con instituciones educativas y culturales hasta la edición de libros en nuestras colecciones, con el propósito explícito de acercar al público hispanohablante el pensamiento, la creación y la investigación vinculados a África. Y lo hacemos, también, con un cuidado especial hacia quienes usan el español como herramienta creativa y académica —incluyendo la riqueza de la literatura ecuatoguineana y los debates contemporáneos sobre decolonialidad, derechos lingüísticos, ciencia o periodismo en español— que este volumen incorpora como líneas temáticas propias.

Por eso, este libro tiene para nosotros un valor doble. Es, por un lado, una aportación académica y documental de primer nivel. Pero es también un gesto de reconocimiento: a profesoras y profesores que sostienen el español en aulas masificadas, a investigadoras e investigadores que construyen conocimiento desde contextos muchas veces invisibilizados, a estudiantes que eligen una lengua para abrirse al mundo y, al hacerlo, abren también nuestra mirada.

Conviene insistir en una idea que atraviesa silenciosamente todo el volumen: la enseñanza de español en África no es un movimiento unilateral. No es «España llevando su lengua». Es, más bien, una dinámica de apropiación, de hibridación y de creación de sentido: el español se aprende, sí, pero también se transforma. Se vuelve lengua de trabajo, de intercambio, de

producción cultural y científica; y, en esa transformación, África no es un destinatario pasivo, sino un agente que contribuye a imaginar el futuro del español.

En un tiempo de polarización, de simplificaciones y de narrativas rápidas, este libro reivindica lo contrario: la paciencia del dato, la complejidad del contexto, la humildad del análisis comparado. Reivindica, en definitiva, que pensar la lengua es pensar la relación entre sociedades. Y eso es, precisamente, el corazón de la diplomacia pública: crear condiciones para que la confianza y el conocimiento mutuo tengan espacio.

Quiero expresar, en nombre de Casa África, un agradecimiento sincero a quienes han hecho posible esta obra: al coordinador científico, Javier Serrano Avilés, por su capacidad de articular equipos y sostener una empresa editorial compleja; a las autoras y autores —muchos de ellos hispanistas africanos— por su trabajo; y a las instituciones aliadas que, a lo largo de los años, han comprendido la importancia estratégica de este campo. Este volumen es el resultado de una suma de voluntades, pero también de una idea compartida: que el español en África subsahariana merece ser observado con rigor, acompañado con respeto y fortalecido con cooperación.

Ojalá estas páginas sirvan para lo que mejor sirven los buenos libros: para abrir caminos. Para que más personas —en África y en el espacio hispanohablante— se reconozcan en el idioma como lugar de encuentro. Para que la política exterior, la cooperación y la acción cultural encuentren aquí una brújula útil. Y para que el trabajo cotidiano del aula, tantas veces silencioso, reciba el respaldo que merece.

Porque si algo nos enseña este volumen es que el futuro del español —como el futuro en general— se construye donde hay imaginación, trabajo y comunidad. Y África subsahariana, como recuerda el propio capítulo de apertura, es uno de esos lugares donde el futuro se está inventando.

José Segura Clavell
Director general de Casa África

SECCIÓN I

VISIÓN CONTINENTAL

CAPÍTULO 1

EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

JAVIER SERRANO AVILÉS

Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Witwatersrand

> África no es el pasado del mundo, sino uno de los lugares donde se está inventando su futuro.
>
> *Salir de la gran noche* (2010), Achille Mbembe

> Pensar África es ante todo un ejercicio de imaginación radical.
>
> *Afrotopía* (2016), Felwine Sarr

El futuro pasa por África; también el del español, lengua africana. La tarea —radical— consiste en construirlo, es decir, en imaginarlo[1]. Entre las mayores del mundo, la diversidad lingüística africana es tan solo un apunte de la complejidad intelectual que requiere pensar el continente. Ya sea en el plano artístico del afrofuturismo o en la revisión recurrente de nuestros propios orígenes que nos llega desde yacimientos del valle del Rift; ya desde los flujos migratorios —que no son solo poblacionales, sino identitarios, lingüísticos y culturales— que explican el fenómeno del afropolitanismo, que comenzaron con las sucesivas salidas de África (primeras tentativas desde el 120.000 a. e. c. que hacia el 70.000 a. e. c. son ya flujos migratorios exitosos). Heródoto presintió ya la importancia de las comunicaciones transaharianas (Vergel, 1961), mientras que la monumental *Black Athena* de Bernal (1991) sostiene —no sin polémica— que la cultura griega clásica entierra sus raíces en subsuelo afroasiático. Una ruta sur similar a la de los filósofos griegos hacia Egipto recorren los sabios del Magreb hasta Tombuctú para asistir a lecciones de sus maestros negros. La enseñanza superior desarrollada en las madrazas de Al Quaraouiyine en Fez (siglo ix) o Al-Azhar en El Cairo (siglo x) o, mucho antes, en las escuelas monásticas del mar Rojo y del Nilo, atestigua que el continente es un reservorio de conocimiento. Africanas son las primeras herramientas, la tecnología: los hallazgos arqueológicos de Olduvai (Tanzania), Koobi Fora (Kenia) o Harar (Etiopía) han retrasado la habilidad industriosa del *homo faber* en un millón de años, hasta los 2,5 millones de años antes de nuestra era. Con 16.000 kilómetros de muralla, la ciudad de Benín en el

1. Por ejemplo, véase tanto la exposición «Proyectar un planeta» (2025-2026) del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) dirigido por Elvira Dyangani Ose, como la publicación asociada a la exposición *Panáfrica. Arte e imaginarios políticos para la construcción de un planeta negro* (VV. AA., 2025).

estado de Edo (Nigeria) daba muestras de unas dimensiones y una complejidad urbanística tan sofisticada que abrumaron a los primeros navegantes portugueses del siglo xv. Junto con Benín y Tombuctú, un rosario de ciudades y reinos históricos a lo largo del continente africano nos evitan la tentación de reducirlas a excepciones: Koumbi Saleh (Mauritania), Kano (Nigeria), Aksum o Harar (Etiopía), la constelación de ciudades suajilis a lo largo de la costa del Índico (de Kilwa Kisiwani, en Mozambique, a Lamu, en Kenia), el Gran Zimbabue (Zimbabue) o el reino de Mbanza Congo (Angola).

El problema radica en que hay que aprender a verlo al trasluz de una acumulación opaca de simplificaciones y estereotipos fosilizados; cuando no de mera ignorancia. De ahí el consenso entre africanistas en que la revisión crítica primordial, anterior incluso a las urgencias sociales, políticas o económicas, es epistemológica. Origen de lo humano y rica en saberes —precisamente en la era fundacional clásica de Occidente—, la paradoja africana consiste en su ostracismo epistémico a partir de la modernidad, en su extraterritorialidad. Como extraterritorial no termina de dejar de ser Guinea Ecuatorial para el español y para el hispanismo: extramuros del espacio hispánico, la variedad dialectal y la producción literaria ecuatoguineanas aguardan a que se termine de disipar la sospecha sobre su legitimidad (véanse los capítulos 7 «El español en Guinea Ecuatorial como lengua materna y lengua extranjera y actitudes de los ecuatoguineanos ante la lengua española», 24 «Áfricas en español: entre Guinea Ecuatorial y escrituras hispanoafricanas» y 26 «Decolonialidad y enseñanza de español en África. Una aproximación teórica y un estudio de caso [Guinea Ecuatorial]»). Mientras tanto, tres millones y medio de africanos aprenden español como lengua extranjera (ELE) cada año en este espacio subsahariano.

Sea como hablantes de español con dominio nativo (no solo en Guinea Ecuatorial, sino también entre los miles de hispanistas subsaharianos, varios de ellos coautores de este volumen), como hablantes con competencia limitada (generalmente segunda lengua, pero también lengua de herencia como en el caso de Senegal) o como estudiantes de ELE, los siguientes 28 capítulos proporcionan abundante información sobre la creciente hispanización de África subsahariana: los tres millones y medio de estudiantes de ELE documentados en este volumen confirman que los países subsaharianos suponen la cuarta región con mayor aporte de volumen de estudiantes de ELE en el mundo, según detallaremos más adelante. Ojalá este vigor del español en África subsahariana encuentre su correlato en la africanización —todavía en ciernes— del hispanismo.

1. MARCO DEL PROYECTO

1.1. ANTECEDENTES

Este volumen retoma, una década después, el proyecto de documentación de la situación del español en África subsahariana (Serrano Avilés, 2014a). Dicha publicación no es la primera que aborda el tema, que contaba con calas en algunos países o en las regiones central y occidental (Bena, 1993; Durántez Prados, 2004; Gil Pedromingo y Otero Roth, 2009; Nistal Rosique y Pié Jahn, 2007). Particularmente importante para el español en África subsahariana es la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (VV. AA., 2006), porque por primera vez se documentan muchos países como Kenia, Madagascar, Mauritania o Sudáfrica. No obstante, los estudios tienden a fijar su foco o bien en determinados países, o bien en las mencionadas regiones central y occidental africanas donde se concentran los países del ámbito francófono con un alto volumen de estudiantes de ELE, producción hispanista e, incluso, producción literaria de expresión española, como son Camerún, Costa de Marfil o Senegal (véase el capítulo 24 «Áfricas en español: entre Guinea Ecuatorial y escrituras hispanoafricanas»). Por su parte, el trabajo de Gil Pedromingo y Otero Roth (2009) sí tiene pretensión de abarcar la región subsahariana, si bien no aporta datos actualizados, sino que absorbe los ya disponibles en otras fuentes. Por tanto, en sentido estricto, los tres antecedentes de la documentación del español en África subsahariana son Bena (1993), el *Anuario* de 2006-2007 (VV. AA., 2006) y Serrano Avilés (2014a)[2]. Puesto que el número de estudiantes de ELE es el indicador fundamental de estos estudios que permite la comparabilidad de la serie tanto histórica como sistemáticamente, se reproducen

2. La única modificación respecto de la tabla 3 original de Serrano Avilés (2014b, pp. 38-39) consiste en no incluir en esta versión a los 128.895 estudiantes de Guinea Ecuatorial. En la tabla 2 de Serrano Avilés (2014b, p. 37), que recoge el número de estudiantes de ELE documentado y el año de documentación, se ofrecen dos totales diferentes: un total con el número de estudiantes de ELE registrados en países subsaharianos (1.343.844) y otro total que suma los estudiantes de ELE y los estudiantes de español como segunda lengua (L2) de Guinea Ecuatorial (128.895), cuyo resultado es 1.472.739. Dicha tabla 2 registra los estudiantes de español en África subsahariana, tanto de español L2 como de ELE, con la cautela de desglosar dos totales diferenciados precisamente tratando de evitar que los estudiantes de español de Guinea Ecuatorial fueran computados como estudiantes de ELE. Tal vez, el hecho de facilitar dos totales pudo generar confusión; en cualquier caso, el informe «El español: una lengua viva. Informe 2015» (Instituto Cervantes, 2015) incluyó —desafortunadamente— por primera vez a estos 128.895 estudiantes ecuatoguineanos como estudiantes de ELE. Este error ha agudizado el debate sobre el estatus del español en Guinea Ecuatorial, especialmente de los 128.895 registrados en el sistema de enseñanza. En este contexto en el que Mikel Larre y Julián Bibang, los autores del capítulo 7 «El español en Guinea Ecuatorial como lengua materna y lengua extranjera y actitudes de los ecuatoguineanos ante la lengua española» afirman —con rigor— que los estudiantes ecuatoguineanos no deben ser computados como estudiantes de ELE. Véase la nota al pie n.º 37 de dicho capítulo 7.

en la tabla 1 los datos de los países documentados en cada uno de estos tres estudios, puesto que constituyen la base sobre la que se asienta este estudio.

TABLA 1

COMPARATIVA DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE
EN PAÍSES SUBSAHARIANOS DOCUMENTADOS EN LOS ESTUDIOS PREVIOS

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	-	-	-
Kenia	-	1.175	2.686
Madagascar	-	8.200	7.676
Mali	7.000	-	-
Mauricio	-	-	528
Mauritania	-	608	1.548
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	1.343.844

* Las casillas con guion indican que no hay documentación disponible para ese país y año.
En Cabo Verde y Gambia se pudo documentar que no hubo enseñanza de español en 2006, por lo que figuran como cero.
Fuente: Serrano Avilés (2014b, p. 37).

1.2. MARCO INSTITUCIONAL

La acción institucional española para la promoción del español en África subsahariana se vehicula fundamentalmente a través del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEUEC) y de otras dos entidades adscritas al Ministerio: la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Instituto Cervantes. Además, aun cuando la promoción del español no sea su competencia específica, Casa África participa activamente en este objetivo mediante proyectos en colaboración con el Instituto Cervantes como la serie de Encuentros de Hispanistas África-España o la publicación de este volumen, así como del estudio de 2014. Por su parte, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD), que ya contaba con una Dirección de Programas Educativos en Guinea Ecuatorial, amplía su alcance con la apertura en 2023 de una Asesoría de Educación en Abiyán. Las acciones de cada entidad en los países respectivos están recogidas en el capítulo correspondiente (el Instituto Cervantes de Dakar tiene su sección en el capítulo 10 «El español en Senegal»; por su parte, la Asesoría de Educación en Abiyán y el Aula Cervantes de Abiyán cuentan con las suyas en el capítulo 5 «El español en Costa de Marfil»). En este primer capítulo tan solo nos referiremos a acciones o programas que desbordan el ámbito nacional como los ya apuntados (encuentros de hispanistas y publicaciones).

En la década larga que transcurre desde el estudio de 2014, el marco general de las relaciones institucionales África-España se ha robustecido. En primer lugar, en 2017 el MAEUEC reestructura la anterior Dirección General para el Magreb, África, Mediterráneo y Oriente Próximo (2012-2017) con un alcance más amplio y crea la Dirección General para África, centrada en el continente. Este foco se traduce en la formulación de varios planes y estrategias, con la *Estrategia África-España 2025-2028* (MAEUEC, 2024) como marco vigente. Poco después se refuerza la vertiente diplomática para la promoción del español con la creación en 2021 de la Dirección General del Español en el Mundo (DGEM). Por último, en el ámbito de la cooperación al desarrollo, la AECID formula el *Plan Director de la Cooperación Española para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global 2024-2027* (AECID, 2024). A continuación, se desglosan las implicaciones de ambos documentos para la promoción del español en África.

El principal elemento destacable consiste en el enfoque convergente recogido tanto en la *Estrategia África-España 2025-2028* como en el *Plan Director*, en los que la lengua española se entiende como herramienta de poder blando, es decir, de diplomacia cultural, cooperación para el desarrollo y fortalecimiento de relaciones bilaterales: la promoción del español no se

limita a los ámbitos lingüístico, educativo o cultural, sino que comporta dimensiones políticas, como el fortalecimiento de la democracia (García Montero, 2025), diplomáticas (Albares Bueno, 2025), económicas y científicas. La estrategia propone aumentar las oportunidades de aprendizaje de español en África mediante un conjunto de medidas estructuradas en varios ejes:

- Ampliación de la presencia institucional. Reforzar la red del Instituto Cervantes en el continente y ampliar los lectorados universitarios vinculados al MAEUEC y la AECID[3] con el objetivo de introducir y consolidar el español en los sistemas de educación superior africanos, y favorecer su institucionalización académica y el desarrollo del hispanismo.
- Formación del profesorado de ELE. El fortalecimiento de las capacidades locales es uno de los ejes de la cooperación para el desarrollo; en consecuencia, esta línea aborda la necesidad de formar o actualizar la formación docente de profesores africanos de ELE mediante programas como las misiones académicas del Instituto Cervantes en colaboración con el Programa ACERCA de la AECID.
- Programas de becas y movilidad académica, especialmente el Programa ASALE. Estas iniciativas permiten a estudiantes africanos acceder a formación en lengua y cultura españolas, lo que favorece la creación de redes de hispanistas y refuerza los vínculos académicos entre España y África.

Los siguientes tres elementos completan los aspectos destacables de la formulación de estas estrategias: a) la incorporación de herramientas digitales para el aprendizaje de español; b) la cooperación con actores locales e internacionales (tanto africanos como iberoamericanos); y c) la dimensión cultural como vehículo de difusión lingüística, mediante la organización de eventos, actividades culturales y programas de diplomacia cultural que acercan el español a públicos más amplios.

Por su parte, el *Plan Director*, centrado en la cooperación para el desarrollo, no contempla explícitamente un programa específico de enseñanza de español al no figurar en su misión, pero establece un marco estructural que favorece su promoción indirecta. África subsahariana es una región prioritaria para la cooperación española y, dentro de ella, destacan países

3. En la convocatoria de lectorados 2026-2027 figuran 31 puestos en los siguientes países subsaharianos: Angola, Benín, Cabo Verde (3), Camerún (2), Costa de Marfil (2), Gabón, Ghana (2), Guinea, Guinea Ecuatorial (2), Mali, Mauritania (3), Mozambique (3), Namibia, Nigeria, Sudáfrica (4), Senegal (2) y Zimbabue. La convocatoria está disponible en https://n9.cl/31a9t [consultado el 2/4/2026].

como Etiopía, Mali, Mozambique o Senegal. El plan se centra en objetivos de desarrollo sostenible como la educación, la igualdad, la inclusión social y la diversidad cultural. En este contexto, la lengua española puede integrarse como herramienta en proyectos educativos y culturales orientados al desarrollo de capacidades. Así, la enseñanza de español se inserta en iniciativas más amplias de formación docente, cooperación técnica, transferencia de conocimiento y fortalecimiento institucional. Además, el *Plan Director* promueve la cooperación cultural y el trabajo en red a través de centros culturales y proyectos educativos, lo que facilita la inclusión del español como lengua de intercambio y creación cultural. También destaca el enfoque intercultural, que reconoce la diversidad lingüística africana y promueve el español como complemento, no sustituto, de las lenguas locales.

Más allá de la planificación estratégica, el Instituto Cervantes, Casa África y la AECID han colaborado en diferentes acciones como, por ejemplo, las mencionadas misiones académicas y los Encuentros de Hispanistas África-España (que se resumen a continuación) o la coedición de presente volumen y de su antecedente de 2014.

A través de sus «misiones académicas» o jornadas de formación docente, la Dirección Académica del Instituto Cervantes[4] en colaboración con la AECID ha organizado desde 2017 acciones de apoyo al profesorado de ELE en diferentes países de África subsahariana. Estas jornadas están dirigidas a docentes de ELE del país anfitrión y, por lo general, consisten en una semana de formación intensiva. Sus principales características son la búsqueda de alianzas, el impacto y la continuidad:

- Alianzas, porque las misiones se organizan en colaboración con otras entidades, especialmente con la Embajada de España y las autoridades educativas locales de los países en los que se desarrollan las misiones. Ese conocimiento mutuo lleva a otras colaboraciones como la elaboración de informes sobre la situación del español en el país, la apertura de centros de examen DELE o de extensiones, etc.
- Impacto, porque las actividades se organizan para albergar un gran número de asistentes y se programan, junto a las entidades educativas locales de cada país, según las necesidades detectadas por el público destinatario.
- Continuidad, porque se intenta que estas acciones den paso a otras que impliquen al profesorado asistente —que creen redes entre ellos— y a las autoridades locales participantes, con proyectos

4. Agradecemos a la Dirección Académica del Instituto Cervantes la información proporcionada sobre estas jornadas de formación docente (misiones académicas).

posteriores como la creación de asociaciones de profesores, programas de formación en línea, etc.

Hasta el momento se han celebrado las siguientes misiones académicas en diferentes ediciones:

- Abiyán (Costa de Marfil): en 2015, 2017, 2019, 2022 y 2024.
- Abomey-Calavy (Benín): en 2019 y 2023.
- Acra (Ghana): en 2021.
- Dakar (Senegal): en 2021.
- Kinsasa (República Democrática del Congo): en 2022.
- Libreville (Gabón): en 2019.
- Luanda (Angola): en 2023.
- Malabo y Bata (Guinea Ecuatorial): en 2024.
- Mali: en 2025.
- Maputo (Mozambique): en 2021.
- Mauricio: en 2025.
- Pretoria (Sudáfrica): en 2024.
- Yaundé (Camerún): en 2019.

La movilidad ha sido uno de los grandes desafíos del hispanismo subsahariano, que por diferentes motivos, ha tendido a quedar recluido dentro de los límites de cada país, sin establecer redes regionales y con escasa conexión con el circuito del hispanismo internacional. En varios casos, sobre todo en los países de filiación francófona, la referencia para los hispanistas no han sido los países hispanohablantes sino los departamentos de español de las universidades francesas. La serie de Encuentros de Hispanistas África-España[5] —organizados por Casa África y el Instituto Cervantes con la colaboración, entre otras instituciones, de la AECID— se marca como objetivos visibilizar el interés por el español en la región subsahariana y reconocer la importante labor que desempeñan los hispanistas africanos en esta área, además de reforzar las redes de trabajo del hispanismo hispanoafricano y su proyección académica. Entre 2019 y 2025 se han organizado cuatro Encuentros de Hispanistas África-España:

I. *África Subsahariana como escenario de futuro*, celebrado en Casa África (Las Palmas de Gran Canaria) del 11 al 13 de noviembre de 2019.

5. Los vídeos de las intervenciones de los cuatro encuentros están disponibles en https://n9.cl/cycszm [consultado el 2/4/2026]. Además, el Instituto Cervantes ha organizado sendas Tribunas del Hispanismo dedicadas a Senegal, Guinea Ecuatorial y Costa de Marfil, disponibles en https://n9.cl/fhzlbx [consultado el 2/4/2026].

II. *La huella africana en el español*, celebrado en el Instituto Cervantes (Madrid) del 16 al 18 de noviembre de 2021.
III. *El español y el hispanismo en África como generadores de conocimiento*, celebrado en Casa África (Las Palmas de Gran Canaria) del 21 al 23 de noviembre de 2023.
IV. *Desafíos y fortalezas del hispanismo en África Subsahariana*, celebrado en el Instituto Cervantes (Madrid) del 18 al 20 de noviembre de 2025.

La apertura de un centro del Instituto Cervantes en Dakar (2021), de una Asesoría de Educación en Abiyán (2023) y de un Aula Cervantes en Abiyán (2026); las jornadas de formación de profesores y los encuentros de hispanistas que se suman a los programas ya existentes como los lectorados MAEUEC-AECID; además de las acciones directas de las embajadas, son una buena muestra de que África subsahariana ya comienza a formar parte de la planificación institucional y estratégica para la promoción del español. Por supuesto, muchos son los países y las necesidades por cubrir (véase la sección 4.2. *Arquitectura institucional*) si bien es igualmente importante consignar que la acción institucional en esta década larga desde el último estudio va incorporando con creciente normalidad a la región subsahariana en sus estudios, organigrama y acciones.

2. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA

2.1. OBJETIVOS

La continuidad respecto del anterior estudio de 2014 no solo concierne al objeto de estudio (el español en África subsahariana) o a la metodología, sino que prolonga la misma pretensión: «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» (Serrano Avilés, 2014b, pp. 27-28). Lo primero ciertamente ha sucedido: los datos recogidos en este volumen reordenan el panorama del español en la región subsahariana proyectando una luz nueva tanto sobre países que se documentan por primera vez (Sudán, Zimbabue y, en cierto sentido, la República Centroafricana o también la perspectiva de ELE en Guinea Ecuatorial) como sobre otros ya estudiados que, en esta investigación, adquieren una relevancia y un peso específico novedosos (como, por ejemplo, Benín, Camerún, Madagascar o Togo). Asimismo, el volumen registra situaciones problemáticas, especialmente en relación con el apoyo institucional, como sucede con

Benín, Madagascar, la República Centroafricana y Togo. Esto por lo que respecta a datos e información; en cuanto a lo segundo —las recomendaciones—, el lector encuentra en este volumen, y en el anterior, material abundante para construir y matizar su propio juicio acerca de su vigencia o su caducidad.

La continuidad con el estudio previo (Serrano Avilés, 2014a) justifica remitir a él no solo para los datos y las recomendaciones, sino también para los objetivos, la metodología o la bibliografía. Por ello, no se resumen aquí todos estos aspectos —algunos especialmente prolijos—, sino que se destacan las principales novedades metodológicas de esta edición, que aportan un enfoque renovado sin desatender la continuidad histórica del estudio. La documentación de la enseñanza de ELE vuelve a ser la médula de este estudio, incluso en parte para el capítulo de Guinea Ecuatorial, que documenta por vez primera el ámbito de ELE en el país; de ahí que el número de estudiantes de ELE sea el factor que soporta la comparabilidad histórica y sistemática (véanse las tablas 1 y 5). Sin embargo, la práctica documental sobre el caso de Kenia (Serrano Avilés, 2021, pp. 94-100; 2022) y una reflexión posterior de mayor alcance (Fernández González *et al.*, 2025, pp. 11-15) llevan a proponer que documentar la situación de ELE en un país implica documentar el volumen y el perfil de los siguientes cuatro actores: a) estudiantes; b) profesores; c) centros de enseñanza; y d) instituciones de apoyo a la promoción e internacionalización de ELE. En consecuencia, los 21 capítulos asignados a la indagación del español en países subsaharianos se organizan en torno a esta horma de la documentación de los cuatro actores: así, aunque el volumen de estudiantes de ELE es el indicador central, los capítulos de este libro recogen —cuando es posible— información sobre el volumen y el perfil de los docentes, los centros y las instituciones de apoyo al español, con el objetivo de incentivar una práctica documental sobre estos tres actores complementaria a la de los estudiantes. La información disponible y relevante para cada país es muy desigual, de ahí que no todos los capítulos registren información homogénea y comparable sobre los actores; pero sí inician esta cuádruple práctica documental. Como muestra de la información heterogénea, algunos capítulos tratan otros elementos importantes como, por ejemplo, el Grupo de Dominio Nativo (GDN)[6] en Angola, en su mayoría cubanos o de ascendencia cubana, o también indagan la producción hispanista, así como la producción de literatura afrohispánica.

El estudio de la situación del español en África subsahariana no se agota en la documentación por país del volumen y del perfil de cada uno de los

6. La distribución de los perfiles de hablantes en tres grupos (Grupo de Dominio Nativo o GDN; Grupo de Competencia Limitada o GCL; y Grupo de Aprendices de Lengua Española o GALE) es uno de los fundamentos de la documentación demolingüística del español (Moreno Fernández, 2024) a la que se adhieren la serie del anuario del Instituto Cervantes y este estudio. Esta triple clasificación de perfiles de hablantes es decisiva, por ejemplo, para la discusión sobre el español en Guinea Ecuatorial.

cuatro actores. Otras líneas transversales condicionan la fortuna del español en el continente; por ello, además del estudio de países, una de las novedades importantes de esta edición consiste en el estudio de seis temas: a) literatura hispanoafricana; b) relaciones culturales entre África y España; c) decolonialidad del español en África; d) derechos lingüísticos como derechos humanos; e) ciencia en español en África y e) periodismo. Algunos de estos temas cuentan con una trayectoria amplia (literatura y cultura), por lo que esos capítulos son —por necesidad, pero también por voluntad— panorámicos. En otros casos (decolonialidad y derechos lingüísticos) proceden de direcciones apuntadas en epígrafes del primer volumen (Serrano Avilés, 2014b, pp. 44-55) pero que se desarrollan por vez primera como unidades temáticas. La ciencia, por su parte, es una novedad absoluta. Ya sea por su amplitud o por su especificidad, en muchos casos es la primera vez que se aborda el español en África subsahariana desde estos ángulos. La incorporación de África subsahariana al circuito internacional hispanista no solo se cifra en los avatares de los números y los actores, también se juega decisivamente en los planos literario y periodístico, cultural, de crítica decolonial, jurídico o científico. Este bloque temático busca no solo facilitar la conexión, sino también la equiparación del español y del hispanismo africanos con los del resto del mundo. Es decir, este bloque temático, que bien podría subtitularse «el español en África subsahariana más allá de las cifras»[7], busca revertir esa extraterritorialidad de esta región, la cuarta del mundo en aporte neto de estudiantes de ELE.

2.2. METODOLOGÍA

Si el mapa 1 sintetiza la información indispensable sobre el número de estudiantes de ELE, las columnas de la tabla 4 dan buena muestra de la complejidad de documentar diferentes segmentos educativos. El volumen anterior (Serrano Avilés, 2014b, pp. 31-36) reflexiona sobre procedimientos, desafíos, dificultades e imposibilidades para obtener o generar datos en cada segmento educativo y en cada país, así como para acceder a referencias bibliográficas que circulan únicamente en un radio local. Con todo, en esta edición, la metodología se vuelve especialmente compleja —tarea casi jeroglífica— al abordar la recopilación documental sobre los otros tres actores (profesores, centros e instituciones de apoyo).

El análisis de los ámbitos lingüístico y educativo de África subsahariana en términos de bloques como África anglófona, arabófona, francófona o lusófona resulta poco compatible con la adopción de enfoques críticos

7. Este es el subtítulo de la ponencia *La enseñanza de español como lengua extranjera* dentro del I Encuentro de Hispanistas África-España (2019), disponible en https://n9.cl/sdgh9 [consultado el 2/4/2026].

decoloniales, en la medida en que aloja fuera del continente —en las antiguas metrópolis coloniales— la matriz explicativa de estas categorías. Para reconfigurar el modo de documentación —no otra cosa es la epistemología—, en 2019[8] se ensayó una nueva modalidad de clasificación de países en función del grado de institucionalización de ELE. Una versión embrionaria de esta clasificación limitada a dos gradaciones (alta y baja) se emplea en el mapa 1 de Serrano Avilés (2022, p. 332). Diseñada para atender las especificidades de África subsahariana, esta clasificación se amplía para incorporar un grado intermedio y, posteriormente, sale de África subsahariana para aplicarse a los 113 países con información que permita su clasificación según estos tres grados de institucionalización (Fernández González *et al.*, 2025, pp. 17-24). El criterio operativo de esta triple categorización es la presencia o la ausencia del español como asignatura curricular —generalmente como lengua extranjera optativa— en la enseñanza secundaria de cada país. La presencia del español como asignatura en la educación secundaria es el factor que mejor se relaciona y permite prever el resto de elementos que influyen en su arraigo en un país (como los departamentos universitarios, el asociacionismo de ELE, la demanda de certificación o el apoyo institucional), aunque esto no implica necesariamente una relación de causalidad. De esta forma, la documentación del español ya no solo atiende al volumen de estudiantes de ELE documentados, sino que abarca el perfil de este actor, combinado con el volumen y el perfil de los otros tres actores, categorizándolos en tres bloques: países con alta, media y baja institucionalización de ELE[9]. A continuación, se ofrece una definición esquemática de cada categoría; para la definición pormenorizada de cada categoría, así como para los ejemplos de clasificación de otros países, puede consultarse el capítulo 3, denominado «Escenarios», de Fernández González *et al.* (2025, pp. 17-24):

- Países con alta institucionalización de ELE. La enseñanza de ELE está muy arraigada en el sistema de enseñanza reglada, especialmente en la secundaria, donde está presente en toda o en la mayoría de la red de centros, y en la universidad. La enseñanza secundaria pública es, con diferencia, el tramo educativo con mayor volumen de estudiantes.

8. Esta clasificación se presenta por primera vez en la ponencia *La enseñanza de español como lengua extranjera* dentro del I Encuentro de Hispanistas África-España, véase la nota 7.

9. El concepto de institucionalización aplicado a las lenguas se emplea, en un sentido diferente, tanto por los editores de *Ethnologue* (Lewis y Simons, 2013) como por la UNESCO. Los editores de *Ethnologue* lo conciben como el grado en que una lengua está estandarizada y usada en instituciones formales (gobierno, educación, medios de comunicación) y lo aplican en la escala EGIDS. La UNESCO (2010), por su parte, en las sucesivas versiones de sus atlas lingüísticos y de lenguas en peligro contempla la institucionalización dentro de un marco más amplio de evaluación de la vitalidad de las lenguas: la institucionalización es el grado de apoyo político (institucional) que permite la transmisión y uso de una lengua en distintos dominios sociales. En el caso de Fernández González *et al.* (2025) la institucionalización se aplica solo al español lengua extranjera y su presencia como asignatura en la enseñanza reglada secundaria.

Benín, Costa de Marfil o Gabón son muestras paradigmáticas de esta primera categoría.

- Países con institucionalización media de ELE. El español forma parte del currículo de la enseñanza secundaria, pero su oferta se restringe a algunas regiones, ciudades o centros. Es decir, no está implantada en toda la red de la enseñanza secundaria. Madagascar o Togo son los ejemplos de esta segunda categoría.
- Países con baja institucionalización de ELE. El español no forma parte del currículo de la secundaria, por lo que apenas tiene arraigo en el sistema educativo. Sus nichos son la enseñanza universitaria, la enseñanza secundaria privada con currículo internacional (británico, alemán, francés, sueco, etc.) y la enseñanza no reglada. Ghana, Sudáfrica o Kenia son exponentes de esta tercera categoría.

La triple categorización sirve para contextualizar la información y los datos, como también las fuentes y los procedimientos disponibles para obtenerlos o generarlos. De forma muy sintética, los países con institucionalización de ELE alta y media proporcionan datos del volumen de estudiantes, profesores y centros a través de sus ministerios de Educación, inspecciones educativas, asociaciones, etc. Los datos, por ejemplo, sobre la enseñanza universitaria y la secundaria no siempre coinciden con el mismo año académico, como ocurre en Senegal. De ahí que, en la tabla 4, se especifiquen en una columna los años naturales o los cursos académicos a los que corresponden los datos.

En muchos casos, las instituciones educativas del país no disponen de información homogénea de todas sus regiones o provincias, por lo que los datos pueden ser además parciales. En el caso de los países con baja institucionalización de ELE, al no haber centralización, los datos deben generarse solicitándolos a cada centro o profesor. En ocasiones estos procedimientos se combinan, así por ejemplo, en países con grado medio o alto, cuando se cuenta con datos centralizados para la etapa secundaria, si bien hay que consultar centro por centro los de la etapa superior. A tenor de la diversidad de datos disponibles, cuando no es posible que los datos correspondan a un mismo periodo de documentación, se tratan como segmentos estancos de forma que, aunque no sean homogéneos ni respondan a las mismas metodologías, puedan sumarse y compararse entre sí bloques como la enseñanza primaria privada o la enseñanza no reglada (véase la tabla 4). Las dificultades de la armonización metodológica de la documentación de ELE están ya expuestas primero para el contexto subsahariano (Serrano Avilés, 2014, pp. 31-36) y luego para el general (Fernández González *et al.*, 2025, p. 31 y pp. 45-48). En resumen, teniendo en cuenta el objetivo de documentar el volumen y el perfil de los cuatro actores y la clasificación de países en tres categorías, para valorar el alcance y

la representatividad de los datos aportados por cada país hay que remitirse a la información metodológica de cada uno de los capítulos.

Por lo que respecta a la selección de 21 países documentados en esta edición, ante la imposibilidad de documentar todos los países subsaharianos (por la viabilidad del propio volumen, los recursos disponibles, las situaciones conflictivas en determinados países, la disponibilidad de investigadores, etc.) se ha tratado de equilibrar los bloques: 10 países con alta y media institucionalización (Benín, Cabo Verde, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Ecuatorial —que no pertenece a este bloque pero se incluye en él porque es el más asimilable—, Madagascar, la República Centroafricana, Senegal y Togo) y 11 países con baja institucionalización (Angola, Etiopía, Ghana, Kenia, Mauricio, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Sudán, Uganda y Zimbabue). Tan importante como la continuidad histórica de la documentación de países (especialmente aquellos con grado alto y medio) es la documentación de países que se documentan por primera vez (Sudán, Zimbabue) o de países, como la República Centroafricana, que no se habían documentado en 35 años. El caso de Sudán es singular —y conmovedor—, porque se documenta en guerra.

2.3. ESTRUCTURA DEL VOLUMEN

La exposición de los objetivos y la metodología del estudio anticipa el índice de los 29 capítulos del volumen, que se estructura en cuatro secciones. La primera, a la que pertenece este capítulo, está dedicada a una panorámica de la región subsahariana. La segunda sección cubre una decena de países con alta y media institucionalización de ELE. Esta segunda sección se completa con un capítulo temático propio sobre formación de profesores. En los países de alta y media institucionalización de ELE las instituciones de apoyo al español suelen establecer vínculos con los departamentos universitarios de español y con las inspecciones educativas que gestionan al profesorado de secundaria. Sin embargo, en la mayoría de estos países hay un tercer agente, las escuelas normales superiores (encargadas de la formación de los docentes de secundaria), que tiene una función directa sobre un aspecto decisivo como es la formación de profesores. En consecuencia, este bloque cierra con el capítulo 12 «Formación de profesores: la Escuela Normal Superior de Abiyán» en el que se detallan los itinerarios y los ciclos de formación de los más de cinco mil de docentes de ELE de secundaria de Costa de Marfil. Con esta muestra se pone el foco sobre una institución muy relevante que, con frecuencia, había quedado relegada tras las interlocuciones con departamentos e inspecciones. Al mismo tiempo, este capítulo duodécimo complementa al quinto dedicado a Costa de Marfil. En los capítulos de países que

cuentan con su correspondiente Escuela Normal Superior (ENS) como Camerún, Gabón o Senegal, esta institución está registrada dentro del ecosistema del país, si bien para diseñar la formación de profesores de ELE en África subsahariana es importante conocer bien cómo la conciben e imparten los agentes locales.

Según se ha adelantado, los 11 países con baja institucionalización conforman una sección propia, la tercera. Por último, la cuarta sección está dedicada a los seis capítulos temáticos, entre los que el capítulo final sobre periodismo «Palabras en el viento» funciona como epílogo del libro.

3. RESULTADOS DEL INDICADOR PRINCIPAL: ESTUDIANTES DE ELE

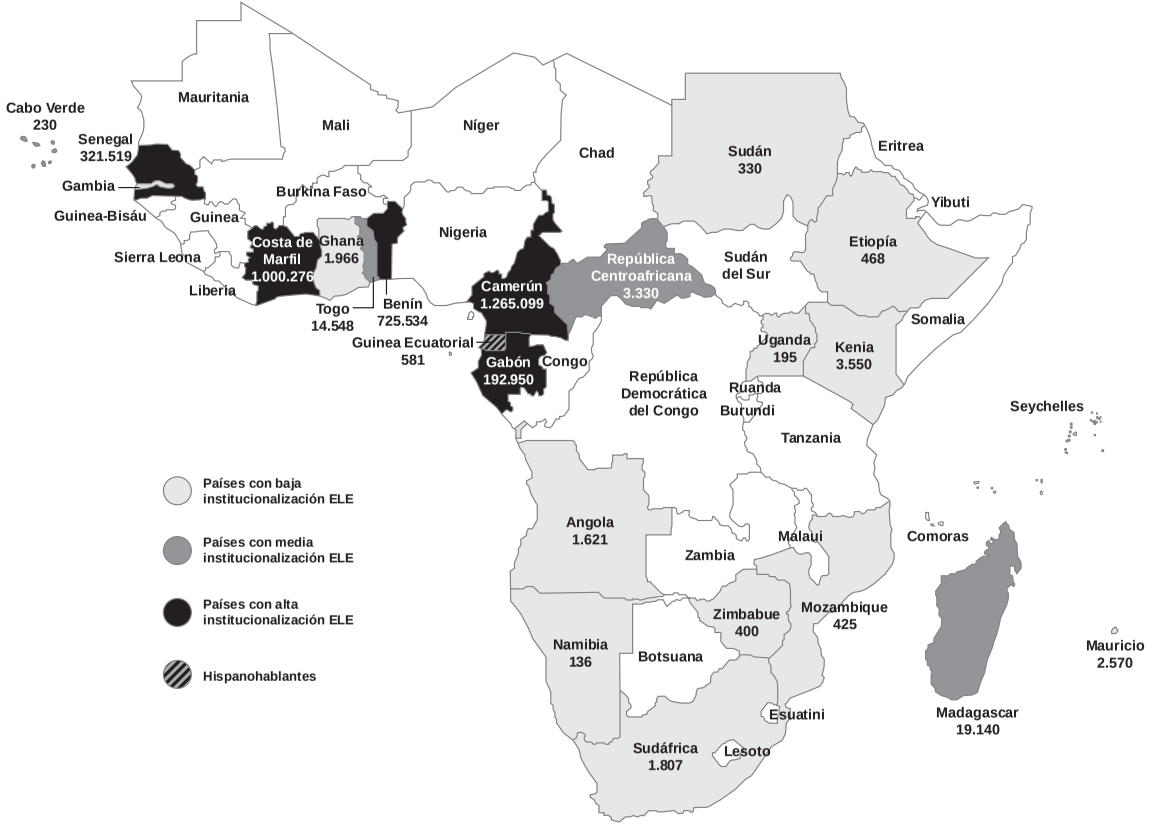
En los 21 países subsaharianos incluidos en este estudio, se ha identificado un total de 3.556.675 estudiantes de ELE. En el mapa 1 se recogen tanto la clasificación de cada país según el grado de institucionalización de ELE (alta, media y baja) como el número de estudiantes de ELE.

En las secciones siguientes se comentan los países documentados según su categoría y el tramo educativo. Antes de dar paso al análisis, conviene contextualizar esta cifra dentro del total del Grupo de Aprendices de Lengua Española (GALE) (véase la nota 6).

En *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes*, el Observatorio Global del Español (OGE) señala que en el continente africano «se encuentra uno de cada diez aprendices de español en el mundo» (OGE, 2025, p. 58), cuyo total asciende a 24.560.143. Por otro lado, en la ponencia presentada en el I Encuentro de Hispanistas-África España en 2019 (véase la nota 7) se calculó que África subsahariana suponía el 7,6 % de total del GALE en el mundo. Con los nuevos datos registrados en este estudio, procedemos a recalcular el total del GALE, ordenar la tabla de países[10] (OGE, 2025, pp. 57-67) y establecer el porcentaje que aporta la región subsahariana. Todo ello para sustentar la afirmación adelantada en la introducción: África subsahariana es la cuarta región del mundo que más aporta al GALE.

10. La tabla 2 del OGE (2025, pp. 60-61) solo registra países con más de 30.000 estudiantes de ELE, por lo que ni Madagascar ni Togo superan el corte. En consecuencia, como los únicos cinco países subsaharianos que sí figuran se encuentran entre los primeros quince países, la sección de la tabla 2 original que se actualiza aquí comprende el primer tramo, puesto que los restantes 16 países del total de 31 que figuran no modifican sus cifras.

MAPA 1
CLASIFICACIÓN Y NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN PAÍSES SUBSAHARIANOS



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en este volumen.

TABLA 2

LOS QUINCE PAÍSES CON MAYOR VOLUMEN DE ESTUDIANTES DE ELE (2026)

PAÍS	ESTUDIANTES ELE
Estados Unidos	8.946.656
Brasil	4.048.418
Francia	3.609.316
Reino Unido	2.042.679
Camerún	1.265.099
Costa de Marfil	1.000.276
Italia	970.741
Alemania	754.281
Benín	725.534
Senegal	321.519
Suecia	276.948
Polonia	271.101
Gabón	192.950
Canadá	167.118
Portugal	107.888

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en este volumen y del OGE (2025, pp. 57-67).

Entre la quincena de países con mayor volumen de estudiantes de ELE figuran cinco países subsaharianos que, entre ellos, suman 3.505.378 estudiantes de ELE y que hacen que el cómputo actual del GALE aumente en 1.335.544 hasta alcanzar los 25.895.687, con los que los países subsaharianos pasan a suponer el 13,53 % del total del GALE. Por tanto, tras Estados Unidos, Brasil y Europa, los tres millones y medio de estudiantes de ELE África subsahariana y su correspondiente 13,53 % confirman que es la cuarta región del mundo en aporte neto al GALE, muy por delante de otras regiones como el Magreb o Asia oriental, que sin embargo tienden a atraer mayor atención y apoyo.

3.1. PAÍSES CON ALTA INSTITUCIONALIZACIÓN DE ELE: BENÍN, CAMERÚN, COSTA DE MARFIL, GABÓN Y SENEGAL

Por encima del millón de estudiantes de ELE documentados, Camerún y Costa de Marfil se consolidan como dos grandes referencias, no solo para el ELE, sino también para el hispanismo subsahariano: como puede comprobarse en sus respectivos capítulos, ambos países se desempeñan con solidez en cuatro criterios (complementarios a la categorización en alta, media y baja institucionalización) que dibujan el relieve del nivel de implantación

del español: a) el volumen de estudiantes de ELE; b) la producción hispanista; c) el asociacionismo de ELE; y d) la producción literaria de expresión española. Costa de Marfil y Camerún lideran el español en la región subsahariana, tanto por el volumen total de estudiantes de ELE como por la cantidad y calidad de su producción hispanista (especialmente en la producción de nuevos doctores, pero también por la organización de congresos y por sus publicaciones académicas). No obstante, Costa de Marfil, a través de la serie de manuales de ELE *Horizontes*, adoptados por otros países desde Senegal hasta Gabón (Bekale *et al*., 2020), ha ejercido una influencia internacional sin paralelo en la región.

En el bloque conformado por los cinco países de alta institucionalización (Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón y Senegal) cabe destacar la relativa estabilidad del volumen de estudiantes de ELE documentado en Senegal y Gabón respecto de los datos previos. Esta estabilidad, junto con el propio alcance metodológico de cada capítulo, sugiere que estos países están ampliamente documentados y que su aumento cabe imputarlo no a una recopilación de más y mejor información (minería de datos), sino a un crecimiento real de estudiantes de ELE. Por otra parte, el aumento de otros países —como Benín, Costa de Marfil y, sobre todo, Camerún— hay que interpretarlo no solo como un aumento de la demanda de ELE sino como una mayor capacidad para poder documentarlos. En la tabla 5 pueden compararse los países y el volumen de este estudio con la serie histórica; pero importa dejar apuntado que Camerún también es el país con mayor crecimiento respecto del estudio anterior (Serrano Avilés, 2014b).

El grado de institucionalización de ELE combinado con el total de estudiantes de ELE documentado nos proporciona las referencias elementales para valorar el grado de presencia del español en un país. Sin embargo, los valores absolutos con facilidad tienden a la descontextualización, por lo que cabe proponer valoraciones más ponderadas. Este es el propósito de la tabla 3 que, como elemento de corrección de esos valores absolutos, los relaciona con el total de la población para obtener el porcentaje de la población que estudia ELE.

En el capítulo 6 «El español en Gabón» se menciona que el porcentaje de población que estudia ELE en el país (7,6 %) es considerable. La tabla 3 demuestra que los países con mayor volumen no coinciden con los países con mayor penetración (porcentaje de población que estudia ELE) entre los que sobresalen Gabón y Benín, el primero de ellos también con una notable producción hispanista si bien no destaca ni en asociacionismo ni en producción literaria de expresión española. Benín, así como Madagascar y Togo (en la categoría de institucionalización media de ELE, en la sección siguiente), son países que quedan lejos del radar institucional a pesar de su crecimiento

sostenido y de que las propias instituciones educativas del país no cesan de invertir recursos en su enseñanza.

TABLA 3

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE ESTUDIA ELE EN LOS PAÍSES CON ALTA INSTITUCIONALIZACIÓN DE ELE

PAÍS	POBLACIÓN*	ESTUDIANTES ELE	PORCENTAJE
Benín	14.500.000	725.534	5 %
Camerún	29.012.000	1.265.099	4,3 %
Costa de Marfil	29.870.000	1.000.276	3,35 %
Gabón	2.538.952	192.950	7,6 %
Senegal	18.126.390	321.519	1,63 %

* Las cifras de la población de cada país, al igual que las de estudiantes de ELE documentados, se toman de los capítulos, si bien las cifras de la población han sido también cotejadas con las correspondientes actualizaciones de 2026 de las fichas país de estos cinco países publicadas por la Oficina de Información Diplomática.
Fuente: Elaboración propia a partir de los capítulos recogidos en este volumen y las correspondientes fichas país (2026) de los cinco países publicadas por la Oficina de Información Diplomática.

Finalmente, Senegal es un país decisivo para el español en la región por el alcance y la estabilidad de sus cifras, por su producción hispanista, por la solidez de su asociacionismo y, especialmente, por contar con centros de alta calidad en la formación de graduados hispánicos como sucede con la Universidad Gaston Berger. Por méritos propios y por sus estrechos vínculos con Canarias (véanse los capítulos 10 «El español en Senegal» y 29 «Palabras en el viento») y con España en su conjunto, Senegal acoge el primer Instituto Cervantes en la región subsahariana. Del mismo modo, en los últimos años sus universidades están produciendo doctores en hispánicas además de congresos.

3.2. PAÍSES CON MEDIA INSTITUCIONALIZACIÓN DE ELE: CABO VERDE, MADAGASCAR, LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA Y TOGO

Madagascar y Togo son dos países prototípicos de la categoría media: su oferta de español es amplia, cuentan con departamentos universitarios de español. En el caso de Togo, se acaba de inaugurar una Inspección Educativa de Español (véase el capítulo 11). La oferta de español no está implantada en toda la red de la enseñanza secundaria pública, sino solo en varias regiones, poblaciones y centros. No obstante, ambos países registran un crecimiento muy considerable que, como los casos de Benín, Camerún y Costa de Marfil, se explica tanto por el aumento de la demanda como por una documentación de mayor alcance.

El resto de los casos resulta problemático por diferentes motivos. La República Centroafricana ha exigido uno de los mayores esfuerzos de documentación

que contiene este volumen: registrado por Bena (1993), no pudo ser estudiado en las publicaciones posteriores de 2006 y 2014 (véanse las tablas 1 y 5), pero sí en esta ocasión. Oficialmente clasificado como país con institucionalización media, la jubilación del último profesor de español en la enseñanza secundaria obligatoria (véase el capítulo 9 «El español en la República Centroafricana» aboca a una situación similar a la de Burkina Faso (Maugis, 2014; Serrano Avilés, 2014b), donde el español dejó de ser lengua extranjera optativa en la enseñanza secundaria por falta de apoyo. Así, a pesar de contar con un departamento universitario, si no se toman medidas, es probable que en el próximo estudio la República Centroafricana descienda a la categoría de baja institucionalización de ELE.

Cabo Verde presenta una paradoja: se clasifica dentro de la categoría media, pero no registra ningún estudiante de ELE en la secundaria pública (véase la tabla 4). Según se recoge en el capítulo 3 «El español en Cabo Verde», el español está oficialmente incorporado al currículo de la enseñanza secundaria, aunque todavía no ha comenzado a impartirse en las aulas. Así pues, su inclusión en esta categoría responde al estatus legal, no al registro real de estudiantes de ELE. Algo parecido sucede con Kenia, donde se ha puesto en marcha la inclusión curricular del español, si bien es tan reciente que ni siquiera cabe incluirlo en esta categoría.

3.3. PAÍSES CON BAJA INSTITUCIONALIZACIÓN DE ELE

Ghana, Sudáfrica y Kenia lideran en esta tercera categoría en los tercios occidental, sur y oriental. Más allá de que el español no forme parte del currículo de la enseñanza secundaria (rasgo definitorio de la categoría de baja institucionalización de ELE) el denominador común consiste en su arraigo en la educación superior: el español en estos tres países se ancla en universidades. La modestia de su volumen de estudiantes de ELE contrasta con la cantidad y la calidad de la producción hispanista, especialmente en Ghana, que acoge la serie de congresos ICALLAS, con la continuidad más longeva de congresos afrohispanistas en toda la región subsahariana (véase el capítulo 15 «El español en Ghana»). No en vano la Universidad de Ghana en Legon es una de las cuatro universidades con mayor solera de la región subsahariana.

Sudáfrica y Kenia responden a un patrón similar: su calidad universitaria los convierte en referentes educativos regionales o, incluso, continentales, en el caso de Sudáfrica. Como polos educativos, estos dos países cuentan con colegios privados con currículos internacionales (británico, francés, etc.) en los que se imparte español. Kenia, según se acaba de referir, está en el proceso de incluir el español en el currículo de la secundaria keniana, por lo que tendría que ser clasificado como país con

institucionalización media. En parte similar es el caso de Mauricio, donde el sector educativo privado con currículo internacional (especialmente francés) es el motor no solo de la enseñanza de ELE sino de uno de los mayores registros de candidatos del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) de la región.

En el resto de países (Angola, Etiopía, Mozambique, Namibia, Sudán, Uganda y Zimbabue) el registro de estudiantes de ELE es por lo general testimonial, sin llegar a superar los 500 estudiantes, salvo el caso de Angola, el país donde curiosamente se documentaron menos estudiantes de ELE (19) en la edición anterior, pero que en este estudio sobresale gracias al esfuerzo institucional realizado por entidades angoleñas y españolas, particularmente en la enseñanza superior (véase el capítulo 13 «El español en Angola»). Los países lusófonos son estratégicos para las relaciones iberoafroamericanas, de ahí la importancia de Angola, junto con Mozambique, un país prioritario para el *Plan Director* de la AECID. Por último, Etiopía, otro país prioritario para la cooperación española, ocupa un lugar importante en la geopolítica subsahariana, entre otros motivos por su valor simbólico como país africano que no fue colonizado, lo que explica en parte que la sede de la Unión Africana (UA) esté en Adís Abeba. Aunque sea muy reducida, no deja de ser importante que se mantenga la enseñanza de español en Etiopía, ya sea en colegios privados o en la sede de la UA.

3.4. DESGLOSE DE ESTUDIANTES DE ELE POR RÉGIMEN EDUCATIVO Y ETAPAS, JUNTO CON LA COMPARATIVA DE LA SERIE HISTÓRICA

Disponer de más y mejores datos permite analizar y comprender la realidad con mayor precisión y complejidad, lo que resulta esencial para diseñar con acierto planes estratégicos. Además del total de estudiantes de ELE por país y su clasificación según el grado de institucionalización, la segregación de los datos obtenidos permite agruparlos por régimen educativo (enseñanza reglada y no reglada) y por etapas de la enseñanza reglada (primaria, secundaria y superior).

Un altísimo porcentaje, el 84,94 % (correspondiente a 3.020.936 estudiantes de ELE), procede de la enseñanza secundaria pública (tabla 4), lo cual confirma la centralidad de este tramo educativo, al tiempo que valida que ese sea el criterio para discriminar la clasificación en alta, media y baja institucionalización de ELE. Complementariamente, la secundaria privada suma casi medio millón (482.430) de estudiantes de ELE. La enseñanza secundaria (pública y privada) complementada por la universitaria es la que sostiene al español en el subcontinente. Los sectores educativos restantes (primaria y no reglada) son marginales.

TABLA 4
DESGLOSE DEL TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE POR PAÍS, RÉGIMEN EDUCATIVO Y ETAPAS

	PAÍS	ESTUDIANTES ELE	PRIM. PRIV.	SECUND. PÚB.*	SECUND. PRIV.	UNIV. PÚB.	UNIV. PRIV.	NO REGLADA	OTROS	CATEGORÍA	AÑO DOC.
1	Angola	1.621	265	-	255	199	842	60	-	Baja	2023-2024, 2024-2025, 2025-2026
2	Benín	725.534	-	705.000	-	14.452	1.082	5.000	-	Alta	2024
3	Cabo Verde	230	-	-	18	212	-	-	-	Media	2024
4	Camerún	1.265.099	2.107	850.395	409.067	1.773	729	400	628	Alta	2024-2025 y 2025-2026
5	Costa de Marfil	1.000.276	50	997.373	-	2.768	82	3	-	Alta	2025-2026
6	Etiopía	468	-	-	443	-	-	-	25	Baja	2022-2023
7	Gabón	192.950	-	190.534	-	955	-	-	1.461	Alta	2022-2023
8	Ghana	1.966	-	-	1.190	701	-	75	-	Baja	2025
9	Guinea Ecuatorial	581	-	-	-	534	-	47	-	Hispanohablante	2024-2025 y 2025
10	Kenia	3.550	341	-	2.308	-	452	213	236	Baja	2023-2024
11	Madagascar	19.140	-	9.597	8.261	839	443	-	-	Media	2023-2024
12	Mauricio	2.570	-	-	2.570	-	-	-	-	Baja	2023
13	Mozambique	425	-	-	255	147	23	-	-	Baja	2022-2023
14	Namibia	136	-	-	12	78	-	46	-	Baja	2025
15	República Centroafricana	3.330	298	360	671	1.841	160	-	-	*Media	2024-2025
16	Senegal	321.519	-	253.229	56.210	8.080	4.000	-	-	Alta	2022 y 2023-2024
17	Sudáfrica	1.807	350	-	850	405	-	202	-	Baja	2022
18	Sudán	330	-	-	10	-	140	120	60	Baja	2021-2022
19	Togo	14.548	-	14.348	-	200	-	-	-	Media	2025-2026
20	Uganda	195	-	100	60	20	-	15	-	Baja	2023-2024
21	Zimbabue	400	-	-	250	-	150	-	-	Baja	2024
	Total	3.556.675	3.411	3.020.936	482.430	33.204	8.103	6.181	2.410		

* Varios países (Costa de Marfil, Gabón y Togo) no ofrecen datos segregados de enseñanza secundaria pública y privada, en general porque los datos en los correspondientes ministerios de Educación se generan por tramos educativos sin tener en cuenta la naturaleza pública o privada del centro. En estos casos conviene interpretar los datos de la secundaria pública como los de todo el sistema de la secundaria, incluyendo también la privada.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en este volumen.

Este análisis por régimen y etapas educativos es valioso para el diseño de estrategias de promoción del español en la región. Por ejemplo, la interlocución habitual con los agentes de ELE locales ha tendido a ser, en primer lugar, con los departamentos universitarios (receptores de lectorados MAEUEC-AECID) y, en segundo lugar, con las inspecciones educativas. El peso mayoritario de la enseñanza secundaria pública indica que la interlocución y el apoyo deben centrarse y especializarse en esa etapa, con las inspecciones educativas y las escuelas normales superiores como prioritarias. Parece que hasta ahora hemos colaborado con el sector educativo universitario, que es el que mejor se ajusta a las herramientas disponibles en la región subsahariana (fundamentalmente lectorados MAEUEC-AECID). Es decir, no atendemos tanto a las necesidades que emergen del análisis como a la compatibilidad con los programas y las herramientas con los que ya contamos. Sin desatender la enseñanza superior ni dejar de promocionar la no reglada, el foco estratégico debe estar puesto en la enseñanza secundaria. En ese sentido parece acertado el énfasis en la formación del profesorado hacia la que orientan en sus diferentes ámbitos tanto el Instituto Cervantes de Dakar como la Asesoría de Educación en Abiyán.

Por último, para cerrar la sección dedicada a los datos, incorporamos las cifras de este volumen a la serie histórica. Tanto importa registrar la tendencia de crecimiento general como registrar casos problemáticos ya mencionados como el de Burkina Faso en la edición anterior y el de la República Centroafricana en esta, en los que la tendencia apunta a la desaparición del español de la enseñanza secundaria pública. La comparación sugiere qué países son relativamente estables en la documentación (Gabón, Ghana, Kenia, Senegal y Sudáfrica) y en cuáles hay una diferencia notable respecto de la documentación previa (Benín, Camerún, Costa de Marfil, Madagascar y Togo) que, según se ha apuntado, debe interpretarse en una doble dirección: el incremento de la demanda pero también de nuestra capacidad para documentarla.

TABLA 5

COMPARATIVA DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN LOS 4 ESTUDIOS

PAÍS	1991 (1988-1991)	2006 (2002-2006)	2014 (2010-2014)	2026 (2021-2026)
Angola	-	-	19	1.621
Benín	7.000	-	412.515	725.534
Burkina Faso	3.000	1.139	365	-
Burundi	-	-	297	-

TABLA 5

COMPARATIVA DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN LOS 4 ESTUDIOS (CONT.)

PAÍS	1991 (1988-1991)	2006 (2002-2006)	2014 (2010-2014)	2026 (2021-2026)
Cabo Verde	-	0	250	230
Camerún	85.700	63.560	193.018	1.265.099
Costa de Marfil	82.530	235.806	341.073	1.000.276
Etiopía	-	-	600	468
Gabón	12.130	640	167.410	192.950
Gambia	-	0	419	-
Ghana	-	-	781	1.966
Guinea Ecuatorial	-	-	-	581
Kenia	-	1.175	2.686	3.550
Madagascar	-	8.200	7.676	19.140
Mali	7.000	-	-	-
Mauricio	-	-	528	2.570
Mauritania	-	608	1.548	-
Mozambique	-	55	280	425
Namibia	-	99	115	136
Níger	-	-	1.305	-
Nigeria	-	-	275	-
República Centroafricana	5.000	-	-	3.330
República Democrática del Congo	-	-	1.522	-
Ruanda	-	-	551	-
Senegal	70.000	101.455	205.000	321.519
Sudán	-	-	-	330
Sudáfrica	-	500	1.800	1.807
Tanzania	-	300	461	-
Togo	-	-	3.200	14.548
Uganda	-	-	150	195
Zimbabue	-	-	-	400
Total	272.360	413.537	1.343.844	3.556.675

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Serrano Avilés (2014b, pp. 38-39) y de los datos recogidos en este volumen.

4. PERSPECTIVAS

4.1. GUINEA ECUATORIAL: SU VARIEDAD DIALECTAL, SU LITERATURA, SU CULTURA Y SU INFLUENCIA

Guinea Ecuatorial es capital para el español en el subcontinente. Camerún, el país con mayor volumen de estudiantes de ELE en términos absolutos, y Gabón, el mayor en términos relativos, comparten frontera con Guinea Ecuatorial. Otro ejemplo, esta vez de países distantes, consiste en la africanización de los currículos universitarios de ELE que se está llevando a cabo en Senegal o Sudáfrica mediante la incorporación de la literatura hispanoafricana en general y de Guinea Ecuatorial en particular. En esa dirección, resulta particularmente interesante la triangulación con Hispanoamérica a través de las literaturas afrodescendientes; en la indigenización de los currículos universitarios no es raro que, junto a María Nsué Angüe o Donato Ndongo-Bidyogo, figure Manuel Zapata Olivella y su *Changó, el gran putas* (1983).

El estudio del español en Guinea Ecuatorial se despliega en múltiples vertientes: estatus y perfiles de hablantes; dominio y ámbitos de uso; caracterización y reconocimiento de su variedad dialectal; actitudes y percepciones; lenguas en contacto, políticas lingüísticas y glotopolítica; crítica decolonial; repertorio nocional del país (que pueda verterse a los distintos currículos de ELE, no solo africanos); hispanismo y crítica literaria hispanoafricana; relaciones culturales con el resto de países y culturas hispanohablantes, etc. Todos ellos están atravesados por dos tipos de problemas que los condicionan.

El primero radica en la escasez de estudios empíricos. A propósito de la variedad dialectal, De Beni y Sinner (2025, p. 299) afirman que:

> Un aspecto muy relevante acerca del español en África es que, por escasez de datos y de corpus, se tiende a repetir lo repetido, y este último se convierte así en una verdad, cuando, sin embargo, los datos que tenemos a disposición son mínimos en comparación con los que adquirimos y seguimos adquiriendo sobre otras variedades del español.

Precisamente este mismo diagnóstico aplicado al ELE en la región subsahariana es el que conduce tanto el estudio precedente como el presente. Llegados a este punto, tal vez no sea demasiado exagerado afirmar que conocemos de manera más representativa la situación del español en Senegal o en Kenia (en este caso de ELE) que la del español en Guinea Ecuatorial. Un aporte de este volumen consiste en documentar el ámbito específico de ELE en el país, lo que también sirve para desechar debates infructuosos que

proceden de confusiones (véase nota 3). El estudio empírico que incorpora el capítulo correspondiente (7 «El español en Guinea Ecuatorial como lengua materna y lengua extranjera y actitudes de los ecuatoguineanos ante la lengua española») también pretende contribuir a ampliar los datos de los que disponemos sobre el español en Guinea Ecuatorial.

El segundo tipo de problema es más elemental, si cabe. Concierne a la extraterritorialidad de Guinea Ecuatorial en el ámbito hispánico. En la introducción quedó apuntada la sospecha que pesa sobre la producción lingüística y literaria de Guinea Ecuatorial. La raíz última del problema se remite a cómo se concibe ese espacio hispánico: ¿tiene este unos contornos predeterminados a los que Guinea Ecuatorial tiene que acomodarse o, por el contrario, Guinea Ecuatorial es uno de los agentes que lo conforman y lo configuran? La cuestión es la agencia de Guinea Ecuatorial en el espacio hispánico, sea en su vertiente cultural, literaria o lingüística. Esta reflexión es particularmente importante en la medida en que la tendencia del español en Guinea Ecuatorial se orienta hacia el aumento del GDN, especialmente entre las generaciones más jóvenes, en buena parte debido a la escolarización en español combinada con la generalización de su uso vehicular que Franco Rodríguez (2023, p. 300) estima en un 87 %. Sea como fuere, la limitación de datos y corpus no solo afecta al conocimiento y al reconocimiento de la variedad dialectal ecuatoguineana, si bien esta cuestión funciona como un banco de pruebas para las restantes.

Como último apunte, en la intersección entre los estudios de actitudes y percepciones y la crítica decolonial, cabe señalar que estos trabajos se centran en analizar las actitudes y percepciones de los ecuatoguineanos hacia el español, ya sea en Guinea Ecuatorial, en España o en otros países hispanohablantes. Sin embargo, todavía está por llevarse a cabo el primer estudio sobre actitudes y percepciones hacia la variedad ecuatoguineana por parte de hablantes de otras variedades. En resumen, mucho queda por investigar sobre el español de Guinea Ecuatorial, tanto dentro del país como en el espacio hispánico.

4.2. ARQUITECTURA INSTITUCIONAL

Partamos de un caso extremo: Alemania y Benín, que en la tabla 2 aparecen en puestos contiguos (octavo y noveno, respectivamente) y con un volumen similar (700.000 estudiantes de ELE). Resulta llamativo el contraste entre el apoyo institucional a los 700.000 estudiantes alemanes y la escasa atención destinada a los de Benín. Alemania cuenta con una embajada con varias consejerías sectoriales, entre las que destacan una Consejería de Cultura y Ciencia, otra de Educación y cinco Institutos Cervantes (Berlín, Bremen, Fráncfort, Hamburgo y Múnich). En contraste, no hay embajada residente

de España en Cotonú, puesto que la representación diplomática corresponde a la Embajada de España en Abuya (Nigeria). No se trata de igualar sin más el apoyo asignado al volumen de estudiantes de ELE: los vínculos históricos y políticos, la balanza comercial y la colaboración educativa y académica, entre otros motivos, justifican el despliegue institucional en Alemania. Menos razonable resulta que el noveno país en aporte al GALE atraiga tan poca atención. El volumen de estudiantes de ELE no es el único criterio para sopesar la distribución del apoyo institucional a la promoción del español en el exterior, pero sí es un criterio elemental para evaluar su distribución.

En otras publicaciones hemos realizado un análisis pormenorizado de la arquitectura institucional de apoyo al español en África subsahariana (Serrano Avilés, 2014b, pp. 59-71) y en el mundo (Fernández González *et al.*, 2025). En términos generales, si comparamos los tres millones y medio de estudiantes de ELE que África subsahariana aporta a la globalidad del español con el apoyo institucional que recibe, cabe concluir que, en lo que al español respecta, África subsahariana es —en términos de cooperación para el desarrollo— donante neta. Por otro lado, nuestra atención debería mantener una vigilancia especial para aquellos casos, como el de Burkina Faso o el de la República Centroafricana, en los que el español en la secundaria pública parece estar abocado a su desaparición. Gran parte de la labor promocional del español en el exterior consiste en introducir el español como asignatura curricular en la enseñanza secundaria. Ejemplos exitosos de estas iniciativas diplomáticas son los casos de China e India, aunque sus cifras de estudiantes de ELE en comparación con algunas de países subsaharianos sean modestas: 54.040 estudiantes de ELE en China y 46.352 en India (OGE, 2025, p. 61). Los esfuerzos para implantar el español en la enseñanza reglada no deberían distraer de aquellos casos en los que el español está implantado, aunque retrocede. Este tipo de situaciones exige una planificación, unas herramientas y una intervención diferenciadas de las que requieren la introducción del español.

En *El español a escena. Análisis de su promoción internacional y nuevas propuestas* (Fernández González *et al.*, 2025, pp. 35-36) se analizan los dos ejes que tensionan la configuración de la arquitectura institucional de España en apoyo al español: a) el eje cooperación para el desarrollo (AECID) y ELE; y b) dentro del polo ELE, la tensión entre enseñanza reglada (MEFPD) y enseñanza no reglada (Instituto Cervantes). Las dificultades para articular los ejes no son solo competenciales o administrativas; también existen retos teóricos, ya que la conceptualización del español como lengua de cooperación para el desarrollo aún está por formular. El hecho de que esta tarea teórica siga pendiente explica en parte la tensión: las pasarelas entre instituciones no son solo prácticas, sino que requieren también de base teórica que soporte su articulación operativa. Si, hoy por hoy, la tensión interna del

polo ELE entre enseñanza reglada y no reglada tiende a la confluencia, el eje que opone cooperación al desarrollo y ELE sigue a la espera de un marco en el que ELE y cooperación puedan articularse. Mientras tanto hay que reconocer que durante la década larga que transcurre desde el estudio anterior se han abierto tres unidades de apoyo al español en Senegal y Costa de Marfil: el Instituto Cervantes de Dakar, la Asesoría de Educación en Abiyán y el Aula Cervantes de Abiyán.

4.3. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE ELE

Aun cuando todavía no contemos con estudios que nos orienten en esta cuestión, no por ello hay que dejar de preguntarse sobre la calidad del aprendizaje y de la enseñanza de ELE en la región subsahariana. Las experiencias de interacción con docentes, alumnos e instituciones en el continente apuntan —cómo no— en sentidos opuestos. La calidad de hispanistas y docentes, pero también el talento del alumnado, se deja sentir en las clases de la ENS en Libreville, en las de Saint Louis, Yaundé, Antananarivo o Abiyán. Al mismo tiempo, aulas masificadas con cientos de estudiantes, escasez e inadecuación de materiales didácticos, pocas oportunidades para la movilidad de profesores y estudiantes, estilos de enseñanza-aprendizaje apegados a la decimonónica metodología de gramática-traducción y la primacía de lo memorístico sobre lo comunicativo se traducen con frecuencia en un bajo dominio.

Un indicio indirecto de esta problemática nos lo proporciona la baja demanda de certificación que, en la región subsahariana, contrasta con el volumen de estudiantes de ELE. Por supuesto, las condiciones socioeconómicas ayudan a contextualizar la baja demanda de certificación, pero no la resuelven. Otro indicio podría verse en la disponibilidad de formación específica del profesorado: células pedagógicas, inspectores, asociaciones de profesores, ENS, realizan —con no pocas dificultades— diferentes formaciones de profesores sobre las que se superponen otras acciones institucionales españolas, como las misiones académicas ya referidas. Sin embargo, la oferta no es la adecuada y junto a docentes de secundaria con buen manejo del español y de la didáctica pueden encontrarse profesores de ELE cuyo dominio no excede el A2. De ahí que la formación de profesores sea tan prioritaria.

5. CIERRE

El español en África subsahariana no solo es importante para la globalidad del español, lo es también por sí mismo; y no solo por sus cifras, por contundentes que sean: tres millones y medio de estudiantes de ELE que suponen

el 13,53 % del total en el mundo. Los restantes 28 capítulos dan buena cuenta de la vitalidad del español en el subcontinente. Con no menos vigor registran insuficiencias y dificultades, al tiempo que proponen líneas de acción tanto para los propios ministerios africanos de Educación o los propios centros de enseñanza como para las instituciones de apoyo al español.

Más allá de la vitalidad del español en la región y de sus desafíos, al documentarlos, este volumen pone de manifiesto la necesidad de avanzar en la propia documentación, en la observación y en la prospectiva. Difícilmente podemos contentarnos con documentar Costa de Marfil, Senegal o Camerún en un capítulo cada diez años. Otros muchos países aguardan todavía su primer estudio (como Congo, Malaui o Yibuti), por no volver a incidir en la necesidad de más estudios sobre Guinea Ecuatorial. También hay necesidad de desarrollar líneas temáticas, como también en el diseño de una estrategia propia. Por todo ello, como cierre de este capítulo se recupera una propuesta que fue formulada en el I Encuentro de Hispanistas África-España: la documentación del español en África, la constatación de su peso específico y las necesidades de imaginar —con radicalidad— su futuro requieren que, a la red de observatorios del español, se sume un observatorio del español en África subsahariana.

REFERENCIAS

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (2024). *Plan Director de la Cooperación Española para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global 2024-2027*. MAEUEC. https://n9.cl/5wnire [consultado el 2/4/2026].

Albares Bueno, J. M. (2025). El español: lengua de diplomacia y derecho internacional. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 211-229). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/isl8ww [consultado el 2/4/2026].

Bekale, H. D.; Caro Muñoz, M.; Djandué, B. D.; Recuenco Peñalver, M. y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, 30, pp. 1-17. https://n9.cl/gm9qu [consultado el 2/4/2026].

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

Bernal, M. (1991). *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization. Volume I. The Fabrication of Ancient Greece 1785-1985*. Vintage.

De Beni, M. y Sinner, C. (2025). Pasado, presente y futuro del español en África: un epílogo en siete perspectivas. *Revista de Estudios Africanos*, 6, pp. 295-327. https://n9.cl/q6slaz [consultado el 2/4/2026].

Durántez Prados, F. A. (2004). El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas. *ARI Análisis del Real Instituto Elcano*, 146, pp. 1-5. https://n9.cl/4tywyt [consultado el 2/4/2026].

Fernández González, J.; Fernández Vítores, D.; Gutiérrez Rivilla, R. y Serrano Avilés, J. (2025). *El español a escena. Análisis de su promoción internacional y nuevas propuestas.* Universidad de Jaén.

Franco Rodríguez, F. (2023). El español en Guinea Ecuatorial. En F. Moreno Fernández y R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica. The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 293-303). Routledge. https://n9.cl/y9guhe [consultado el 2/4/2026].

García Montero, L. (2025). Las palabras y la democracia. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 367-377). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/5zhf1 [consultado el 2/4/2026].

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* (pp. 53-98). Instituto Cervantes y AEBOE. https://n9.cl/7dgqh [consultado 2/4/2026].

Instituto Cervantes (2015). El español: una lengua viva. Informe 2015. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2015* (pp. 15-84). Instituto Cervantes y AEBOE. https://n9.cl/vbihj [consultado el 2/4/2026].

Lewis, M. P. y Simons, G. F. (2013). Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, 55 (2), pp. 103-120. https://n9.cl/915q0 [consultado el 2/4/2026].

Maugis, M. (2014). Presencia del español en Burkina Faso. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 127-145). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/irqt6v [consultado el 2/4/2026].

Ministerio de Asuntos Exteriores Unión Europea y Cooperación (MAEUEC) (2024). *Estrategia África-España 2025-2028. Trabajando juntos a través de una relación estratégica.* MAEUEC. https://n9.cl/90fkh [consultado el 2/4/2026].

Moreno Fernández, F. (2024). *Language Demography*. Routledge. https://n9.cl/choukk [consultado el 2/4/2026].

Nistal Rosique, G. y Pié Jahn, G. (Eds.) (2007). *La situación actual del español en África*. SIAL/Casa África.

Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-112). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/7xrkx [consultado el 2/4/2026].

Serrano Avilés, J. (Ed.) (2014a). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/1cfgk [consultado el 2/4/2026].

— (2014b). La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 15-92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/98kcuh [consultado el 2/4/2026].

— (2021). *La enseñanza del español en Kenia* [tesis de doctorado]. Universidad de Granada. https://n9.cl/uoif6 [consultado el 2/4/2026].

— (2022). El español en Kenia. En VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 325-346). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/vxovyb [consultado el 2/4/2026].

Vergel, R. (1961). El pasado africano. En D. Ogrizek (Ed.), *África negra, Etiopía, Madagascar* (pp. 13-28). Ediciones Castilla.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger* (editado por Christopher Moseley). UNESCO. https://n9.cl/7mv6s [consultado el 2/4/2026].

VV. AA. (2006). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/r6wj4 [consultado el 2/4/2026].

— (2025). *Panáfrica. Arte e imaginarios políticos para la construcción de un planeta negro*. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

SECCIÓN II

PAÍSES CON ALTA Y MEDIA INSTITUCIONALIZACIÓN

CAPÍTULO 2

EL ESPAÑOL EN BENÍN

LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI
Universidad de Abomey-Calavi

MEI-CHIH LIN
Universidad de Abomey-Calavi

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Benín, antiguamente llamado Dahomey, en África occidental, cuenta con una población de aproximadamente 14,5 millones de habitantes distribuidos en una superficie de 114.760 km^2, con una extensión costera de unos 121 kilómetros a lo largo del golfo de Guinea. Esto da lugar a una densidad de 113 habitantes por km^2, aunque en la región sur esta cifra se triplica. Otro dato relevante es que el 45 % de la población es menor de 15 años (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2023, p. 6) y el 64,8 % de los jóvenes tiene menos de 25 años (PNUD, 2024). El país está experimentando un rápido crecimiento demográfico del 3,29 % y se encuentra en el cuarto lugar a nivel mundial en 2024. Su diversidad étnica y cultural es notable, con más de 60 grupos étnicos diferentes, entre los que destacan los fon (39 %), los aja (15 %), los yoruba (12 %), los bariba (9 %), los peul (7 %), los ottamari (6 %) y los yoa-lokpa (4 %). Cada uno de estos grupos étnicos tiene sus propias tradiciones, costumbres, lenguas y formas de organización social.

Este país tiene ingresos medios-bajos, con un producto interior bruto (PIB) de 19,68 mil millones de dólares y un PIB per cápita de 1.394,4 dólares (PNUD, 2025). Aun con las adversidades presentadas por las recientes crisis, entre las que se incluyen la pandemia de la COVID-19, la invasión rusa de Ucrania, los desafíos climáticos y la tensa situación de seguridad en el norte del país —en la frontera con Burkina Faso y Níger—, el crecimiento real del PIB logró mantenerse estable en 2023, con una tasa del 6,2 % (GBAD, 2023, p. 13). Benín experimenta un sólido crecimiento económico (alcanzó el 8,8 % en 2025), impulsado por la vitalidad de los sectores de servicios e industrias (Banco Mundial, 2025; INStaD, 2025). Según el informe

del Índice de Desempeño Logístico 2023 del Banco Mundial, Benín ocupa el primer lugar en África occidental.

Su Índice de Desarrollo Humano (IDH) alcanzó en 2024 un valor de 0,504 (PNUD, 2025), lo que lo ubicó en la posición 166 en el ámbito mundial. Este resultado refleja un nivel de desarrollo humano bajo en comparación con la mayoría de los estados. Esto señala oportunidades para mejoras futuras y el Gobierno y las partes interesadas deben colaborar para fortalecer la educación, la atención médica y las condiciones de vida de la población. A continuación, mostramos algunos datos recientes sobre el IDH: la esperanza de vida es de 61,2 años; la tasa de fertilidad es de 5,7 hijos por mujer; la tasa de mortalidad es de ocho por cada 1.000 habitantes (en 2025), la tasa de urbanización es de 49,3 % (en 2025). Su desarrollo de capital humano descansa en la educación ya que más de la mitad de la población tiene menos de 15 años (Worldometer, 2025).

Benín se caracteriza por una estructura política republicana, multipartidista, parlamentaria y presidencialista. Su Constitución, aprobada en diciembre de 1990, establece un sistema político democrático que se fundamenta en la división de poderes y las elecciones multipartidistas. Asimismo, la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos se encuentra vinculada a la Constitución de Benín, lo que garantiza la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el país. El presidente beninés es el jefe del Estado y del Gobierno y es elegido por sufragio universal directo para un mandato de cinco años, renovable una sola vez. Como cabeza del poder ejecutivo, dirige la acción del Gobierno y nombra ministros para dirigir los 22 departamentos ministeriales. Es importante destacar que, en noviembre de 2025, una reforma constitucional introdujo una ruptura institucional de gran calado con la creación del Senado e instauración del septenato. Sin embargo, esta modificación suscita un debate vigoroso entre quienes la consideran una garantía de estabilidad y quienes defienden los logros democráticos alcanzados en 1990. Las elecciones generales en Benín se han celebrado en 2026: los comicios comunales y legislativos en enero y la presidencial en abril.

España y Benín mantienen una relación política bilateral amigable y respetuosa desde el 25 de marzo de 1966. Ambos países han mantenido un trato cordial, aunque sin una presencia institucional constante más allá de encuentros ocasionales entre autoridades. A pesar de que Benín no posee una embajada en territorio español, su representación en París tiene acreditación para España. De igual manera, España, al no disponer de una embajada en el país africano, gestiona sus asuntos diplomáticos con este a través de su Embajada en Abuya (Nigeria) o a través de su Consulado en Cotonú. El intercambio comercial entre ambos países, aunque limitado, se centra

principalmente en proyectos relacionados con el puerto de Cotonú. Los bienes más exportados incluyen carnes, cerámicas, dispositivos eléctricos, bebidas y vehículos. En los censos más recientes del INE (2025), la presencia de benineses en España sigue siendo muy reducida y no figura entre las nacionalidades extranjeras más numerosas. Aunque las estadísticas generales no ofrecen una cifra concreta, se calcula que apenas alcanzan unos pocos miles, integrados dentro del conjunto de comunidades africanas minoritarias. Al no aparecer en los listados principales del INE —que ha recogido las veintiuna nacionalidades más representadas—, se deduce que la población beninesa no supera los 5.000 residentes, repartidos en distintas ciudades españolas. Su presencia responde principalmente a estudios universitarios, cooperación internacional y proyectos profesionales específicos, más que a corrientes migratorias de carácter laboral masivo. Más de 337 benineses residen en España, precisamente en 36 provincias del país[11].

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Benín, un país con una rica diversidad lingüística y multiétnica, alberga una pluralidad de lenguas que contribuyen a su identidad cultural. El francés ostenta el estatus de única lengua oficial del Estado, según la Constitución de 1990, y se utiliza como primera o segunda lengua por más de la mitad de la población. Además, actúa como la principal lengua de comunicación interétnica. Desempeña un papel crucial como lengua franca en el país, actuando como un puente de comunicación entre personas de diferentes grupos étnicos, lo que contribuye a la cohesión social y al entendimiento mutuo en este país multilingüe y diverso. Además, el francés constituye una lengua de referencia o lengua puente que facilita el estudio de otras lenguas extranjeras, especialmente las románicas y, en particular, el español (Sossouvi, 2017).

La lengua de Molière experimenta un crecimiento constante y progresivo de generación en generación. Esto se debe, en gran parte, a su uso predominante en la enseñanza escolar, que se está volviendo cada vez más universal y temprano en el país. Sin embargo, no todos los hablantes de francés se expresan exclusivamente en francés estándar. También se puede escuchar el «francés beninés», que añade un toque africano o beninés a la lengua francesa, especialmente en contextos informales, en las calles, entre amigos y familiares, y en los mercadillos. Este francés se entremezcla con expresiones propias de Benín, dando lugar a un vocabulario enriquecido e innovador. Estos «beninismos», estas expresiones o vocablos, ejercen influencia en la lengua francesa tal como se utiliza en este país.

11. Véanse los datos de 2023 de https://n9.cl/dmkjr [consultado el 18/1/2026].

Asimismo, el país hospeda varias lenguas nacionales cuyo uso y número no están del todo definidos (da Cruz, 2009, pp. 78-79). Se han identificado más de sesenta lenguas nacionales (INSAE, 2004). Cada beninés es políglota, domina hasta cuatro e incluso seis lenguas en su repertorio lingüístico. Utiliza estas diferentes lenguas y sus variantes para expresar su posición o intenciones durante una interacción dada. Las lenguas nacionales gozan de reconocimiento constitucional como parte fundamental del patrimonio cultural del país. Aunque no son lenguas oficiales, desempeñan un papel muy importante en la vida diaria y cultural. Los grupos sociolingüísticos más influyentes son los fon y sus afines, con el 38,4 % de la población. Les siguen los aja y sus afines, con un 15,1 %, y los yoruba y sus afines, con un 12 %. Por último, los bariba y sus afines constituyen el 9,6 % de la población (MESTFP, 2021b, p. 14). La incorporación de algunas lenguas nacionales de Benín, como el fon, el yoruba, el fulani y el hausa en Google Translate representa un hito significativo en la valorización de las lenguas beninesas. Su presencia en esta plataforma digital no solo favorece su conservación, sino también su proyección internacional y accesibilidad a un público diverso. Este avance hacia la digitalización desencadena oportunidades inéditas para la educación, la comunicación y la promoción del patrimonio cultural beninés.

El sistema educativo consiente el aprendizaje de algunas lenguas extranjeras, entre las que destacan el inglés (con estatus de lengua extranjera preferente), el español, el alemán, el chino (en algunos casos), el árabe, el portugués, el ruso (en el ámbito universitario) y el latín. Es pertinente señalar que, en numerosas instituciones educativas privadas, la enseñanza del inglés y del chino se inicia desde la educación infantil o en la escuela primaria. Las lenguas nacionales o autóctonas como el fon, el yoruba, el aja, el dendi, el ditamari y el baatonu se incluyen como parte de los exámenes opcionales en la prueba de *baccalauréat* (*bac*). Además, el país cuenta con otras lenguas alóctonas, de contacto y esotéricas o secretas, que enriquecen su panorama sociolingüístico (Sossouvi, 2017a). En efecto, en el territorio nacional es posible escuchar en las vías públicas algunas lenguas alóctonas, con una diversidad de lenguas africanas como el árabe, el amazigh marroquí, el afrikáans, el zulú, el mooré, el bissa, el zarma, el kituba, el lingala, el yulá (o diula), el baulé, el akan, el fang, el bubi, el bambara, el hausa, el igbo, el kinyarwanda, el suajili, el kabiyé, etc. Asimismo, se pueden percibir otras lenguas europeas, como el ruso y el checo, así como lenguas asiáticas, como el mandarín, el cantonés, el hindi, el bengalí, el vietnamita, el indonesio, el javanés, el japonés, el coreano, el árabe libanés o el urdu, entre otros.

En síntesis, Benín se distingue por un multilingüismo amplio, aunque no siempre reconocido en igualdad de condiciones: el francés mantiene su estatus como lengua oficial y de prestigio, mientras que las lenguas

nacionales tratan de abrirse paso y ganar presencia en ámbitos como la educación, la Administración pública y el entorno digital.

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

Aunque la comunidad de hablantes hispanos en el país va creciendo, aún no es numerosa y está compuesta principalmente por inmigrantes procedentes de naciones como Guinea Ecuatorial, España, Venezuela, Cuba, Argentina, México o Colombia, entre otros. El número de residentes españoles en Benín documentados por la Oficina de Información Diplomática (2025) se eleva a 120. Es importante señalar que aproximadamente un centenar de misioneros y religiosos de origen español realizan una labor religiosa y de asistencia de gran relevancia y notoriedad en el país. Su trabajo se enfoca principalmente en las áreas de la salud y la educación. Actualmente, no se dispone de registros precisos sobre el número de mexicanos en Benín (SRE, 2024), ni tampoco se cuenta con información sobre la población de los otros países mencionados.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo beninés se compone de tres elementos clave. En primer lugar, la educación básica holística, destinada a alumnos de menos de 15 años. En segundo lugar, la poseducación básica, que engloba el segundo ciclo de la educación secundaria, la formación técnica y profesional, y está asociada con la alfabetización y educación de adultos, además del desarrollo de habilidades para estudiantes de más de 15 años. Finalmente, la educación superior e investigación científica, que es profesional y orientada a la innovación.

El sistema educativo beninés, aunque tiene sus particularidades, guarda una gran similitud con el sistema francés. Se organiza en cuatro etapas: educación infantil, primaria, secundaria y superior. Incluye tanto escuelas públicas como privadas y es conocido por su enfoque en la laicidad y la meritocracia. La instrucción proporcionada en ambos tipos de instituciones se alinea con los programas de estudio, guías y regulaciones oficiales actuales. La educación es obligatoria y gratuita hasta *troisième* (correspondiente con tercero de la ESO en España) para las muchachas y hasta CM2 (correspondiente con quinto de primaria en España) para los muchachos, pero con

costes adicionales. Desde 2013, las niñas no pagan tasas escolares hasta el primer ciclo secundaria general en centros públicos. En 2023, esta exención se extendió al segundo ciclo de secundaria en 20 municipios desfavorecidos (MESTFP, 2023a). Además, desde el año escolar 2022-2023, el Programme National d'Alimentation Scolaire Intégré (PNASI) ha implementado la cobertura universal de cantinas escolares en las escuelas primarias del país (République du Bénin, 2021). En otras palabras, se busca garantizar que todos los aprendientes tengan acceso a una alimentación adecuada durante su jornada escolar, lo que contribuye a su bienestar y rendimiento académico.

La *maternelle* (educación infantil), que se divide en dos años, es opcional y constituye los primeros pasos en el sistema educativo beninés. Prepara a los niños de dos a cinco años para la primaria, que dura seis años y acaba con el *Certificat d'études primaires* o Certificado de estudios primarios (CEP). En Benín, la proporción de niños que están matriculados en la escuela primaria supera a la de la mayoría de los países miembros de la Comunidad Económica de Estados de África Occidental (CEDEAO) (SDSN, 2023, p. 18), ya que casi el 96,9 % de los niños que tienen la edad adecuada para la escuela primaria están escolarizados.

La secundaria se divide en dos ciclos de cuatro y tres años, respectivamente, y ofrece opciones o modalidades generales, tecnológicas o profesionales. Su objetivo es ampliar y consolidar las competencias básicas y orientar a los alumnos hacia la universidad, los estudios técnicos superiores o el mercado laboral. Cabe destacar que algunas escuelas privadas promueven el bilingüismo, pero solo con el inglés.

La educación básica alternativa y preprofesionalización, de tres a cuatro años, está destinada a desertores escolares o a jóvenes que no están escolarizados. Ofrece una educación básica bilingüe (en lengua nacional y francés) adaptada a sus necesidades. Su objetivo es la recuperación escolar (educación alternativa) o una primera iniciación a las profesiones (aprendizaje) en diversos campos como la artesanía, la agricultura, la cultura, el deporte, el ocio, etc., en previsión de la orientación hacia la formación profesional. Es importante destacar que, actualmente, debido al desempleo o a las condiciones de vida, tanto bachilleres como graduados universitarios están volviendo a aprender artesanía.

A pesar de los intentos gubernamentales, la enseñanza secundaria general no puede satisfacer la creciente demanda. Se necesitan 4.352 aulas adicionales para cubrir esta demanda, pero en 2021 solo se logró construir 145 aulas con la colaboración del Estado y los socios técnicos y financieros (MESTFP, 2021a, p. 7). La sobrepoblación en las escuelas ha llevado a medidas desaconsejables como «aulas volantes» y clases en horarios poco convenientes (MESTFP, 2021a, p. 7). Además, la cantidad de docentes cualificados

es insuficiente. En realidad, el porcentaje de horas lectivas dadas por los funcionarios del Estado es del 49,6 % para el primer ciclo y del 21,2 % para el segundo, lo cual es considerablemente escaso (MESTFP, 2021a, pp. 7-8). Este panorama requiere un elevado número de profesores aspirantes, que no siempre están equipados con las cualificaciones y habilidades necesarias para brindar una enseñanza de alta calidad.

Algunas instituciones educativas ofrecen currículo internacional. En el contexto del Établissement Français d'Enseignement (EFE) Montaigne, se brinda acogida y formación a los aprendientes siguiendo el currículo francés, desde la etapa de educación infantil, pasando por la escuela secundaria, hasta *terminale* (correspondiente con segundo de bachillerato en España). Tras el éxito de este primer Liceo Francés en Cotonú, que ha sido muy popular entre las familias beninesas, francesas o expatriadas, se inauguró un segundo, el Liceo Francés Pierre Manoël Talon, en septiembre de 2024. Esta nueva institución educativa pretende satisfacer la creciente demanda de este tipo de escuela y atraer a los adinerados y los talentosos benineses de la diáspora que deseen brindar a sus hijos una educación en un entorno bilingüe y multicultural. Este centro de enseñanza francesa es un valioso recurso para la comunidad educativa en Cotonú y contribuirá al enriquecimiento cultural y académico del país. Desde julio de 2025, forma parte de la lista de centros educativos privados de prestigio internacional autorizados, en representación del Estado beninés, para acoger a los mejores titulados de los exámenes CEP y BEPC[12]. Existen otros como la escuela Les Mille Pattes, la English International School de Cotonú, la Nigeria International School (NIS), la American International School of Cotonou, la École Internationale Ufuk Bénin, la Indian International School Benin, etc.

En el ámbito del acceso a la educación, persisten importantes desafíos, especialmente en lo que respecta a la escolarización en los niveles de primaria, secundaria y universidad. El departamento de Litoral presenta la tasa neta de matriculación más alta en la educación primaria, alcanzando el 92,4 % en 2021, mientras que en Alibori esta cifra es del 49,8 % (SDSN, 2023, p. 7). A pesar de los avances en el departamento de Ouémé hacia la universalización de la educación primaria, se observan un estancamiento o incluso una disminución en este indicador en algunos departamentos. Los retos son aún mayores en la educación secundaria. En el departamento de Litoral, que lidera en eficiencia en este indicador, solo el 62,5 % de los niños en edad de asistir a la escuela secundaria están matriculados, mientras que en Alibori, la tasa neta de matrícula en la educación secundaria es la más baja entre todos los departamentos

12. El Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) es un diploma que se otorga al final del primer ciclo de secundaria. Este certificado valida los conocimientos y las competencias adquiridos por los aprendientes durante los primeros cuatro años de secundaria, antes de pasar al secundo ciclo.

de Benín, con un 18,7 % (SDSN, 2023, p. 7). Además, se observa una tendencia decreciente en todos los departamentos del país.

La degradación de los indicadores educativos podría atribuirse a las altas tasas de abandono escolar, parcialmente impulsadas por un incremento en las tasas de repetición. Los fenómenos migratorios, tanto intermunicipales como internacionales, podrían contribuir a la disminución en las tasas de finalización del ciclo de secundaria. Estas migraciones podrían inflar las tasas de abandono, dado que los alumnos migrantes no pueden ser clasificados como promovidos o repetidores (CIDE, 2022).

La educación superior se estructura en tres niveles: grado (tres años), máster (uno o dos años, según proceda)[13] y doctorado (tres años o más). En esta etapa, se observa una notable diversidad de instituciones educativas que brindan tanto formación general como profesional. Los programas ofrecidos abarcan desde las humanidades, ciencias sociales y letras, hasta las ciencias naturales y aplicadas. La Universidad de Abomey-Calavi ofrece el Examen Spécial d'Entrée à l'Université o Examen Especial de Acceso a la Universidad (ESEU) para candidatos con al menos dos años de experiencia profesional, pero sin título de *bac*. El examen tiene dos fases: una oral eliminatoria y una escrita. Los resultados de la fase escrita determinan la admisión final. En la prueba de lengua extranjera, los aspirantes a la modalidad A1 pueden elegir entre inglés, español o alemán. La ESEU constituye una alternativa al *bac*, pero no una sustitución. Abre una alternativa real para que quienes muestran motivación puedan incorporarse a la educación superior y aportar así al progreso del país.

Desde 2017, los títulos de las universidades privadas ya no se reconocen de manera automática. Para que sean válidos, los estudiantes deben superar un examen estatal.

Las universidades públicas superan ampliamente su capacidad de acogida debido a varios factores: la falta de personal, la mala distribución de los recursos humanos, la financiación insuficiente, las infraestructuras limitadas o inadecuadas y las condiciones de trabajo poco motivadoras. Otros problemas incluyen el acceso limitado para la mayoría de la población, la desigualdad de género, la fuga de cerebros y el uso de la inteligencia artificial (IA) sin la preparación previa. Estos desafíos resaltan la urgencia de modernizar los programas educativos, buscar soluciones innovadoras y revalorizar la función docente en la educación superior.

Otros modos de formación que también revisten gran importancia incluyen el aprendizaje para la formación profesional y los centros de alfabetización (Ministère en charge de l'Éducation et de l'Alphabétisation du Bénin, 2014, p. 62).

13. Un año para quienes acrediten la antigua *maîtrise*; dos años en los demás casos.

El Gobierno está llevando a cabo reformas para alinear la fuerza del trabajo con las necesidades del mercado laboral, promoviendo más la educación y formación técnica y profesional. La estrategia establece como objetivo aumentar la proporción de aprendientes en carreras técnicas y profesionales al 70 % del total de estudiantes y alumnos en Benín (MESTFP y MESRS, 2023).

La renovación del sistema educativo y formativo constituye un eje estratégico para adaptar la formación a un contexto marcado por la valorización de las lenguas extranjeras, la fuga de cerebros o talentos, o la llegada de la IA sin la debida preparación. Esta transformación requiere un cambio en el entorno laboral y emprendedor, así como un apoyo a la investigación y el desarrollo, que son complementos esenciales para el progreso de la educación. Para mejorar el sistema educativo, es fundamental abordar seis desafíos clave (Adekou, 2019, p. 15-16). Primero, se debe atender la creciente demanda educativa de aquellos que ya han superado la edad de la educación básica. Además, es crucial reducir el fracaso escolar y fomentar más la alfabetización en adultos. También se debe intentar disminuir las desigualdades en el acceso a la educación. Elevar la calidad educativa y su rendimiento es otro aspecto relevante. Por último, una gestión más eficiente de los recursos es indispensable. Enfrentar estos retos permitirá abordar los problemas de gobernanza en el ámbito educativo.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español se imparte desde la secundaria hasta la universidad. El currículo de español no sigue hasta hoy los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*). En efecto, este último es un instrumento de consulta, pero no una norma vinculante. Cada país adapta su enseñanza de lenguas en función a sus propios objetivos, condicionantes educativas y realidades socioculturales. En Benín, todos los programas de enseñanza de español están aprobados y certificados por el organismo responsable de la inspección educativa y autorizados por el Ministerio de Educación Secundaria, Técnica y Formación Profesional (MESTFP). Los programas de estudios, desarrollados de acuerdo con el enfoque por competencias, definen los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y los comportamientos esperados en cada nivel de estudios, así como los métodos pedagógicos aplicables. Sirven como referencia para los docentes en la organización de sus enseñanzas, en coherencia con el marco nacional. Las actividades pedagógicas se extienden a lo largo de 26 semanas de trabajo efectivo, de acuerdo con el calendario escolar.

En el contexto de la educación secundaria, la enseñanza de ELE comienza en *quatrième*, el tercer año de secundaria, y concluye en *terminale*, el

último año del bachillerato. Sin embargo, a partir de *seconde*, el quinto año de secundaria, el estudio de ELE se vincula con la modalidad de *baccalauréat*[14] que el aprendiente haya elegido. En otras palabras, el español solo se enseña a los alumnos que han optado por las modalidades A1 (Letras y Lenguas), A2 (Letras y Ciencias Humanas) y B (Economía y Ciencias Sociales). Esta asignatura tiene una carga horaria de 104 horas anuales por grupo.

Los alumnos de *terminale* que optan por el español en su currículo para el bachillerato, logran distintos grados de competencia en esta lengua. Esta variación se debe a si el español se estudia como primera lengua extranjera (ELE1) o como segunda (ELE2). En cuanto al nivel estimado de salida, no se especifica explícitamente para la secundaria pública. Sin embargo, podemos decir que los alumnos de ELE1 aspiran a alcanzar el nivel B2 del *MCER* al concluir la secundaria. Por otro lado, los alumnos de ELE2 apuntan al nivel B1. En realidad, estos niveles solo representan metas generales y el grado de competencia real de cada aprendiente puede fluctuar. Factores como la dedicación al estudio de la lengua cervantina y la exposición a la misma fuera del entorno escolar pueden influir en estas variaciones.

Cabe subrayar que, desde el curso académico 2023-2024, la materia denominada Physique Chimie Technologie (PCT, Física Química Tecnología en español) se convierte en un requisito indispensable para todos los aspirantes al BEPC, en su renovada estructura. Esto implica que todos los aspirantes se examinan en alemán o español y que todos los alumnos, sin excepciones, se presentan al examen de PCT. Sin embargo, ya no se realiza el examen oral en español, pues la comunicación oral se efectúa exclusivamente en inglés. Este es un cambio relevante en el sistema educativo y puede influir de manera considerable en cómo los discentes aprenden y emplean el español en el país.

La prueba de español en el BEPC evalúa las habilidades lingüísticas de los aprendientes en comprensión y expresión escritas. Evalúa dos competencias disciplinarias principales. En primer lugar, los candidatos deben demostrar su capacidad para reaccionar de manera pertinente a un texto leído. Esto incluye determinar el tipo de texto, identificar a los personajes, localizar el lugar de la acción, destacar el tema abordado, responder a las preguntas planteadas sobre el texto y aplicar las funciones del lenguaje en relación con las estructuras gramaticales utilizadas en el texto. En segundo lugar, los candidatos deben producir un texto escrito.

En el *baccalauréat*, un examen muy selectivo y previo a la admisión en la universidad u otros niveles de educación superior, se evalúa también la comprensión y expresión escrita. Los candidatos deben demostrar su comprensión del español, su capacidad para expresarse y analizar textos. En esta

14. Es el examen final de los estudios de secundaria y el título que permite el acceso a la educación superior.

evaluación, se consideran varios aspectos. Primero, se valora la comprensión literal, es decir, la capacidad del candidato para extraer información explícita del texto. Luego, se aborda la comprensión inferencial, donde se evalúa su habilidad para deducir información implícita o inferir significados más allá de lo explícito en el texto. Además, se analiza la comprensión crítica, donde los candidatos deben ser capaces de identificar argumentos, evaluar evidencias y considerar el propósito o la intención del autor. Por último, se realiza la comprensión evaluativa, donde se pide a los aprendientes que emitan juicios sobre el texto y las habilidades lingüísticas. Esto implica no solo comprender el contenido, sino también demostrar conocimiento gramatical, vocabulario y uso adecuado de la lengua española.

En cuanto a la educación superior, el español se enseña en las dos universidades públicas pluridisciplinarias, la Universidad de Abomey-Calavi y la Universidad de Parakú. En la primera, el español se imparte en el Departamento de Filología Hispánica y en la École Normale Supérieure (la escuela de formación de los profesores de la enseñanza secundaria) de Porto-Novo; también se imparte como segunda lengua extranjera en los departamentos de Inglés y en la École Nationale d'Administration (Escuela Nacional de Administración), en las escuelas de Hostelería, de Turismo, de Traducción, de Administración y de Comercio. Además, la lengua española cuenta con una sección en la École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation Nationale (EFPEEN) (Escuela Nacional de Formación del Personal de Supervisión de la Educación) de Porto-Novo. En la Universidad de Parakú, se imparte en el Departamento de Lenguas Extranjeras.

Algunas universidades privadas, como la École de Formation des Enseignants du Secondaire (EFES) Sapienta y el Institut Supérieur de Formation Professionnelle (ISFOP), tienen una sección de Español. Otras universidades privadas de administración y comercio, tales como el Institut Universitaire MathFinEco o la Haute École de Commerce et de Management, entre otros, imparten español para fines específicos (EFE).

Además, algunas instituciones educativas, como la Embajada de Venezuela, el Moudachirou Language Institute de Cotonú y el Conseil des Activités Éducatives du Bénin (CAEB), brindan cursos de español a estudiantes, trabajadores y otros aficionados de la lengua española. Asimismo, existen clases particulares de español a domicilio que algunos profesores de secundaria o estudiantes universitarios imparten para reforzar el nivel de los aprendientes, especialmente aquellos que están en clases de examen o para los dirigentes empresariales benineses que buscan mejorar su capacidad lingüística o que quieren viajar a España por negocios. Durante los cursos de vacaciones (o de verano) en agosto, el español se incluye como materia en las escuelas del país. Estos cursos permiten fortalecer habilidades, abordar

lagunas acumuladas en español, prepararse para el próximo año lectivo y ganar confianza mientras se fomenta la interacción social.

Cabe señalar que, en las universidades públicas, el nivel del estudiantado es diverso: mientras algunos alcanzan un dominio intermedio o superior de ELE, otros encuentran escollos en la disponibilidad léxica y en la expresión oral. Estas disparidades se reflejan en las evaluaciones, que evidencian progresos en la producción escrita y la comprensión lectora, pero también limitaciones en la interacción oral espontánea. Entre los principales retos destacan la necesidad de reforzar la formación del profesorado, mejorar la infraestructura tecnológica y estimular tanto la motivación estudiantil como del profesorado.

En conjunto, la situación actual del español en el país dibuja un escenario de transición, donde conviven avances notables con desafíos persistentes, lo que hace indispensable una planificación estratégica orientada a la mejora duradera.

Los temas de investigación de los estudiantes de grado y de los profesores incluyen la lingüística hispánica aplicada, la literatura, la cultura y la historia de España y América Latina.

2.2.3. LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE QUE SE HAN USADO Y QUE SE EMPLEAN EN EL PAÍS

En Benín, los manuales de ELE utilizados dependen de los diferentes niveles educativos y tipos de centros. En la educación secundaria, es común utilizar la serie de manuales *Horizontes* (1998) junto con sus libros de actividades y guías docentes. Estos cinco manuales editados por Edicef/NEI e impuestos por el MESTFP desde hace más de dos décadas priorizan «el enfoque comunicativo», según sus autores. Se dividen en ocho unidades cada uno. Los manuales *Horizontes* están disponibles en librerías convencionales y también en *librairies par terre*, es decir, de segunda mano, lo que facilita su acceso en el país. En las escuelas secundarias públicas, los aprendientes de bajos recursos se conforman con fotocopias de los textos o comparten el libro con sus compañeros. No es posible reproducir audio ni vídeos en las aulas.

Es importante destacar que no se utilizan ni registran manuales procedentes de España o del propio Benín para las actividades pedagógicas oficiales. No obstante, algunos profesores de secundaria han publicado libros como guías prácticas para los aprendientes. Un grupo de docentes ha elaborado una nueva serie de libros de español para los cursos de *quatrième* a *terminale*. Estos libros, que integran las realidades socioculturales de África y del mundo hispánico, han sido impresos por la editorial beninesa

Laha Editions, pero todavía no han recibido la autorización de las autoridades. Asimismo, actualmente el Conseil National de l'Éducation (CNE) está llevando a cabo actividades de revisión y actualización de los currículos de español en la secundaria.

En el ámbito de la enseñanza superior, los docentes investigadores suelen recomendar bibliografía específica para cada asignatura. Esta puede incluir libros, materiales audiovisuales, artículos de revistas y recursos en línea, que pueden estar disponibles en español, francés e inglés.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

En esta sección, se han recogido datos de diversas fuentes, tanto oficiales como no oficiales. La mayoría de los datos provienen de informes emitidos por los centros de enseñanza, del Instituto Nacional de Estadística (INStaD) de Benín, así como de estadísticas nacionales utilizadas para evaluar los exámenes de *bac* y BEPC. Además, se han considerado estadísticas menos convencionales, como encuestas realizadas a directores, inspectores educativos, asesores pedagógicos y profesores de español[15]. Estos datos corresponden al año 2024. Recapitulando, en la educación secundaria se documentan 705.000 alumnos. En las universidades y escuelas universitarias públicas se registran 14.250 estudiantes, a los que se añaden los 202 profesores ELE en formación en la Escuela Normal Superior. En los centros privados de enseñanza superior 1.082 estudiantes aprenden español. El número de aprendientes extraescolares se eleva a más de 5.000. En total, el número de estudiantes de ELE documentados en el país asciende a 725.534 (ver tabla 1). Esto representa cerca del 5 % de la población beninesa, superando incluso a los hablantes de algunas lenguas nacionales, como el lokpa (1 %), el kotokoli (1 %), etc. En la tabla 1 desglosamos todas estas cifras.

15. Con gratitud se reconoce la valiosa ayuda de los colegas y colaboradores que hicieron posible este estudio, principalmente Séraphin Assah, Polycarpe Gbaguidi, Blandine Allognon, Reina Aurora Méndez y Sérafine Atchatin, entre otros.

TABLA 1
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN LA ENSEÑANZA REGLADA Y NO REGLADA DE BENÍN

ENSEÑANZA REGLADA						ENSEÑANZA NO REGLADA	TOTAL
SECUNDARIA	SUPERIOR						
	Escuela de formación del profesorado de secundaria (Escuelas Normales Superiores)	Universidades				Centros de lenguas Academias de idiomas Formación complementaria Clases particulares	
		Universidades públicas		Universidades privadas			
Secundaria pública		Con titulaciones propias de Español	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Con titulaciones propias de Español	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa		
705.000	202	7.200	7.050	82	1.000	5.000	725.534

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, otro reto que puede poner en peligro o limitar la expansión del español en el país es la ausencia de programas oficiales de máster y doctorado en Estudios Hispánicos en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Abomey-Calavi y en las demás universidades del país. De este modo, los miles de graduados en esta disciplina carecen de oportunidades y no pueden avanzar en sus estudios como sus compañeros de otras lenguas extranjeras. Asimismo, los profesores-investigadores se ven sin posibilidades de promoción al no poder dirigir trabajos de fin de máster ni tesis doctorales. Por lo tanto, si no se actúa con prontitud, este entusiasmo y amor por la lengua española se desvanecerán en favor de otras lenguas extranjeras, tanto en secundaria como en la universidad.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

Por el momento, los DELE no se ofertan en las instituciones oficiales públicas de Benín, ni tampoco los exámenes del SIELE. Sin embargo, el Liceo Francés de Cotonú EFE Montaigne fue reconocido en julio de 2024 como un centro de examen para realizar la gestión organizativa y administrativa de los exámenes certificados DELE y en 2025 ya se han organizado exámenes a 123 estudiantes y profesores benineses de ELE. La introducción de estos diplomas mejorará la confiabilidad y la transparencia de los certificados y exámenes oficiales del español en el estado beninés. Además, la implementación de un sistema de doble indicación que considere las calificaciones promedio obtenidas en los exámenes oficiales del país y las correspondientes al examen DELE añadirá un toque internacional y mayor confiabilidad (Sossouvi, 2016a, p. 54).

Según fuentes del Instituto Cervantes de Dakar, se ofreció la posibilidad de ser centro de examen DELE a los liceos públicos y a la propia Universidad. Sin embargo, finalmente solo el Liceo Francés se comprometió a realizar toda la parte organizativa y administrativa que conlleva ser centro de examen DELE. Esta elección o decisión ha generado mucho debate entre los docentes y aprendientes de esta lengua. Es probable que continúe siendo un tema de discusión y controversia, ya que, en lugar del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Abomey-Calavi u otra institución beninesa, es una institución que representa a Francia, que sigue su sistema de enseñanza y las normativas de su educación nacional la que coordina la administración de las convocatorias DELE. No obstante, más allá de estas controversias, creemos que esta nueva posibilidad representa una excelente oportunidad para aquellos interesados en demostrar su habilidad en la lengua cervantina y obtener una certificación internacionalmente reconocida. Solo esperamos que esta iniciativa beneficie a los estudiantes benineses de ELE y fomente el aprendizaje de esta lengua en el país.

Para identificar los estilos de aprendizaje de los discentes de secundaria y universidad de ELE, nos basamos en los cuestionarios de Dunn, Griggs y Price (1993). Además, se realizaron observaciones por parte de cinco profesores de secundaria y dos profesores universitarios, quienes proporcionaron información sobre el comportamiento de los discentes, incluyendo su participación, interacciones con compañeros y preferencias por ciertos tipos de actividades. También se llevaron a cabo entrevistas individuales para obtener una comprensión más profunda de las preferencias de aprendizaje de cada estudiante.

Los resultados mostraron que los estudiantes de secundaria tienen estilos de aprendizaje muy diversificados. Algunos de ellos prefieren el aprendizaje visual, ya que retienen mejor la información cuando se presenta en forma de gráficos, imágenes o vídeos. Otros se sienten más cómodos con el aprendizaje auditivo, pues prefieren escuchar explicaciones o grabaciones en español, así como recibir instrucción de profesores que sean buenos comunicadores. Estos aprendientes se sienten cómodos con las discusiones o debates en grupo, y las explicaciones verbales, utilizando recursos de audio como pódcasts para sus estudios. Por otro lado, algunos aprenden mejor mediante la lectura y la escritura, ya que se sienten más cómodos con informaciones presentadas en un formato textual. Estos estudiantes toman apuntes en clase y utilizan recursos de texto en línea como libros digitales, libros en papel, artículos, etc.

Por lo general, la mayoría de los estudiantes aprenden mediante memorización, algunos por acción y otros a través de audios o vídeos. Ahora bien, el currículo actual, basado en el enfoque por competencias, busca situar al aprendiente en el centro del proceso de aprendizaje. Lamentablemente, se observa que es el profesor quien proporciona la mayor parte del contenido. Pocos alumnos de secundaria se involucran en actividades de práctica del español a través de plataformas en línea y únicamente una minoría de ellos interactúa con hispanohablantes, limitándose a compartir información o intercambiar saludos.

Los discentes que tienen teléfonos inteligentes se descargan diccionarios bilingües de francés y español para utilizarlos en las tareas de traducción y producción escrita. En casa, algunos realizan ejercicios de gramática, traducción u otras prácticas asignadas por el profesor al final de la clase anterior, manteniéndose en contacto con el español fuera del aula. Desafortunadamente, no todos los alumnos estudian en casa. Algunos simplemente esperan hasta la siguiente clase para observar al profesor en acción y solo se interesan por obtener buenas calificaciones. Por otro lado, algunos alumnos

apasionados por la cultura, la música, el fútbol (con equipos como el Real Madrid, el F. C. Barcelona, el Atlético de Madrid, la Roja, etc., y con futbolistas tales como Lionel Messi, Gerard Piqué, Andrés Iniesta, Dani Carvajal, Nacho Fernández, Rodrigo Hernández, Nico Williams, Lamine Yamal, Gavi, Mikel Merino, Chris Ramos, Mikel Merino, etc.) y las telenovelas de países hispanohablantes se agrupan bajo la supervisión de su profesor y crean clubes de español. No obstante, estos clubes a menudo enfrentan obstáculos administrativos y, sobre todo, la falta de disponibilidad de su líder. A pesar de esto, aprovechan su afición y conocimientos en español para destacarse como hispanistas frente a sus compañeros de barrio.

En cuanto a los estudiantes universitarios, muchos de ellos aprenden por inmersión cultural virtual y real sumergiéndose en el entorno lingüístico español sin necesidad de salir del país. Utilizan plataformas de intercambio de lenguas en línea y conversaciones con hablantes nativos, lo que les permite tener una práctica regular y contextualizada del español. Además, hay quienes han hecho estancias lingüísticas en universidades españolas, como la Universidad de Córdoba o la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria gracias a becas Erasmus. Su vida diaria en estas ciudades españolas les confronta con variadas situaciones de comunicación que promueven así su aprendizaje natural y espontáneo. Algunos emplean tecnologías digitales, tales como aplicaciones móviles, herramientas y juegos educativos para crear un entorno de aprendizaje de ELE interactivo y ameno. Asimismo, utilizan pódcasts, canciones y vídeos en español para poder mejorar eficazmente su comprensión auditiva y familiarizarse con los diversos acentos y dialectos de la lengua española.

Otros optan por un enfoque de aprendizaje multimodal, que involucra todos los sentidos y fomenta la memorización a largo plazo. Combinan todas las destrezas lingüísticas, es decir, la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la interacción oral. A algunos les gusta practicar la lengua española en contextos de comunicación reales, fomentando la expresión oral y la comprensión a través de intercambios en el aula o fuera de ella, como los juegos de rol, los debates y las simulaciones. Otros recurren a las redes sociales y las plataformas de IA conversacional (como ChatGPT o Microsoft Copilot) en su proceso de aprendizaje de ELE. Con este enfoque no solo se conectan con hablantes nativos, sino que también se sumergen en la lengua cervantina a través de intercambios, publicaciones o consultas diarias.

La IA está desempeñando un papel cada vez más relevante en el aprendizaje de ELE en el país, pero también genera inquietudes. Algunos estudiantes universitarios utilizan grandes modelos de lenguaje diseñados para practicar conversaciones, mientras que otros se benefician de sistemas

de evaluación automatizados. Emplean ChatGPT o Microsoft Copilot, por ejemplo, en diversos contextos, desde la redacción de textos y las tareas para casa, hasta la resolución de problemas lingüísticos. Muchos ya recurren a esta tecnología para casi todo, lo que abre la puerta a replantear el modelo de escuela, el sistema educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y principalmente las formas de evaluación.

En resumen, la variedad de enfoques y herramientas disponibles permite a todos los aprendientes benineses de ELE encontrar su propio estilo o camino hacia la competencia lingüística. Los estudiantes utilizan una combinación de técnicas tradicionales e innovadoras, siempre centradas en la comunicación y la interacción, para aprender y mejorar su español. Además, su personalidad y sus inclinaciones individuales pueden tener un impacto significativo en sus respectivos estilos de aprendizaje.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Como hemos mencionado anteriormente, el español es una lengua extranjera muy demandada, especialmente en el ámbito educativo. Aunque no se dispone de un número exacto de profesores de español en todo el país, se sabe que existe una considerable demanda de docentes de español tanto en la educación secundaria como en las universidades. Los datos publicados en mayo de 2022 por la plataforma gubernamental de gestión de la educación nacional EducMaster indican que hay 1.267 profesores de español en la educación secundaria, de los cuales 276 son mujeres y 991 son hombres. Estos docentes se distribuyen en tres categorías: funcionarios del Estado, profesores contratados por el Estado y aspirantes a la profesión docente. No obstante, esta cifra podría ser diferente si consideramos a los docentes ocasionales o a tiempo parcial que trabajan en centros privados.

En las universidades públicas, hemos registrado siete profesores-investigadores permanentes y una lectora española. Los demás profesores doctores y no doctores trabajan a tiempo parcial. Nuestros intentos de obtener datos oficiales más fiables no han tenido éxito. Sin embargo, seguimos trabajando con las autoridades competentes para obtener información más oficial en el futuro.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE SECUNDARIA

Para ser profesor de ELE de secundaria en el país se deben cumplir ciertos requisitos académicos generales y pasos necesarios. Para ejercer la docencia en el primer ciclo de enseñanza secundaria, generalmente se necesita un

título universitario de grado o posgrado en Filología Hispánica, Lingüística o un campo afín, o bien el BAPES[16]. Para el segundo ciclo, se requiere el CAPES[17] o un máster. No obstante, no es infrecuente hallar profesores que ostentan únicamente un título de grado o BAPES y que ejercen la docencia en el segundo ciclo por falta de profesores cualificados en la ciudad. Asimismo, se admiten títulos equiparables en el área de Humanidades, siempre que los candidatos acrediten el nivel de español requerido.

En la educación secundaria, se privilegian más los títulos profesionalizantes como el BAPES y el CAPES. Ambos se sacan en la École Normale Supérieure (ENS) de Porto-Novo o en algunas universidades privadas, como la EFES Sapienta y el ISFOP, y proporcionan a los aprendientes las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar en secundaria y otros niveles educativos. Cabe señalar que, después de ser contratados, los que no tienen títulos profesionalizantes deben completar luego una formación específica en pedagogía en la ENS para poder sacar el BAPES o CAPES habilitante. Además, la formación de los asesores pedagógicos y de los inspectores se realiza en la École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation Nationale (EFPEEN) de Porto-Novo; reciben respectivamente los títulos de Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique (CAFCP) y Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Inspecteur de l'Enseignement Secondaire (CAFIES). Para acceder a esta formación, los candidatos deberán tener un título de CAPES, aprobar el examen de ingreso organizado por la EFPEEN y tener una experiencia profesional contrastada en la enseñanza de ELE, entre otros.

Para acceder al cargo de aspirante a asesor pedagógico, será necesario ostentar la condición de funcionario público, pertenecer al cuerpo de *professeurs certifiés* (docentes titulares de CAPES) y acreditar una experiencia mínima de cinco años en dicho cuerpo a 31 de diciembre del año de la convocatoria. Asimismo, se deberá estar habilitado para el ejercicio de la función de asesor pedagógico y no superar los 54 años de edad en esa misma fecha.

Para optar al cargo de aspirante a inspector, se exigirá igualmente la condición de funcionario público, la pertenencia al cuerpo de *professeurs certifiés* y encontrarse a más de cinco años de la jubilación. Además, se deberá acreditar una antigüedad general mínima de doce años en el cuerpo docente certificado a 31 de diciembre del año de la convocatoria. Será igualmente requisito estar habilitado para el ejercicio de la función de asesor pedagógico y no superar los 54 años de edad en la fecha señalada.

Además de poseer los diplomas necesarios, los aspirantes a los cuerpos de profesor de educación secundaria deben inscribirse en el Archivo

16. Un tipo de Grado en Profesorado de Educación Secundaria (primer ciclo).
17. Un tipo de Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato.

Nacional. Luego, participan en una oposición y pruebas, y se selecciona a los mejores, considerando las necesidades expresadas por el MESTFP.

Después de su contratación, el docente ha de participar en las formaciones continuas que se organizan cada semana en los institutos o cada trimestre por zona, donde los inspectores y los asesores pedagógicos encabezan estas formaciones. Además, cabe señalar que los profesores que son contratados con títulos académicos reciben formación profesional en la ENS costeada por el Gobierno pocos o varios años después de su contratación.

Actualmente, solo hay dos profesores nativos de español en la educación secundaria: una española y otra cubana.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

Los métodos de contratación de candidatos para profesiones de educación superior en el país han evolucionado recientemente. En general, se espera que los profesores (nativos o con nivel nativo) tengan una sólida formación en español y una comprensión profunda de la lengua y la cultura hispánicas. Los candidatos deben tener un doctorado en Filología Hispánica, Lingüística Hispánica o un campo relacionado. Deberán registrarse en la plataforma del Fichier National des Aspirants au métier d'Enseignant du Supérieur (FNAES) durante el periodo de registro especificado. Esta inscripción está abierta a todos los titulares de un doctorado en español, independientemente de su nacionalidad, que deben registrarse dentro de los plazos requeridos para participar en el proceso de contratación. El expediente digital que se debe subir a la plataforma incluye el título de doctorado o su homologación (en caso de haberlo obtenido en el extranjero), un ejemplar de la tesis doctoral, la copia del informe de defensa o la certificación correspondiente, la firma del código de ética y conducta profesional en la enseñanza superior, los trabajos científicos publicados, un *curriculum vitae* fechado y firmado, una copia de la partida de nacimiento y el certificado de nacionalidad (Décret 2022-150, 2022).

El aspirante debe estar apto para impartir clases, asesorar a los estudiantes, realizar investigaciones originales en su área de especialización, publicar sus resultados en revistas académicas indexadas, participar en congresos o conferencias, y contribuir al conocimiento académico. Además, debe tener un dominio de las herramientas digitales, supervisar o dirigir trabajos de fin de grado, colaborar con colegas, mantenerse actualizado sobre las tendencias y prácticas en su campo, y establecer conexiones con la industria. Cabe mencionar que, en septiembre de 2025, el Gobierno beninés promulgó un decreto que establece una oposición nacional para el reclutamiento de 250 asistentes en puesto probatorio en las universidades públicas. El objetivo de este sistema es reforzar el cuerpo docente y potenciar la

excelencia académica. Los candidatos deben estar registrados en el fichero nacional de aspirantes a la docencia, satisfacer los requisitos de moralidad y titulación, y superar una fase probatoria antes de su confirmación definitiva en el cargo (Ministère du Travail et de la Fonction Publique, 2025). Los aspirantes deben superar dos etapas de evaluación. En primer lugar, se enfrentan a una prueba escrita que abarca tanto conocimientos de cultura general como de su área de especialidad. Una vez aprobada esta fase, se procede a la segunda, consistente en una entrevista destinada a valorar sus competencias y aptitudes profesionales.

De momento, es difícil encontrar profesores universitarios de ELE que sean nativos hispanohablantes en la enseñanza superior. Sin embargo, desde el año académico 2024-2025, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha enviado una lectora española al Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Abomey-Calavi para impartir docencia.

El profesorado universitario de ELE en Benín recibe formación inicial y continua para garantizar una enseñanza de calidad y fomentar el interés por el español en el país. En la Universidad de Abomey-Calavi, existe un programa de formación en pedagogía universitaria dirigido a los doctores recién contratados. Este programa tiene como objetivo mejorar sus habilidades docentes y prepararlos para enseñar de manera efectiva. Se les instruye en la combinación de experiencia académica, habilidades docentes y cualidades humanas para tener éxito en su rol como educadores. Se les provee de diversos métodos pedagógicos para facilitar el aprendizaje y el éxito de los estudiantes, que abarcan desde técnicas de presentación y facilitación del curso hasta estrategias de evaluación. Además, su formación incluye aspectos como la comunicación y las relaciones educativas, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior. Asimismo, se les capacita para brindar apoyo a los estudiantes en su trayectoria universitaria, ofreciendo consejos sobre gestión del tiempo, preparación de exámenes y búsqueda de información relevante.

En las escuelas universitarias o algunas universidades privadas, también se acepta a profesores experimentados con título de máster o CAPES en estudios hispánicos e inspectores de enseñanza secundaria.

2.4.4. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE LA ENSEÑANZA NO REGLADA

El perfil típico del profesorado de ELE en la enseñanza no reglada se asemeja al de la enseñanza formal. En muchos casos, los mismos docentes filólogos y lingüistas especialistas en español que imparten clases en instituciones

formales también ofrecen sus servicios en contextos no reglados para complementar sus ingresos o por falta de profesores cualificados. Con todo, es común encontrar estudiantes de segundo o tercer año del Grado en Filología Hispánica que brindan clases particulares a candidatos que se preparan para exámenes nacionales o colaboran con organizaciones no gubernamentales. Aunque carecen del título de grado, su formación universitaria en lengua española es su principal herramienta pedagógica. Por lo general, los docentes que trabajan en este sector poseen un buen nivel de competencia en español y tienen la habilidad de adaptarse a diferentes contextos educativos y trabajar con estudiantes de diversas edades y niveles de competencia lingüística.

2.4.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

Los profesores benineses suelen combinar varios estilos para adaptarse a las necesidades de sus aprendientes y al contexto educativo. Entre los estilos más comunes se encuentran el autoritario, el tradicional, el *laissez faire* y, en ocasiones, el constructivista. En el país, hay algunas competencias clave que se espera que desarrolle el profesor de secundaria de ELE. Planifica y organiza las lecciones de tal forma que se crean situaciones de aprendizaje que benefician a los aprendientes. En el primer ciclo (*quatrième* y *troisième*) se deben desarrollar cuatro situaciones de aprendizaje, mientras que en el segundo ciclo (*seconde*, *première* y *terminale*), cinco. Las clases, basadas en el enfoque por competencias, promueven la interactividad para potenciar la comprensión, el interés y el pensamiento crítico de los aprendientes. Los docentes, como facilitadores, promueven la inclusión de todos los alumnos, cuyo número varía entre quince y setenta por aula. Los temas de las situaciones de aprendizaje abarcan desde asuntos socioeconómicos y políticos hasta deportes, ecología y tecnología.

El currículo actual pone un énfasis considerable en la gramática, con una prevalencia de producciones escritas, incluso en las evaluaciones. A pesar de los posibles errores, se promueve moderadamente la expresión oral mediante actividades específicas que incentivan a los discentes a expresarse verbalmente. Tras las explicaciones del profesor, las lecciones se transcriben en la pizarra para que los aprendientes puedan tomar apuntes o notas. En los cursos de examen, como *troisième* y *terminale*, la enseñanza del docente se centra más en los temas y nociones que serán evaluados en los exámenes finales, el BEPC y el *bac* respectivamente. En los demás cursos, la enseñanza puede trascender el programa oficial e incorporar actividades lúdicas acorde a las preferencias del profesor o del alumnado.

El profesor de secundaria evalúa el progreso y el rendimiento de los discentes, implica a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, fomentando

su autonomía, y les ayuda a tomar responsabilidad de su propia formación. Además, promueve la comunicación y la comprensión intercultural, dado que el proceso pedagógico frecuentemente conlleva el estudio de las culturas de los países de habla hispana y su contraste con las culturas beninesas o africanas.

Los profesores universitarios fomentan el avance de la investigación, tanto básica como aplicada, y comparten con los estudiantes los conocimientos que de ella se derivan. Aplican una variedad de métodos pedagógicos. Proporcionan enseñanzas magistrales, dirigidas a una audiencia estudiantil amplia, que puede variar entre 300 y 1.000 estudiantes por aula. Para manejar eficientemente a este efectivo, algunos docentes optan por la pedagogía de grupos grandes, dividiendo la clase en subgrupos más pequeños y manejables. Así, el profesor se esfuerza por incentivar la participación del estudiantado en las actividades de aprendizaje, organizando la clase en equipos de trabajo y utilizando técnicas apropiadas. Este tipo de cursos se reserva exclusivamente para los *maîtres de conférences* (profesores titulares de universidad) y los *professeurs titulaires* (catedráticos de universidad), el rango más alto en las universidades beninesas. Existen también las clases prácticas (*travaux dirigés*), reservadas principalmente para los *assistants* (profesores ayudantes doctores) y los *maîtres-assistants* (profesores contratados doctores). Estas se llevan a cabo en grupos pequeños y brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en las conferencias magistrales. La enseñanza basada en proyectos es otro método pedagógico en el que los estudiantes trabajan en un proyecto específico durante un periodo determinado, lo que les permite aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos. Con la llegada de la pandemia de la COVID-19 y el avance de las tecnologías, se implementó la enseñanza a distancia, lo que permitió a los estudiantes seguir los cursos a su propio ritmo. Más tarde, se introdujo la enseñanza híbrida.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

El número de centros educativos que imparten clases de ELE en Benín no se encuentra explícitamente detallado en los datos proporcionados por los diferentes ministerios de educación. Sin embargo, cabe señalar que, en la educación secundaria, la mayoría de los institutos públicos ofrecen clases de español, especialmente aquellos que cuentan con modalidades de humanidades. La Educación Secundaria General (ESG) comprende un total de 880 escuelas, de las cuales 460 dispone de primer y segundo ciclo. Además, la ESG cuenta con 1.696 centros privados (MESTFP, 2023b). En total, la ESG cuenta con

aproximadamente 2.576 escuelas. En cuanto a la enseñanza superior, se imparte español en las dos universidades públicas, en sus facultades de filosofía y letras, en las escuelas nacionales de administración y la escuela de formación de los formadores. También se enseña en más de una decena de escuela universitaria privadas y el Centro de Formación en Turismo y Hotelería.

2.5.2. OBSERVACIONES SOBRE LOS CENTROS

Los efectivos de los grupos pedagógicos en los centros de secundaria varían según las zonas. En las áreas urbanas, en el primer ciclo, el número de alumnos por grupo oscila entre 50 y 60, mientras que, en el segundo ciclo, se sitúa entre 40 y 50. En las áreas rurales, en el primer ciclo, los efectivos van de 40 a 60 alumnos, y en el segundo ciclo, de 30 a 50 alumnos. Sin embargo, estas cifras pueden ajustarse con la autorización del director departamental de Enseñanza Secundaria o según las realidades del contexto de aprendizaje.

Las dos universidades públicas del país aportan un gran volumen de estudiantes de ELE debido a su tamaño y alcance. Además, ofrecen programas académicos especializados en estudios hispánicos. Por otro lado, los institutos o escuelas de enseñanza secundaria, aunque individualmente tienen menos estudiantes, contribuyen significativamente al número total de estudiantes de ELE en el país. Sin embargo, estos centros no están autorizados para administrar los exámenes DELE, excepto el Liceo Francés EFE Montaigne. Esto le otorga una ventaja adicional, ya que no solo implica la administración de los exámenes, sino también beneficios tangibles para esta institución y su comunidad educativa, como prestigio, aval institucional y la posibilidad de ofrecer cursos de preparación para el DELE. Además, actúa como un incentivo para atraer más estudiantes de ELE al centro examinador.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

La Embajada de España en Abuya (Nigeria) y el Consulado Honorario de España en Cotonú tienen la responsabilidad de representar a España en Benín y fomentar la cooperación académica y cultural. En la convocatoria 2024-2025, la AECID ha creado por primera vez un puesto de lectorado en la Universidad de Abomey-Calavi con el objetivo de promover el español.

Desde 2020, el programa Erasmus ha brindado la oportunidad a unos cincuenta estudiantes benineses de estudiar en España, específicamente en la Universidad de Córdoba y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Además, varios profesores españoles han impartido clases en la Universidad

de Abomey-Calavi como parte de este programa. Algunos profesores del Departamento de Filología Hispánica y miembros de la administración de la Universidad de Abomey-Calavi han tenido la oportunidad de participar en programas de intercambio Erasmus con universidades españolas. Estos intercambios académicos y administrativos sin duda enriquecen la experiencia y fomentan un mayor entendimiento cultural entre ambas naciones.

Aunque el Instituto Cervantes aún no tiene una sede en Cotonú, en 2019 y nuevamente en noviembre de 2023 se llevó a cabo la segunda misión académica de formación de profesorado de ELE para capacitar a más de 100 profesores de secundaria durante cinco días, con resultados muy positivos. La Fundación Mujeres por África, en colaboración con universidades españolas, ha permitido que dos profesoras de secundaria accedan a programas de perfeccionamiento de la lengua y de inmersión lingüística en España. Una de ellas incluso pudo obtener su máster en línea gracias a esta fundación. Recientemente, en julio de 2024, el Programa de Español en Toledo (ESTO) de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha, en colaboración con el Instituto Cervantes, otorgó becas a dos profesoras de secundaria para asistir a un curso intensivo de lengua y cultura española en Toledo de un mes de duración durante el verano de 2024.

Además de estas instituciones, es fundamental reconocer las iniciativas de promoción del español en la educación pública de Benín, que desempeñan un papel relevante. También son destacables las publicaciones de los profesores universitarios, así como la perseverancia y dedicación de los docentes de ELE y los esfuerzos de los aprendientes, sus familias y de todos los actores del sistema educativo.

2.6.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Solo las embajadas de Cuba, Guinea Ecuatorial y Venezuela están acreditadas en el país. Los demás países hispanohablantes, como España, Colombia y México, tienen consulados honorarios en Cotonú. La Embajada de Argentina en Benín está ubicada en Abuya (Nigeria) y aún no cuenta con un consulado en Cotonú. Para cualquier consulta o trámite, uno debe ponerse en contacto con la embajada en Nigeria. Benín también cuenta con una embajada en La Habana (Cuba), así como un consulado en Barcelona (España) y otro en Malabo (Guinea Ecuatorial).

2.6.3. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL Y DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

En Benín, existen varias asociaciones relacionadas con la enseñanza y el estudio del español y la cultura hispana. Por un lado, tenemos la Asociación

de Profesores de Español de Benín (APEB), que reúne a profesionales cualificados y comprometidos con la difusión del español y el hispanismo en el país. La APEB ha actuado como mediadora entre los docentes de español y los departamentos técnicos de los ministerios de Educación del país africano. Organizan diversos eventos, como seminarios, talleres y otras actividades para impulsar el español y el hispanismo.

Asimismo, existen clubes hispanistas de las universidades de Abomey-Calavi, de Parakú y de la ENS. Estos clubes son agrupaciones estudiantiles dedicadas al estudio y práctica del español. Su objetivo es fomentar el interés por el español y la cultura hispánica entre estudiantes y público en general, además de facilitar el intercambio académico y cultural entre Benín y los países hispanohablantes. Realizan diversas actividades, como concursos, exposiciones, conferencias y cinefórums como parte de su misión para promover el hispanismo. Además, llevan a cabo representaciones teatrales, cortometrajes y eventos musicales en español. En realidad, estos clubes se crean casi todos los años, pero tienden a disminuir sus actividades o desaparecer al final del año académico por falta de medios. Es relevante resaltar la labor de François Ogun, un profesor de secundaria quien, con la colaboración de sus alumnos, fomenta el español en Dasa Zumè a través de la música, las canciones en español y el baile. Esto es muy apreciado tanto por los estudiantes como por la población local.

Por desgracia no existen publicaciones de estas asociaciones, ya que podrían ser una fuente valiosa de información y difusión del español y el hispanismo en Benín. No obstante, tenemos conocimiento de que próximamente se llevará a cabo una emisión de radio en español y la publicación de un periódico en la misma lengua.

2.6.4. OTROS DATOS DE INTERÉS

La cultura hispánica también se encuentra presente en Benín y se promueve a través de diversas manifestaciones culturales, como la música, el cine y las telenovelas, así como en los apellidos y denominaciones de algunos pueblos. Muchos benineses se apellidan como los españoles. Los estudiantes cuyos apellidos son de origen español consideran que la lengua cervantina es «la lengua de sus antepasados», es decir, una herencia. Por esta razón, en Benín no solo se aprende español como lengua extranjera, sino también como lengua de herencia (Sossouvi, 2017b).

En el estudio de Sossouvi y Lin (2020) sobre el paisaje lingüístico de Cotonú y Abomey-Calavi, el español ocupa el cuarto lugar en textos monolingües y bilingües (español-francés), en textos trilingües (francés-español-inglés) se sitúa en la segunda posición y en textos cuatrilingües (chino-inglés-francés-español) alcanza el primer lugar.

Por lo tanto, el español está muy presente en la sociedad beninesa y ya es más que una lengua extranjera. Se encuentra en cada rincón, aroma, palabra, vestimenta de Benín, en cada paisaje del país, en cada cabeza y en cada corazón de los benineses.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

Las principales instituciones de investigación en el ámbito hispanista en el país son la Universidad de Abomey-Calavi, la ENS de Porto-Novo y la Universidad de Parakú. Actualmente, los trabajos de investigación del personal docente universitario y los trabajos de fin de grado, BAPES o CAPES constituyen la mayor parte de las obras hispanistas. Las líneas de investigación abarcan desde la lingüística hispánica aplicada, la literatura y la historia españolas, la literatura y la historia latinoamericanas, hasta la cultura popular y el folclore en español. Estos centros no solo contribuyen al conocimiento académico, sino que también fomentan el intercambio cultural y lingüístico entre Benín y los países hispanohablantes.

3.1. BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Ayibatin, W. M. (2020). *Comprender ser y estar en fongbe. Una contribución al estudio de la gramática del español como lengua extranjera*. Caduceus.

Gbaguidi, R. (2014). Panorama lingüístico de Benín y situación del español como lengua extranjera. En J. M. Hernández Díaz y E. Eyeang (Coords.), *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (pp. 115-124). Universidad de Salamanca.

Medenou, C. B. (2020a). *Lazarillo de Tormes* ¿disparatorio de vicios o crisol de virtudes? En J.-A. Yao (Coord.), *Áfricas, Américas y Caribes: representaciones colectivas cruzadas (siglos* xix-xxi*)* (pp. 395-410). Editorial Universidad de Alcalá.

— (2020b). El manual didáctico *Horizontes* en la enseñanza secundaria desde 2007 hasta 2020 en Benín: historial, bazas, límites y perspectivas. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 7 (11), pp. 27-44. https://n9.cl/5gtjxk [consultado el 18/1/2026].

— (2021a). Feminism and Gynecocracy in Classical Autors Dona María de Zayas Sotomayor and Tirso de Molina. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4 (7), pp. 181-207. https://n9.cl/rup6jz [consultado el 18/1/2026].

— (2021b). Las intrigas políticas en la obra *El Cantar de Mio Cid* e implicaciones para la gestión de nuestros estados modernos. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 5 (2), pp. 49-71. https://n9.cl/ety06p [consultado el 18/1/2026].

— (2021c). Moratín's didactism in his book *El sí de las niñas:* Critical and contextualized study. *South Asian Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 4 (1), pp. 11-25. https://n9.cl/lho3a [consultado el 18/1/2026].

Sossouvi, L.-F. (2007). La situación actual de la enseñanza-aprendizaje del español en Benín. En G. Nistal Rosique y G. Pié Jahn (Dirs.), *La situación actual del español en África* (pp. 456-478). SIAL y Casa de África.

— (2009a). La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 319-344. https://n9.cl/3332cu [consultado el 18/1/2026].

— (2009b). El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria de Benín: implicaciones teóricas. *Estudios Filológicos*, 44, pp. 211-225.
— (2014a). La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La situación del español en África Subsahariana* (pp. 100-126). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/ps5mw [consultado el 18/1/2026].
— (2014b). Actitudes y motivaciones de los estudiantes sinohablantes y francófonos de lenguas extranjeras: esbozo comparativo. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 13, pp. 1-31. https://n9.cl/300mm [consultado el 18/1/2026].
— (2016a). Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del *MCER*? *Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 23, pp. 36-62. https://n9.cl/jp2b7 [consultado el 18/1/2026].
— (2016b). Hacia una caracterización de la producción oral espontánea de los estudiantes universitarios benineses de ELE. *European Scientific Journal*, 12 (35), pp. 209-228. https://n9.cl/x07fw [consultado el 18/1/2026].
— (2017a). Influencia translingüística: en busca de una lengua de referencia en la interlengua oral de estudiantes benineses de ELE. *e-AESLA Revista digital*, 3, pp. 71-87. https://n9.cl/vs456 [consultado el 18/1/2026].
— (2017b). *Replantear la enseñanza-aprendizaje de ELE en Benín. Los posibles aportes de la adaptación del MCER*. Editorial Académica Española.
— (2017c). El cómic en la clase de ELE: Las actitudes de los estudiantes de profesorado y algunas repercusiones. *European Scientific Journal*, 13 (28), pp. 282-298. https://n9.cl/ja30k [consultado el 18/1/2026].
— (2025). Turismo en Benín: retos, oportunidades y limitaciones. En L. Castaño Prieto, L. García García, M. Aguilar Rivero y L. Ortega Pérez (Coords.), *Actuales tendencias turísticas en la nueva era del turismo* (pp. 339-358). Dykinson S. L. https://n9.cl/yq130 [consultado el 18/1/2026].
Sossouvi, L.-F. y Kahl, S. (2004). La concepción de la «locura» en África: desafío al individualismo occidental. *Mundo Negro*, 486, pp. 46-50.
Sossouvi, L.-F. y Lin, M.-C. (2020). La flexión nominal en la producción escrita de estudiantes benineses del profesorado de ELE. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 24, pp. 61-101. https://n9.cl/oxk80 [consultado el 18/1/2026].
— (2021a). Percepciones de los estudiantes universitarios benineses de ELE sobre el aprendizaje móvil. En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (Coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1.182-1.202). Dykinson S. L. https://n9.cl/vjcslh [consultado el 18/1/2026].
— (2021b). Creencias, representaciones y saberes de los estudiantes universitarios benineses de ELE sobre la inteligencia artificial. *E-AESLA*, 7, pp. 3-17. https://n9.cl/sfccf [consultado el 18/1/2026].
— (2023). Factores que afectan la enseñanza-aprendizaje virtual de ELE desde la experiencia de estudiantes benineses de Grado. En S. A. Flores Borjabad, J. L. Ortega Martín y J. A. Nisa Ávila (Coords.), *Nuevas teorías y aproximaciones a estudios sobre lengua, lingüística y traducción* (pp. 160-177). Dykinson S.L. https://n9.cl/5w2yg [consultado el 18/1/2026].
Sossouvi, L.-F. y Pedrosa, J. M. (2006). Una colección de refranes de los fon de Benín: etnotextos y análisis comparativos. *Oráfrica*, 2, pp. 137-156. https://n9.cl/a34rlz [consultado el 18/1/2026].
Sossouvi, L-F.; López-Guzmán, T.; Lin, A-C. y Rueda-López, R. (2025). A SWOT Analysis of the Tourism Industry in Benin. *African Journal of Hospitality Tourism and Leisure*, 14 (4), pp. 933-939. https://n9.cl/ye47q [consultado el 18/1/2026].
Sossouvi-Lin, M.-C. y Sossouvi, L.-F. (2014). Comparison of the acquisition of Spanish por and para by Chinese mandarin and African French speakers. *Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities*, 1 (26), pp. 378-403.

REFERENCIAS

Adekou, R. C. (2019). *Éducation au Bénin : état des lieux et rôle des parlementaires et de l'état béninois*. Unión Europea, Assemblée Nationale du Bénin y Netherlands Institute for Multiparty Democracy. https://n9.cl/83sw5x [consultado el 18/1/2026].

Banco Mundial (2025). *Perspectives économiques du Bénin : Accroître la mobilisation des recettes intérieures tout en protégeant les pauvres*. https://n9.cl/s7ayr [consultado el 18/1/2026].

Consortium International de Développement en Education (CIDE) (2022). *Étude sur les causes de la dégradation des principaux indicateurs des sous-secteurs des enseignements primaire et secondaire au Bénin : Sous-secteurs des enseignements primaire et secondaire 2010-2020*. Consortium International de Développement en Education.

Da Cruz, M. (2009). Les langues transfrontalières du Bénin. En T. Yaovi Tchitchi (Dir.), *Langues et politiques de langues au Bénin* (pp. 75-88). Ablodè.

Décret 2022-150. Définissant les modalités d'organisation de l'inscription au Fichier national des aspirants à l'Enseignement supérieur. 2 de marzo de 2022.

Dunn, R.; Griggs, S. A. y Price, G. E. (1993). Learning Styles of Mexican American and Anglo-American Elementary School Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21 (4), pp. 237-247. https://n9.cl/ecxds [consultado el 18/1/2026].

Groupe de la Banque Africaine de Développement (GBAD) (2023). *Rapport pays 2023 Bénin. Mobiliser les financements du secteur privé en faveur du climat et de la croissance verte*. Banque Africaine de Développement. https://n9.cl/fpva5 [consultado el 18/1/2026].

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2 de diciembre de 2025). *Censo Anual de Población. Primeros resultados 2025. Ampliación 2022, 2023 y 2024*. INE. https://n9.cl/kxix6 [consultado el 18/1/2026].

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique (INSAE) (2004). *Troisième Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH3). Synthèses des indicateurs sociodémographiques* [CD-ROM]. Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique.

Institut National de la Statistique et de la Démographie (INStaD) (2024). *Dernières nouvelles. Synthèse des comptes nationaux 2023 (2)*. https://n9.cl/r1roq5 [consultado el 18/1/2026].

— (2025). *Note sur les Comptes Nationaux Trimestriels. 2025, N. º 03*. INStaD. https://n9.cl/r4kk1 [consultado el 18/1/2026].

Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) (2021a). *Document de Programmation pluriannuelle des dépenses 2022-2024*. https://n9.cl/6vhw24 [consultado el 18/1/2026].

— (2021b). *Cadre politique de réinstallation des populations (CPRP). Rapport définitif*. ADET. https://n9.cl/tcbcf [consultado el 18/1/2026].

— (2023a). Note de service n° 049/MESTFP/DC/SGM/DPAF/DESG/SOSP/ SA : Extension de la mesure d'exonération des élèves filles au second cycle des établissements publics de l'enseignement secondaire général. https://n9.cl/hicks.

— (2023b). *Enseignement secondaire général*. https://n9.cl/v0e3h9 [consultado el 18/1/2026].

Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (MESTFP) y Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) (2023). *Les métiers d'avenir au Bénin : Les journées de l'orientation. Bénin Couleurs*. https://n9.cl/kkjaq [consultado el 18/1/2026].

Ministère du Travail et de la Fonction Publique (2025). Décret N°020/MTFP/DC/SGM/DGFP/DRAE/STCD/SA portant recrutement de 250 assistants probatoires dans les universités publiques du Bénin. Gouvernement de la République du Bénin.

Ministère en charge de l'Éducation et de l'Alphabétisation du Bénin (2014). Bénin. Rapport d'état du système éducatif : Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation. UNESCO-IIPE/Pôle de Dakar.

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Benín*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/cfw7f [consultado el 18/1/2026].

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2023). *Rapport annuel 2022 Bénin*. https://n9.cl/b5hv1 [consultado el 18/1/2026].

— (2024). *Programme de coopération entre le gouvernement du Bénin et le PNUD pour la période 2024-2026*. https://n9.cl/ki63kn [consultado el 18/1/2026].
— (2025). *Rapport annuel 2024 Bénin*. https://n9.cl/c2hl05 [consultado el 18/1/2026].
République du Bénin (2021). *Communication conjointe du Conseil des Ministres au Président de la République : Extension du Programme National d'Alimentation Scolaire Intégrée* (PNASI).
Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) (2024). *Guía* de *viaje - Benín*. Gobierno de México. https://n9.cl/20v2g [consultado el 18/1/2026].
Sustainable Development Solutions Network (SDSN) (2023). *Rapport sur le Développement Durable pour le Bénin 2023. Renforcement du Capital Humain, et de Lutte contre les Inégalités*. https://n9.cl/6m38t [consultado el 18/1/2026].
Sossouvi, L.-F. (2016). Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del *MCER*? *Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 23, pp. 36-62. https://n9.cl/jp2b7 [consultado el 18/1/2026].
— (2017). Influencia translingüística: en busca de una lengua de referencia en la interlengua oral de estudiantes benineses de ELE. *e-AESLA Revista digital*, 3, pp. 71-87. https://n9.cl/vs456 [consultado el 18/1/2026].
Sossouvi, L.-F. y Lin, M.-C. (2020). Paisaje lingüístico en Benín: un recurso didáctico y motivador para el aula de lenguas extranjeras. *Linguistik online*, 101 (1), pp. 157-174. https://n9.cl/uj05z [consultado el 18/1/2026].
Worldometer (2025). *Bénin - Données démographiques 2025*. Worldometer. https://n9.cl/1kdc06 [consultado el 18/1/2026].

CAPÍTULO 3

EL ESPAÑOL EN CABO VERDE

REBECA CASTAÑER BERENGUER
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget)

ALICIA SOLÍS CÓZAR
Universidade de Cabo Verde (UniCV)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Gran parte de los historiadores coinciden en que el archipiélago de Cabo Verde se encontraba deshabitado hasta la llegada de los portugueses a la isla de Santiago en 1462. Desde ese momento, Portugal se comporta como potencia de dominación colonial que implementa un régimen económico de base esclavista. Tras décadas de lucha, Cabo Verde proclama su independencia de Portugal el 5 de julio de 1975, momento en que se instaura un régimen republicano de partido único, liderado por el Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) (Rodilla Rivas, 2014). En septiembre de 1992 se promulga la vigente Constitución del país, por la cual se autodefine como «una República soberana, unitaria y democrática» (art. 1.º), con una abertura hacia un régimen multipartidista. La jefatura del Estado corresponde al presidente de la República, elegido por sufragio directo en las elecciones presidenciales.

El país, que debe su nombre a la península de Senegal ocupada por Dakar, cuenta con una población total de 524.877 habitantes, según los datos del Banco Mundial de 2024. Dos de las principales ciudades del país se encuentran en la isla de Santiago. Por un lado, Praia, la capital, con 142.009 habitantes y, por otro lado, Assomada, con 45.922 habitantes. Otras ciudades importantes son Mindelo, con 82.680 habitantes, conocida popularmente entre los caboverdianos como «la capital cultural», en la isla de São Vicente, y Santa María, en la isla de Sal, con 36.769 habitantes.

En este sentido, es importante destacar la división del archipiélago en dos subgrupos en función de su latitud, algo que va a determinar también las características lingüísticas, culturales e identitarias de los isleños de una u

otra parte. Tenemos, por tanto, las islas del Norte o Barlovento (*Ilhas do Barlavento*, en portugués) y las islas del Sur o Sotavento (*Ilhas do Sotavento*, en portugués). Según esta clasificación, encontramos, por un lado, las islas de Santiago, Maio, Fogo y Brava al sur y, por otro lado, las islas de São Vicente, Santo Antão, São Nicolau, Sal, Boavista y Santa Lucía al norte (esta última es la única isla no habitada).

En lo referente a la religión, actualmente más del 90 % de los caboverdianos profesan la religión católica. El 10 % restante está constituido por confesiones protestantes, adventistas, mormones y una minoría de musulmanes, sobre todo de origen senegalés y de Guinea-Bisáu.

El carácter insular de Cabo Verde ha determinado un buen número de los rasgos sociales, hechos históricos y características económicas de manera continuada. De igual forma, el país ha estado condicionado por características climáticas poco favorables que han sometido a las islas a fuertes y persistentes periodos de sequía y, en consecuencia, a crisis alimentarias y recurrentes hambrunas. El año 1949 está muy presente en el imaginario colectivo de los caboverdianos por tratarse de un periodo de hambre relativamente reciente y caracterizado por el éxodo de la población en busca de provisiones, aunque hubo otros periodos de crisis marcados por la falta de alimento. Furtado (2019, p. 111) lo ilustra de la siguiente manera:

> Barcellos (1904) enumera várias delas entre os séculos xviii e xix. Um dos destaques que ele faz, refere-se à fome de 1748-1750 que causou um grande número de mortes. O preço do milho segundo ele disparou, passando de dezenas de contos de réis a um milhar ou mais. Barcellos faz menção neste caso, não só ao consumo de carnes de animais, como também levanta a hipóteses de ações de antropofagia (canibalismo), o que demonstra realmente o impacto que esta fome teria de uma forma geral na população das ilhas.

A veces no era la falta de lluvia lo que desembocaba en una crisis de hambruna, sino las consecuencias que ello provocaba en las islas, como ocurrió en junio de 1775, cuando el país fue invadido por una plaga de saltamontes y otros insectos que acabaron con las cosechas (Furtado, 2019, p. 111).

En cuanto a los aspectos económicos actuales, Cabo Verde es considerado como un país de renta media, con un PIB per cápita de 3.754,31 dólares estadounidenses para el año de 2022, según los datos del Banco Mundial (Oficina de Información Diplomática, 2024). Los principales socios comerciales de Cabo Verde y, a su vez, los principales países proveedores son, en primer lugar, España y, en segundo lugar, Portugal. La economía de Cabo Verde se beneficia de la inversión proveniente de países como Portugal, España, el Reino Unido, Italia, China, Angola y los Emiratos Árabes Unidos. El

país mantiene unas excelentes relaciones diplomáticas con la comunidad internacional, pues ha otorgado un papel prioritario a su política exterior. Cabo Verde mantiene relaciones bilaterales y de cooperación preferentes con los países lusófonos y alberga diversas misiones diplomáticas extranjeras. Países como Angola, Brasil, China, Cuba, España, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Portugal, Rusia o Senegal tienen embajadas en la capital, Praia, y mantienen programas destacados de cooperación internacional. España cuenta con una Oficina Técnica de Cooperación en Praia desde 2007 y ha desarrollado varios proyectos de cooperación en las áreas de gobierno, medio ambiente, pesca, agricultura e igualdad. El último Acuerdo de Cooperación Avanzada[18] entre ambos estados data de diciembre de 2021.

A comienzos de 2024, la Organización Mundial de la Salud certificó a Cabo Verde como país libre de malaria. Se trata del tercer país en todo el continente que consigue este importante logro en la lucha contra la enfermedad, tras la República de Mauricio y Argelia.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

La lengua oficial de la República de Cabo Verde es el portugués, como herencia directa del periodo colonial. Con todo, la lengua materna del país, reconocida como tal en la Constitución —y conocida y hablada por toda la población— es el criollo caboverdiano, denominado de manera general en el país como «criollo» (o, en sus diversos autoglotónimos populares, *kriolu*, *kriol*, *kabuverdianu*, etc.).

La palabra «criollo» está presente tanto en portugués como en español y, según la mayor parte de los lexicógrafos y etimologistas, deriva de la voz «cría», que significa «pequeño animal doméstico nacido en la casa de sus propietarios». Posteriormente, el uso del término se extiende para referirse también a los esclavos que se criaban en los territorios ocupados por los portugueses (Pereira, 2007, p. 19-20). Con el tiempo, el significado del término se amplía para abarcar también a cualquier persona relacionada con esos territorios, independientemente de su sangre u origen. Derivado de este último sentido, la voz conoce también un uso adjetivo («comida criolla», «música criolla», etc.). Tras un proceso de metonimia, en las lenguas europeas se ha generalizado el uso de la expresión «lengua criolla» —con la posibilidad de acortarla por elipsis simplemente en «criollo»— para hacer referencia a aquellos sistemas lingüísticos generados a partir de un intenso contacto entre diversas lenguas no emparentadas genéticamente y de

18. Véase https://n9.cl/gznvo [consultado el 20/1/2026].

orígenes geográficos alejados —generalmente una lengua europea con varias lenguas africanas— en contextos adversos de esclavitud y segregación racial (Aboh, 2015, p. 8; Adamou *et al*., 2024, p. 149).

Debido a su peculiar génesis, las lenguas criollas han sido impregnadas históricamente de una serie de estigmas («dialectos incompletos», «hablas corruptas», «realizaciones mal habladas de lenguas europeas de prestigio», etc.). No obstante, este tipo de afirmaciones constituyen lo que conocemos como prejuicios lingüísticos, ya que las lenguas criollas configuran sistemas lingüísticos de pleno derecho (Moreno Cabrera, 2016, p. 130). Desde el punto de vista del (criollo) caboverdiano en particular, este tipo de prejuicios han marcado su evolución y desarrollo hasta hoy.

En cuanto a sus aspectos sociohistóricos, cabe señalar que lingüistas como Veiga (2019) sostienen que ya en los primeros cien años de poblamiento existiría un «protocriollo» bastante desarrollado en la isla de Santiago, que nació concretamente en la ciudad de Ribeira Grande, hoy conocida como Cidade Velha.

La promulgación por parte de la Corona portuguesa de la *Carta Regia* de 1472 habría auspiciado la génesis del criollo al haber fomentado el asentamiento de las primeras colonias de esclavos, necesarias para la producción de las *novidades da terra*; esto es, bienes de producción local con cuya venta se pudiesen financiar los procesos de compra y venta de esclavos entre el interior del continente africano, Europa y América a partir de la isla de Santiago (Veiga, 2019, p. 31).

De esta forma, el criollo caboverdiano surge a principios del siglo xvi —la referencia más antigua data de 1558 (Carreira, 1984)— como resultado del contacto entre los colonizadores, la mayoría lusohablantes, y los esclavos procedentes de diversas regiones de África occidental, hablantes de lenguas como el mandinga y el wolof (Rodilla Rivas, 2014). La lengua de superestrato fue el portugués, el cual sirvió de base léxica en la creación del criollo. Rodilla Rivas (2014, p. 165) indica que:

> 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.

Según datos de *Ethnologue*, el criollo caboverdiano cuenta con unos 556.000 hablantes en el país (Eberhard *et al*., 2024), a los que habría que sumar los hablantes de herencia en las diferentes comunidades de su amplia diáspora, que alcanzan en torno a un millón de personas (Oficina

de Información Diplomática, 2024), y cuya lengua de comunicación entre su comunidad sigue siendo aún hoy la lengua caboverdiana, por considerarla como algo «interno» y «propio» (Vera Cruz de Melo Lopes, 2011, p. 364).

Esta lengua, asimismo, presenta diversas variedades dialectales entre las islas de Barlovento y Sotavento y, dentro de esta subdivisión, se observan también diferentes particularidades que caracterizan el criollo de cada una de las nueve islas habitadas que componen el archipiélago.

Este aspecto ha dificultado la normativización del criollo caboverdiano y el reconocimiento de su oficialidad. En las últimas décadas se han producido importantes avances en el camino hacia su estandarización. Una de las más importantes viene constituida por la propuesta del ALUPEC, esto es, el Alfabeto Unificado para la Escritura del Caboverdiano; con todo, a pesar de haber sido aprobado como modelo experimental por el Consejo de Ministros en 1998 y aprobada su entrada en vigor por el posterior Decreto Ley n.º 8/2009, su uso no ha gozado de aceptación general. Por todo ello, la cuestión de la lengua constituye a día de hoy un tema más que controvertido entre la sociedad caboverdiana.

Se ha considerado que la situación lingüística de Cabo Verde constituía un modelo de diglosia clásico, con una lengua dominante y de prestigio (el portugués) y una lengua minorizada y reservada para los contextos familiares o informales (el caboverdiano). En palabras de Amália Vera Cruz de Melo Lopes (2019, p. 278):

> O monolingüismo de LP ou de LCV é residual e a proficiência nessas duas línguas é desigual (...). Na verdade, a LCV é dominante na oralidade e a LP na escrita, o que, por si, estabelece uma clara separação funcional entre elas, em que a LP é a língua das funções sociais mais valorizadas: orais/formais, objeto e meio de ensino e de escrita, configurando-se, assim, uma situação de bilinguismo com diglossia, essencialmente modal, considerando esta divisão clara entre fala e escrita quanto ao domínio das línguas.

Sin embargo, en los últimos tiempos se aprecia un aumento considerable del uso de esta lengua en los contextos propios de la lengua de prestigio (Parlamento, televisión, etc.). En este sentido, ciertos estudiosos han detectado un proceso de «descriollización» o aproximación entre ambos sistemas lingüísticos. Así como el portugués estaría perdiendo ciertas marcas de concordancia aproximándose al criollo, esta lengua estaría perdiendo parte de su complejidad estructural intrínseca, aproximándose al portugués (Heilmair, 2022).

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

Según los datos proporcionados por el Consulado de España en Cabo Verde, en 2022 constaban 302 personas inscritas en el Registro Consular (282 como residentes permanentes en el archipiélago); en 2023, 322 (276 permanentes), y en 2024, 322 (270 permanentes). De esta manera se observa una estabilidad en los datos recogidos en los últimos tres años, a pesar del ligero descenso del número de residentes permanentes de nacionalidad española.

En cuanto a los visados de estudios concedidos, en 2022 se registraron 52, en 2023 descendieron a 26 y, por último, en 2024 ascendieron a 34. Estos visados se otorgan principalmente a estudiantes y docentes universitarios que buscan realizar estudios o intercambios en instituciones de educación superior en España que tienen convenios de movilidad con la UniCV y la UniPiaget. Los destinos académicos varían según la universidad de origen y los candidatos tienen la oportunidad de realizar la estancia (de estudio o docencia) durante una semana, un cuatrimestre o un año lectivo completo (puede variar dependiendo del programa). Entre las universidades de destino se encuentran la Universidad de La Laguna, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universidad de Valladolid, la Universidad de Vigo, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Málaga o la Universidad de Granada. Además, existen programas de becas como el Programa ÁFRICA-MED, que financia la movilidad de funcionarios públicos africanos con una licenciatura para la realización de un máster en cualquier universidad de España, a elección del candidato. También se conceden visados para estancias temporales más cortas, como la Escuela de Verano de la Macaronesia y el Campus África, donde estudiantes de grado, máster o doctorado participan en seminarios al mismo tiempo que realizan actividades turísticas y culturales en Tenerife.

España no es el único país hispanohablante con el que Cabo Verde mantiene relaciones diplomáticas y comerciales. Cuba es un país con presencia en la sociedad caboverdiana (existe una comunidad de residentes cubanos, cuyo número de miembros estimado según la Embajada de Cuba es de 200) y debe sus relaciones al apoyo ofrecido, junto con otros países comunistas como China y la Unión Soviética, en la etapa de lucha armada por la independencia de Guinea-Bisáu, liderada por el PAIGC. Tras la Independencia de Cabo Verde en 1975, Cuba prestó su ayuda para el desarrollo nacional, salvo la limitación de recursos, a través de cooperación en áreas estratégicas como la educación, la sanidad o la agricultura (Rodilla, 2014).

Hoy, aunque se desconocen vínculos académicos o de investigación relacionados con la promoción de la lengua española (y el número de visados de estudios concedidos en el último año ha sido residual, con un total estimado de 3), desde la Embajada de Cuba se ha manifestado cierto interés por colaborar en acciones futuras que involucren la divulgación y la promoción del español y la cultura cubana.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

La estructura del sistema educativo de Cabo Verde abarca desde la educación preescolar hasta la educación superior. En primer lugar, la educación preescolar, de carácter no obligatorio, está disponible para niños de tres a cinco años, pero no de manera completamente gratuita. Aunque el Gobierno ha implementado políticas para mejorar el acceso y la calidad de esta etapa de la educación, las familias aún deben pagar una cuota mensual que puede variar dependiendo de la localidad y el tipo de servicios ofrecidos en cada centro. En esta etapa, se enfatiza el juego y el desarrollo socioemocional a la vez que se familiariza a los niños con la lengua portuguesa de forma oral. En segundo lugar, la educación primaria es obligatoria y gratuita para niños de 6 a 13 años. Tiene una duración de ocho años divididos en dos niveles. El primer ciclo dura cuatro años correspondientes al 1.º, 2.º, 3.º y 4.º cursos, mientras que el segundo ciclo dura otros cuatro años correspondientes al 5.º, 6.º, 7.º y 8.º cursos. El currículo incluye materias básicas como las matemáticas, las ciencias sociales, la lengua portuguesa y la educación física, entre otras. Además, el segundo ciclo se centra en una variedad de materias académicas que preparan y orientan a los estudiantes para la etapa secundaria. Esta etapa, diseñada para estudiantes de 14 a 17 años, dura también cuatro años organizados en un único ciclo compuesto por el 9.º, 10.º, 11.º y 12.º cursos. Durante esta etapa, los estudiantes tienen la opción de elegir entre dos corrientes, una enfocada en la educación general y otra en la formación técnica y profesional.

Según el Ministerio de Educación de Cabo Verde (2022) existen pruebas de acceso a la enseñanza superior; no obstante, cada institución se reserva el derecho de admisión de los estudiantes con o sin prueba, dependiendo del área de conocimiento o de las circunstancias particulares del año académico. En cuanto a la educación técnica y profesional, el Instituto do Emprego e Formação Profissional (s. f.) de Cabo Verde ofrece cursos como, por ejemplo, Atención al cliente, Estética, etc., para estudiantes que deseen adquirir habilidades específicas en esas áreas.

En lo que respecta a la educación superior, Cabo Verde cuenta con instituciones tanto públicas como privadas. Según la Agência Reguladora do Ensino Superior (s. f.), las universidades públicas acreditadas son la Universidade de Cabo Verde (UniCV), desde 2006, y la Universidade Técnica do Atlântico (UTA), desde 2019, mientras que las universidades privadas acreditadas son la Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget), desde 2001; la Universidade do Mindelo (Uni-Mindelo), desde 2003; la Universidade de Santiago (US), desde 2009; la Universidade Lusófona (UL), desde 2009; el Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), desde 2009; el Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS), desde 2009; la Mindelo Escola Internacional de Arte (M_EIA), desde 2009; la Universidade Intercontinental de Cabo Verde (UNICA), desde 2009; y la Escola Universitária Católica de Cabo Verde (EU CATÓLICA), desde 2022.

La UniCV es la principal institución pública de educación superior del país. Surgió en 2006 como resultado de la fusión entre el Instituto Superior de Educación de Praia, el Instituto Superior de Ingeniería y Ciencias del Mar de Mindelo y el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Agrario (INIDA). Tiene sedes en las ciudades de Praia, Assomada y Mindelo.

Entre las universidades privadas, la institución de mayor relevancia quizás sea la UniPiaget, por haber sido la primera universidad del país, fundada en 2001 y de matriz portuguesa. Tiene su sede principal en la capital, Praia, en la isla de Santiago, y otra sede de menor dimensión en Mindelo, en la isla de São Vicente.

Tanto las universidades públicas como las privadas ofrecen oportunidades de educación superior en diversas áreas académicas con programas de licenciatura, máster y doctorado, así como programas de prácticas y estancias de movilidad en el extranjero. Cuentan, además, con un gran número de convenios en diversas áreas de conocimiento con instituciones de diferentes continentes.

El idioma de instrucción en las escuelas es el portugués, tal como se observa en el artículo 13 del Decreto ley 27/2022 (Ministerio de Educación de Cabo Verde, 2022, p. 1.658):

> A aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua veicular e instrumento de comunicação e de estudo constitui uma área prioritária no currículo, transversal à compreensão oral e escrita em todas as outras disciplinas e áreas disciplinares, desde o início da educação preescolar e até ao final do ensino secundário[19].

19. Traducción al español: «El aprendizaje de la lengua portuguesa como lengua vehicular e instrumento de comunicación y de estudio constituye un área prioritaria en el currículo, transversal a la comprensión oral y escrita en todas las demás disciplinas y áreas disciplinares, desde el inicio de la educación preescolar hasta el final de la enseñanza secundaria».

Sin embargo, esto ha generado desafíos, ya que la mayoría de los estudiantes y maestros hablan criollo caboverdiano en su vida diaria. Esto podría explicar el bajo dominio del idioma portugués en algunos casos, ya que es probable que su uso quede restringido solo a lo académico y formal.

En cuanto al sector privado, Cabo Verde también cuenta con colegios privados que ofrecen currículos internacionales. Entre los más relevantes encontramos la Escola Portuguesa de Cabo Verde (EPCV-CELP) y la École Internationale Les Alizés. Estas instituciones siguen modelos educativos de otros países y ofrecen programas que van desde la educación preescolar hasta la educación secundaria. Estas instituciones privadas suelen atraer a estudiantes que buscan una educación con estándares internacionales y sus sedes se concentran, principalmente, en la capital del país.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El Ministerio de Educación de Cabo Verde establece y regula las principales orientaciones del marco educativo-jurídico para la enseñanza de lenguas extranjeras en el país (francés, inglés, chino mandarín y español, en caso de que se aplicase), proporcionando directrices sobre los idiomas que deben enseñarse en las escuelas, así como los niveles de competencia lingüística que se deben alcanzar. Entre las principales orientaciones dentro de este marco se encuentra la política lingüística, a través de la cual el Ministerio establece los idiomas extranjeros que se enseñan en las escuelas y universidades de Cabo Verde considerando la relevancia cultural, las oportunidades de empleo y las relaciones internacionales del país. Además, define el currículo escolar estableciendo los objetivos de aprendizaje y los estándares de competencia lingüística para cada idioma extranjero, que varía según el nivel educativo y las necesidades específicas de los estudiantes. Asimismo, supervisa la disponibilidad de recursos educativos como libros de texto, materiales didácticos y programas de capacitación docente, y colabora con socios internacionales para acceder a recursos adicionales. Igualmente, el ministerio establece programas de formación y desarrollo profesional para los profesores de idiomas extranjeros y se asegura de que estén capacitados para impartir una educación de calidad, actualizada en los enfoques pedagógicos más efectivos. Finalmente, define los criterios de evaluación y certificación para medir el progreso de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas extranjeros, lo que incluye exámenes estandarizados, evaluaciones continuas y la emisión de certificados reconocidos internacionalmente.

En cuanto al idioma español en el programa de estudios del sistema público de Cabo Verde, es importante destacar que según el Ministerio de Educación el español está incluido como materia oficial de carácter optativo. Sin

embargo, su implementación no se ha podido llevar a cabo por parte de las instituciones debido, en parte, a la imposibilidad de contratar a profesores de español nativos, a la ausencia de programación de cursos de naturaleza específica y a la carencia de materiales didácticos. Del mismo modo, tampoco cuenta con los recursos suficientes para formar adecuadamente a profesores no nativos. Por lo tanto, la enseñanza de español queda limitada a la enseñanza superior, gracias al programa de lectorados MAEUEC-AECID en la UniCV, que desde 2010 cuenta con un lector tanto en el campus de Praia como en el de Mindelo, y en la UniPiaget, desde 2023. También quedaría limitada a la enseñanza secundaria privada, como es el caso de la École Les Alizés, que oferta español de manera optativa desde 2017. Con todo, a pesar del interés del Gobierno en ampliar la oferta de idiomas en la educación pública, la viabilidad de incluir el español en el currículo escolar de manera efectiva sigue siendo incierta debido a la falta de una base sólida, tanto en términos de representación diplomática como de recursos financieros.

En lo que respecta al sistema educativo público, las lenguas extranjeras que se enseñan generalmente son el inglés y el francés. En 2017, se implementó el chino mandarín en la educación secundaria como lengua optativa, concretamente a partir del décimo curso. Esta iniciativa forma parte de un acuerdo de cooperación con el Instituto Confucio, establecido en diciembre de 2015 en la ciudad de Praia (UniCV, s. f.).

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE QUE SE HAN USADO Y QUE SE EMPLEAN EN EL PAÍS

Los principales manuales que se utilizan como guía para la clase de español en la UniCV son los siguientes:

- Métodos comunicativos como *Aula internacional 1. Nueva edición* (Corpas *et al.*, 2014) y *Aula internacional 2 y 3. Nueva edición* (Corpas *et al.*, 2014).
- Métodos gramaticales como la *Gramática de uso del español A1-A2 y B1-B2* (Aragonés y Palencia, 2009) y la Gramática básica del estudiante de español A1-B2 (Alonso Raya *et al.*, 2021).
- Otros recursos diseñados específicamente para estudiantes cuya lengua materna es el criollo caboverdiano, como el método *Espanhol contigo A1* editado por el lector de español MAEUEC-AECID Nevado Saiz, entre otros materiales.

Para desarrollar la comprensión lectora, en las clases se utilizan lecturas graduadas de editoriales como Edinumen, Difusión, SGEL o SM, entre otras, acompañadas, muchas veces, de actividades de prelectura y poslectura.

Es importante resaltar que la disponibilidad de libros de lectura en español en Cabo Verde es sumamente limitada. Únicamente los lectores MAEUEC-AECID cuentan con manuales y libros de gramática, vocabulario y diccionarios en español. En consecuencia, los estudiantes no pueden acceder a estos materiales para uso personal, a menos que los adquieran por internet, donde los costes son elevados. Además, los lectores procuran minimizar la necesidad de que los estudiantes compren libros o hagan fotocopias, con el fin de evitar gastos adicionales y evitar desigualdades entre los alumnos.

En cuanto a la posibilidad de trabajar con contenido audiovisual, aunque los lectores pertenezcan a la misma universidad, el campus de Praia y el de Mindelo no cuentan con los mismos equipamientos en las aulas. En el nuevo campus de Praia, que se inauguró en 2021, todas las aulas están equipadas con proyector, pantalla y altavoces, mientras que en el de Mindelo solo cuatro aulas tienen proyectores. No obstante, cuentan con varios proyectores portátiles y altavoces que se pueden reservar para su uso en clase. El uso reiterado del material audiovisual facilita el trabajo de la comprensión auditiva y enriquece las lecciones, además de dinamizar las clases a los estudiantes.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS Y DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL AÑO ESCOLAR 2023-2024

Si comparamos los datos con el último informe de Rodilla Rivas (2014), observamos un ligero descenso de estudiantes de español en la enseñanza superior. Según la autora, durante el año 2011 se contabilizaron un total de 250 estudiantes de español. En 2024 el número registrado por los lectores de español y los profesores de la École Les Alizés asciende a un total de 230 estudiantes (212 universitarios y 18 pertenecientes a la educación secundaria), distribuidos de la siguiente forma:

- Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget)
  - Número total de estudiantes: 26
  - Niveles A1 y A2
- Universidade de Cabo Verde en Praia (UniCV)
  - Número total de estudiantes: 124
  - Niveles A2, B1 y B2
- Universidade de Cabo Verde en Mindelo (UniCV)
  - Número total de estudiantes: 62
  - Niveles A2 y B1

- L'École Les Alizés
  - Número total de estudiantes: 18
  - Niveles A1 y A2

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

En cuanto al volumen de acreditados en DELE o SIELE en Cabo Verde, cabe destacar la ausencia total de candidatos y acreditados. Hasta la fecha no ha existido la posibilidad de efectuar el examen DELE en el país, aunque desde el programa de lectorados MAEUEC-AECID ha habido varios intentos: un primer intento desde el Instituto Cervantes de Rabat, cuya licencia se canceló en 2018 por inactividad, y un segundo intento en 2019 desde el Instituto Cervantes de Dakar, que nunca llegó a formalizarse, ya que el volumen total de los candidatos interesados en presentarse no ascendió a 25, lo cual imposibilitó su realización.

En 2025 el Instituto Cervantes de Dakar financió a las lectoras en Cabo Verde formación relacionada con los exámenes DELE con el objetivo de intentar realizar el examen en el país. Finalmente, en octubre de 2025 se firmó el convenio en el que se contempla que la Universidad Jean Piaget de Cabo Verde sea centro examinador y se espera la realización de una primera convocatoria en mayo de 2026.

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

En la sociedad caboverdiana se percibe una notable curiosidad por la cultura hispanohablante, sobre todo la española. Más allá del cine, las series, la literatura o las redes sociales, los estudiantes de español en Cabo Verde apuestan por el aprendizaje de esta lengua para optar a mejores condiciones profesionales tanto en su país como en el extranjero.

Entender los estilos de aprendizaje de español de los alumnos en Cabo Verde es crucial para adaptar las estrategias de enseñanza y promover un aprendizaje efectivo. Aunque el método comunicativo sería el más apropiado para desarrollar las clases de español, debido al elevado número de estudiantes en las aulas a veces resulta difícil llevarlo a cabo. Por tanto, se opta por una miscelánea metodológica, adaptada al curso, nivel y naturaleza del grupo de estudiantes en cada caso.

Más allá de las clases de español, los estudiantes caboverdianos emplean una variedad de recursos y actividades para mejorar su dominio del idioma. En primer lugar, muchas veces recurren a aplicaciones o plataformas en internet para complementar su aprendizaje. Algunos utilizan aplicaciones diseñadas para aprender idiomas, en concreto el español, especialmente Duolingo. En cuanto a páginas web, los más interesados utilizan

las recomendadas por el profesor en clase, como por ejemplo ProfeDeELE, Lingolia o TodoELE, entre otras. Estas herramientas ofrecen una amplia gama de ejercicios interactivos, lecciones y pruebas que les permiten practicar vocabulario, gramática, comprensión lectora y comprensión auditiva de manera autónoma.

Además, el alumnado en Cabo Verde muestra bastante interés en consumir contenido audiovisual en español, como series y películas. Algunas de las series más populares entre los estudiantes son *Vis a vis* (2015), *Narcos* (2015), *La casa de papel* (2017), *Las chicas del cable* (2017), *Élite* (2018), *Toy Boy* (2019) y *Valeria* (2020), entre muchas otras. Las películas más conocidas son *A tres metros sobre el cielo* (2010), *La llamada* (2017), *Contratiempo* (2017), *El hoyo* (2019) o *A través de mi ventana* (2022). La mayoría de las series y las películas en español que consumen los alumnos se encuentran en Netflix, ya que esta plataforma es de fácil acceso entre la población estudiantil y además permite poner subtítulos tanto en español como en portugués.

Adicionalmente, el fenómeno de las telenovelas también ha tenido un impacto muy significativo en la cultura audiovisual de Cabo Verde. Inicialmente, el público local se sintió atraído por las telenovelas brasileñas, caracterizadas por la representación de la vida cotidiana. Este interés en el formato brasileño abrió la puerta al consumo de telenovelas de otros países de Hispanoamérica, ampliando así su repertorio cultural. Entre las telenovelas de habla hispana más visualizadas se encuentran *Betty la fea* (1999), *La usurpadora* (1998), *Rebelde* (2004), *La reina del sur* (2011), *El señor de los cielos* (2013), *La gata* (2014) y *La reina del flow* (2018). Normalmente estas telenovelas se emiten en versión original y esta práctica les permite no solo mejorar su comprensión auditiva, sino también sumergirse en la cultura y las situaciones cotidianas del mundo hispanohablante.

En cuanto a la música, con el auge y la expansión global del reguetón, los jóvenes caboverdianos han adoptado este género musical de manera significativa. Escuchan a artistas como Rosalía, Karol G, J Balvin, Maluma, Daddy Yankee y Bad Bunny, todos ellos hispanohablantes, que dominan las listas de reproducción de música en español. Es importante destacar el caso específico de Anitta, una cantante de origen brasileño e internacionalmente conocida que ha capturado la atención de los jóvenes caboverdianos no solo por su fama, sino también por su habilidad para interpretar canciones en español. La combinación de su herencia brasileña y su repertorio en español ha permitido que la artista se convierta en una figura influyente y querida en la escena musical caboverdiana. También cantantes de otros géneros como el pop y la balada son muy conocidos en Cabo Verde. Camila Cabello, Pablo Alborán, Shakira, Enrique Iglesias, Julio Iglesias, Laura Pausini y Ricky Martin encabezan la lista de artistas de estos géneros. La música en español es

otro recurso ampliamente utilizado por los estudiantes caboverdianos para fortalecer su aprendizaje.

Tanto la visualización de series y películas como la escucha de música ofrecen la oportunidad de familiarizarse con la pronunciación, el ritmo, las expresiones idiomáticas y los diferentes acentos del mundo hispanohablante.

El impacto de esta cultura popular, que abarca desde la música, las telenovelas, las series y las películas hasta los deportes, especialmente el fútbol, es significativo en la motivación de los estudiantes para aprender español. En Cabo Verde, el fútbol español goza de una enorme popularidad, principalmente debido a la fama y el éxito de equipos icónicos como el Real Madrid y el Barcelona. Estos clubes no solo capturan la atención de los aficionados al deporte, sino que también sirven como una poderosa herramienta educativa. Los partidos y las competiciones, seguidos fervientemente por los jóvenes caboverdianos, ofrecen tanto entretenimiento como una exposición constante al idioma español a través de las retransmisiones, comentarios y entrevistas. Esta inmersión en el español a través del fútbol fomenta un interés natural y una motivación adicional para aprender el idioma, ya que los estudiantes desean entender mejor a sus ídolos y las noticias deportivas. Una parte de la población interesada en los deportes busca las noticias en la versión electrónica de periódicos deportivos como *Marca*, *AS* y *Mundo Deportivo*, mientras que otros se informan a través de las redes sociales y plataformas audiovisuales como YouTube. Además del fútbol, otros deportes como el baloncesto, el tenis y el automovilismo también son influyentes. Figuras como Pau Gasol, Ricky Rubio, Rafael Nadal, Carlos Alcaraz y Fernando Alonso inspiran a muchos jóvenes caboverdianos con su éxito y dedicación. La conexión emocional y cultural con estos deportes potencia el deseo de dominar el español, convirtiéndolos en un aliado inesperado pero efectivo en la enseñanza del idioma.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE

Cabo Verde no cuenta con profesores de español en la etapa secundaria de la educación pública. Tampoco existe esta asignatura de carácter obligatorio en niveles anteriores a la educación universitaria. No obstante, existe como optativa en la École Les Alizés, escuela francesa de carácter privado. Los profesores que imparten español en la universidad son lectores de España, quienes llegan a través de los programas de becas de lectorados MAEUEC-AECID. A lo largo de los años del lectorado en Cabo Verde, los perfiles de los lectores tienen en común haber realizado estudios en el ámbito de las humanidades, muchos de ellos con especialización en lingüística española o en

didáctica de la lengua. Esta formación específica ha sido fundamental para garantizar una enseñanza de calidad, lo que contribuye significativamente al éxito y la continuidad del programa de lectorado en el país. Por tanto, la totalidad del profesorado de ELE está constituida por hispanohablantes nativos, la gran mayoría de nacionalidad española. En consecuencia, no existe ninguna formación presencial para el profesorado de español en Cabo Verde. Cualquier formación y actualización de las habilidades pedagógicas y conocimientos lingüísticos debe hacerse fuera del país de manera presencial o a distancia de forma virtual.

2.4.2. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

Los estilos de enseñanza del profesorado de español en Cabo Verde destacan por aplicar un método comunicativo orientado a la producción de tareas concretas y hacen especial hincapié en las destrezas orales. No obstante, esta metodología se combina con otras actividades de corte más tradicional, como ejercicios de gramática más estructuralistas, dictados o lectura en voz alta. El volumen medio de estudiantes de español en la UniCV varía de una sede a otra (Praia o Mindelo) y también depende de la naturaleza del grupo (cursos libres, cursos integrados en las diferentes carreras, etc.). Por ejemplo, en el campus de Praia de la UniCV la clase de español más numerosa registró 63 alumnos inscritos en nivel B1.1, la gran mayoría de ellos estudiantes de Relaciones Internacionales y Diplomacia, pero también de Filosofía, Política y Relaciones Internacionales. Sin embargo, el grupo menos numeroso fue el curso libre de A1, que alcanzó un total de seis alumnos inscritos, estudiantes de Biología, Ciencias de la Comunicación, personal administrativo y público externo. En cambio, en el campus de Mindelo, el grupo que más estudiantes inscritos registró fue el curso de Español A2, con 20 alumnos de Estudios Caboverdianos, y el que menos fue también un curso libre con apenas seis estudiantes inscritos. Por este motivo, trabajar las competencias comunicativas en el aula es algo complejo en ciertas ocasiones, sobre todo cuando se trata de grupos numerosos y se opta por otro tipo de dinámicas. El currículo está diseñado según el *MCER* y mantiene un equilibrio entre el peso que supone la gramática y el léxico junto con otras cuestiones culturales e interculturales. Los exámenes suelen estar adaptados a las necesidades específicas de cada grupo o curso y tienen presente los modelos de los DELE para el diseño y la elaboración de algunos ejercicios. En conclusión, puede decirse que el docente adapta tanto los materiales como las diferentes metodologías dependiendo de las condiciones de la sala (equipamientos, mobiliario, etc.), del número de alumnos participantes y de las particularidades que cada grupo pueda presentar.

2.5. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

EMBAJADA DE ESPAÑA EN CABO VERDE

Los datos proporcionados por el Departamento de Cooperación Universitaria y Científica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) sobre los lectorados MAEUEC-AECID revelan que la UniCV, tanto en la sede de Praia como en la de Mindelo, cuenta con lectores de español desde el curso académico 2010-2011. Este periodo de doce años académicos demuestra un impacto positivo y una alta aceptación y éxito de los lectores de español en dicha universidad. Además, esta distribución geográfica sugiere un enfoque estratégico para maximizar el alcance de la enseñanza de español en dos de las ciudades más importantes del país. La continuidad de estas colaboraciones sugiere beneficios significativos para los estudiantes y para las instituciones participantes, lo que fortalece los lazos académicos y culturales entre España y Cabo Verde.

Desde que se estableció la Embajada de España en Cabo Verde en 1977, se han llevado a cabo diversas acciones para fomentar el uso y el aprendizaje de español, así como para promover la cultura hispanohablante. Entre las principales iniciativas de índole cultural se encuentran la organización de conciertos de artistas hispanohablantes, la celebración de festivales musicales como el Festival 7 Soles 7 Lunas (celebrado desde 1998) o la participación en las últimas ediciones del Kriol Jazz Festival y la colaboración en festivales de teatro como el festival Mindelact (cuya edición de 2022 fue financiada parcialmente por la AECID). Además, se han realizado sesiones de cine con proyecciones de películas en español, ofreciendo una inmersión cultural a través de este arte. Además, en 2020 se organizó un seminario en línea sobre derechos LGTBI, en colaboración con el colectivo Altihay Fuerteventura.

En cuanto a las actividades de naturaleza lingüística, destacan dos ediciones consecutivas del Certamen de Poesía en Español en Cabo Verde (2023-2024), organizado por la Embajada de España en Cabo Verde y con la participación activa de los lectores MAEUEC-AECID; la creación de un Club de Lectura en Español en Cabo Verde, organizado por el lector de la UniPiaget, con la colaboración del lector de la UniCV de Praia y el apoyo de la Embajada de España en Cabo Verde, y la celebración de la I Edición de la Feria de Fiestas Hispanas, organizada interuniversitariamente por los lectores de español. Todas estas iniciativas han sido un pilar fundamental en la labor de promoción de la lengua española en Cabo Verde, ya que no solo participaron estudiantes de lengua española, sino también público externo interesado en acercarse a la cultura española a través de la lengua, la literatura y la música.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

Cabo Verde carece de tradición hispanista y, como consecuencia, la producción investigadora en las áreas de didáctica de ELE, lingüística o literatura es escasa. Sin embargo, sobre la situación del español en Cabo Verde no podemos olvidar el artículo de Rodilla Rivas (2014) y, en cuanto a literatura se refiere, podemos mencionar la labor del profesor Wlodzimierz Józef Szymaniak encuadrada en el área de la literatura comparada y la literatura marítima, quien ha contribuido con trabajos como «La imagen literaria de Cabo Verde en la novela de Mario Vargas Llosa *El paraíso en la otra esquina*», en el IV Congreso Internacional sobre Literaturas y Culturas Africanas, Iberoamericanas y del Caribe (2023).

REFERENCIAS

Aboh, E. O. (2015). *The Emergence of Hybrid Grammars: Language Contact and Change*. Cambridge University Press.

Adamou, E.; Bullock, B. E. y Toribio, A. J. (2024). *Understanding Language Contact*. Routledge.

Alonso Raya, R.; Castañeda Castro, A.; Martínez Gila, P.; Miquel López, L.; Ortega Olivares, J. y Palacio Ruiz Campillo, J. (2021). *Gramática básica del estudiante de español A1-B2*. Difusión.

Aragonés, L. y Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español A1-A2 y B1-B2*. SM.

Agência Reguladora do Ensino Superior (ARES) (s. f.). *Instituições de Ensino Superior Acreditadas em Cabo Verde*. https://n9.cl/c1l6mo [consultado el 20/1/2026].

Carreira, A. (1984). *O crioulo de Cabo Verde. Surto e Expansão*. Gráfica Europam, Lda.

Corpas, J.; García, E. y Garmendia, A. (2014). *Aula internacional 1. Nueva edición*. Difusión.

Corpas, J.; Soriano, C. y Garmendia, A. (2014). *Aula internacional 2 y 3. Nueva edición*. Difusión.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2024). *Ethnologue: Languages of the World* (27.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 20/1/2026].

Furtado, C. (2019). Os privilegios e os desafios de ser um ilheu. En C. Tolentino, C. Gomes, A. Vera-Cruz Lopes y A. Monteiro (Coords.), *O Ilhéu de Cabo Verde* (pp. 107-116). Universidade Católica Editora.

Heilmair, H.-P. (2022). *Crioulo e português em Cabo Verde. Um repto entre diluição e afirmação*. Rosa de Porcelana.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (s. f.). *Ofertas Formativas Praia*. https://n9.cl/qnq0bj [consultado el 20/1/2026].

Ministerio de Educación de Cabo Verde (2022). *Boletim Oficial, I Série, Número 68*. https://n9.cl/yrkhah [consultado el 20/1/2026].

Moreno Cabrera, J. C. (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Síntesis.

Oficina de Información Diplomática (2024). *Ficha país: Cabo Verde*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/caw4tk [consultado el 20/1/2026].

Pereira, D. (2007). *Crioulos de base portuguesa*. Caminho.

Rodilla Rivas, S. (2014). El español en Cabo Verde: situación actual y perspectivas futuras. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 151-175). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/bzycgi [consultado el 20/1/2026].

Szymaniak, W. J. (2023). La imagen literaria de Cabo Verde en la novela de Mario Vargas Llosa *El paraíso en la otra esquina*. En *IV Congreso Internacional sobre Literaturas y Culturas Africanas, Iberoamericanas y del Caribe*. Universidade de Santiago.

UNESCO - International Institute for Capacity Building in Africa (s. f.). *Cabo Verde: Education Country Brief*. https://n9.cl/w7ed2b [consultado el 20/1/2026].
Universidade de Cabo Verde (UniCV) (s. f.). *Existem provas de ingresso? Caso sim, para quais cursos?* https://n9.cl/fjuopv [consultado el 20/1/2026].
— (s. f.). *Sobre o Instituto Confucio*. https://n9.cl/4dbgi [consultado el 20/1/2026].
Veiga, M. (2019). *Formação do Crioulo: matrizes originárias, reestruturação local*. Acácia Editora.
Vera-Cruz de Melo Lopes, A. M. (2011). *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia linguística* [tesis de doctorado]. Universidade de Lisboa. https://n9.cl/16jux [consultado el 20/1/2026].
— (2019). Línguas, cultura e identidade. En C. Tolentino, C. Gomes, A. Vera-Cruz Lopes y A. Monteiro (Coords.), *O Ilhéu de Cabo Verde* (pp. 277-286). Universidade Católica Editora. https://n9.cl/y9yx5 [consultado el 20/1/2026].

CAPÍTULO 4

EL ESPAÑOL EN CAMERÚN

OSCAR KEM-MEKAH KADZUE
Universidad de Yaundé I, Escuela Normal Superior

ANDRÉ-MARIE MANGA
Universidad de Yaundé I, Escuela Normal Superior

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

La República de Camerún es un país situado en África central, con una extensión de 475.442 km^2 y una población de 29.012.000 habitantes (Institut National de Statistique, 2025). Limita al sur con Guinea Ecuatorial, Gabón y el Congo. Al este limita con la República Centroafricana, al noroeste con Chad y al oeste con Nigeria. Su capital política es Yaundé, con más de 2.765.000 habitantes, y la económica es Duala, con 2.768.000 habitantes. Según la Constitución de la República de Camerún de 1996, Camerún es una república unitaria de carácter presidencialista, con un régimen multipartidista. El ejecutivo está formado por el presidente de la República, elegido por sufragio universal directo por un periodo de siete años. El país afronta importantes desafíos internos, entre los que destacan la crisis anglófona en las regiones noroeste y suroeste, así como problemas de seguridad en el norte vinculados a la actividad del grupo terrorista Boko Haram.

En el plano sociocultural, Camerún se caracteriza por una notable diversidad étnica y lingüística, con 273 lenguas vernáculas (Eberhard *et al.*, 2026) y más de 250 grupos étnicos (Fonkoue, 1981). Por esta diversidad, el país también se conoce como «África en miniatura». Según la Oficina Económica y Comercial de España en Malabo (2019), en la región del norte predominan los musulmanes y las etnias fulani (foulbé) y kirdi; en la región del extremo norte, los árabes choa. En las regiones occidentales dominan los bamiléké, el grupo étnico más extendido en el país; en la región del sur, los beti y los bulu, subgrupo de los beti-fang. En las zonas costeras (regiones del sudoeste, el litoral y el sur) existe una etnia conocida en su conjunto como los sawa.

En el ámbito económico, Camerún es la mayor economía de la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC) por su economía diversificada y relativamente terciarizada. Según los datos de la Oficina de Información Diplomática (2025), su PIB fue de 49.262 millones de dólares estadounidenses a precios corrientes en 2023 (1.720 dólares per cápita) y su economía se apoya principalmente en la agricultura y la explotación de recursos naturales (petróleo, gas y madera). Como recoge la Oficina Económica y Comercial de España en Malabo (2019), la actividad agrícola es la base indiscutible de la economía camerunesa y el primer empleador del país. Esta se centra en la producción de cultivos industriales tales como el cacao, el café, el algodón, el plátano, el caucho, el tabaco y el té. La actividad agrícola supone además gran parte de las exportaciones del país. A título ilustrativo, Camerún es el quinto mayor proveedor de cacao a nivel mundial. Según el Banco Mundial (2025), el PIB real de Camerún creció un 3,5 % en 2024, frente a un 3,2 % en 2023, impulsado por el aumento de los precios del cacao, la mejora de los rendimientos del algodón y la mejora del suministro eléctrico. Según la misma fuente, entre 2021 y 2024, el número de personas que viven por debajo del umbral internacional de pobreza (2,15 dólares en paridad de poder adquisitivo, de 2017) pasó de 6,2 millones a más de 6,9 millones, lo que supone una tasa de pobreza del 23,3 % frente al 22,8 % en 2022. Las cuentas públicas representan uno de los principales desequilibrios acumulados. Desde 2008 la ratio de deuda pública ha aumentado cada año salvo en 2012, y en 2021 alcanzó el 46,8 % del PIB, según los datos de la Oficina de Información Diplomática (2025).

En cuanto a las relaciones con España, ambos países mantienen relaciones diplomáticas y económicas estables. Como advierte la Oficina de Información Diplomática (2025), en 2021 se cumplió el 60.º aniversario del establecimiento de relaciones diplomáticas bilaterales y a lo largo de este periodo se han firmado varios acuerdos bilaterales entre ambos países, entre los que destacan el convenio sobre cooperación en materia de lucha contra la delincuencia de enero de 2011, el acuerdo sobre transporte aéreo de noviembre de 2012 y el acuerdo de cooperación en materia de seguridad marítima de enero de 2024. España desarrolla su presencia económica y comercial a través del ICEX y la Oficina Económica y Comercial en Duala, de reciente creación. En 2022, las exportaciones españolas alcanzaron los 122 millones de euros y las importaciones ascendieron a 737 millones de euros, un aumento del 240 % con respecto a 2021 debido al incremento de las compras de hidrocarburos, según la fuente citada. Según el Registro de Inversiones de España, citado por Oficina de Información Diplomática (2025), las inversiones bilaterales son muy escasas. Como empresas españolas en Camerún, destaca la presencia de Elecnor, que participa en la construcción

de una gran central hidroeléctrica de Nachtigal. Entre las ONG españolas con sede en Camerún destacan Red Deporte y Cooperación; Zerca y Lejos; Globalmón; Medicus Mundi; o la Fundación Mayo Rey, entre otras. Lamentablemente, Camerún no figuró entre las prioridades geográficas del V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021, no estuvo incluida en los anteriores planes directores, ni cuenta con Oficina Técnica de Cooperación. No obstante, cabe destacar que en el marco de la Estrategia España-África (2025-2028), un camerunés, Simon Nong, forma parte de los miembros del comité asesor. Respecto a la migración, la población de nacionalidad camerunesa residente en España representa un colectivo reducido dentro del conjunto de población extranjera y no figura entre las nacionalidades africanas más numerosas. Según los datos de PADRON.com.es (2023), residen en España 6.186 cameruneses.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Lingüísticamente hablando, Camerún es uno de los países más ricos de África. En efecto, su diversidad lingüística es uno de los motivos por los que es conocido como «África en miniatura». Tal y como asevera Gueche Fotso (2025), todas las lenguas presentes en el territorio camerunés están agrupadas en tres grandes categorías: lenguas nacionales, lenguas oficiales y lenguas extranjeras. Según las fuentes de *Ethnologue* (Eberhard *et al*., 2026), en Camerún se hablan 282 lenguas vernáculas que pertenecen en su gran mayoría a las cuatro familias de las lenguas africanas: 218 en la familia Níger-Congo, 56 en la familia afroasiática, cuatro de la familia indoeuropea, dos en la familia nilo-saheliana, una de la familia criolla y una lengua de signos. En cuanto a la vitalidad de estas lenguas, la misma fuente clasifica las lenguas camerunesas en cinco categorías: las institucionales (14 idiomas), las que están en desarrollo (109), las vigorosas (64), las que están en peligro de extinción (77) y, finalmente, las que se están extinguiendo (18).

El 1 de enero de 1960, Camerún oriental se convirtió en un Estado independiente con el francés como lengua oficial. Seguidamente, el 11 de febrero de 1961, Camerún meridional, precedentemente bajo mandato británico, al independizarse, optó por el inglés como lengua oficial. El 1 de octubre de 1961, ambos estados se unificaron y formaron un único estado, la República Federal de Camerún, con el francés y el inglés como lenguas oficiales. Así pues, como señala Kem-Mekah Kadzue (2026a), al margen de las lenguas endógenas, tras las independencias, las autoridades poscoloniales, ante la necesidad de favorecer la unión nacional y encontrar instrumentos de comunicación simétrica entre los miembros de las numerosas comunidades lingüísticas diferentes que habitan el país, adoptaron la política de bilingüismo oficial inglés-francés

(Tadadjeu y Mbia, 1997). A este respecto, la Constitución de la República de Camerún (1996), en su artículo 1, apartado 3, declara el inglés y el francés como lenguas oficiales de igual valor. Sin embargo, aunque la igualdad entre el francés y el inglés está consagrada en la ley, el francés siempre ha dominado y sigue dominando ampliamente el espacio público, lo que, entre otros motivos, ha generado cierta frustración entre los anglófonos en las últimas décadas y ha conducido, desde el año 2016, a una grave crisis en las dos regiones anglófonas (noroeste y suroeste, de ahí la crisis del NOSO). Así pues, puede concluirse que la política del bilingüismo inglés-francés fracasó y condujo más bien a una «juxtaposition linguistique» (Tabi-Manga, 2000) e institucional y a una francofonización del Estado (Nkombong, 2022).

En palabras de Kem-Mekah Kadzue (2026a), las autoridades centrales están llevando a cabo medidas conciliadoras para favorecer un verdadero bilingüismo francés e inglés en todos los sectores de la vida pública. A este respecto, se puede destacar la creación de una Comisión Nacional para la Promoción del Bilingüismo y el Multiculturalismo; la apertura de una sección del *Common Law* en las cortes supremas, así como en la Escuela Nacional de Administración y Magistratura de Camerún (ENAM); la publicación de los documentos oficiales en francés y en inglés; la presencia de asignaturas de francés en las escuelas anglófonas y de inglés en las escuelas francófonas; la apertura de centros escolares bilingües o la impartición de la enseñanza universitaria indistintamente en inglés o en francés, según la lengua de expresión principal del profesor. Las principales lenguas de comunicación interétnica en Camerún son el francés, el inglés o el *pidgin* inglés.

Una lectura retrospectiva deja entrever que hasta 1995 ninguna ley se pronunció sobre las lenguas locales, excepto algunas menciones en los discursos políticos sobre la promoción de la diversidad lingüística y cultural en términos generales. Fue en 1996, con la llegada de la nueva Constitución, cuando el Estado de Camerún por fin se declaró oficialmente a favor de la promoción de las lenguas nacionales recogidas en estos términos en la Constitución del país: «la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales» (Constitución de la República de Camerún, 1996, artículo 1, apartado 3). También cabe destacar la Ley 98/004, de 14 de abril de 1998, sobre la orientación de la educación en Camerún, cuyo artículo 5, párrafo 4, señala lo siguiente: «la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun». Asimismo, destacamos la Ley 01/005, de 16 de abril de 2001, sobre la orientación de la enseñanza superior, cuyo artículo 6, párrafos 1 y 2, remarca la «promotion du bilinguisme, des cultures et des

langues nationales» en la enseñanza universitaria. Desde 1993, la reforma universitaria ha conllevado la creación de departamentos de estudios africanos en las universidades camerunesas. En la misma línea, el Decreto 08/0223, de 3 de septiembre de 2008, instó a la apertura del Departamento de Lenguas y Culturas Nacionales en la Escuela Normal Superior de Yaundé, lo que ha favorecido la introducción y la enseñanza de algunas de las lenguas nacionales en la educación secundaria desde 2008, en fase experimental. Esta docencia se consolidó en cierta medida en 2014, gracias al Decreto 263/14/MINESEC/IGE, de 13 de agosto de 2014, sobre los programas de enseñanza del primer y segundo curso y la implementación del enfoque por competencias. A día de hoy, la docencia de estas lenguas y culturas se va integrando progresivamente en los colegios e institutos según la disponibilidad de profesorado formado. Tal como apunta el asesor pedagógico de las lenguas nacionales, Djiafeua Prosper (Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines [CERDOTOLA], 2018), en las zonas rurales se enseña únicamente la lengua de la localidad. En cambio, en las zonas urbanas, debido a la heterogeneidad etnolingüística de la población escolar, la lengua o lenguas nacionales mayoritarias locales se someten a la elección de los alumnos, en función de la disponibilidad de recursos humanos, didácticos y materiales.

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

En Camerún residen oficialmente 303 españoles en 2024, según los datos de la Oficina de Información Diplomática (2025). Solo dos países del mundo hispánico tienen representación diplomática en Camerún: España y Guinea Ecuatorial.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

En el sistema educativo camerunés rige la Ley 98/004 de orientación educativa, de 14 de abril de 1998. Los artículos 14 y 15 de la mencionada ley sostienen que:

> Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

En efecto, el sistema educativo camerunés es un legado de la dominación colonial de Francia e Inglaterra. Como consecuencia, está dividido en dos subsistemas: el subsistema francófono y el subsistema anglófono. Cada uno de ellos se compone de cuatro niveles de enseñanza-aprendizaje: preescolar, primaria, secundaria y superior.

La educación preescolar dura tres años y la edad de ingreso es de cuatro años, si bien algunas escuelas privadas admiten a niños desde los tres años a petición de los padres. La mayoría de las escuelas infantiles se dividen en tres niveles: sección infantil, sección media y sección grande.

En la educación primaria la edad de acceso es de seis años. La formación dura seis años y el título con el que se gradúa el alumnado en el subsistema francófono es el *Certificat d'Études Primaires* (CEP), mientras que en el subsistema anglófono es el *First School Leaving Certificate* (FSLC). Al finalizar esta etapa, el alumnado puede acceder a un colegio o instituto, o bien a una formación profesional de corta duración como los ciclos formativos que se hacen en España.

La enseñanza secundaria consta de siete cursos divididos en dos ciclos en cada subsistema (francófono y anglófono). Existen dos tipos de enseñanza: la enseñanza secundaria general y la enseñanza secundaria técnica. En cuanto a la enseñanza secundaria general, la admisión al primer ciclo se realiza por una prueba de ingreso. Mientras que en el subsistema francófono el *Brevet d'Études du Premier Cycle* (BEPC) se obtiene tras cuatro años de estudios, en el subsistema anglófono el *General Certificate of Education Ordinary/ Level* (GCEO/L) se obtiene tras cinco años. La enseñanza secundaria técnica tiene dos ciclos. El primer ciclo dura cuatro años y conduce al *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (CAP). Para una inserción profesional inmediata, existen las llamadas secciones artesanales rurales o secciones domésticas. Este tipo de enseñanza permite a los alumnos adquirir competencias prácticas que faciliten su inserción laboral inmediata y obtener un CAP. El segundo ciclo, conducente al bachillerato que da acceso a la enseñanza superior, está abierto a los titulares del CAP y del BEPC y la duración es de tres años. En casi todas las grandes ciudades de Camerún existen varias escuelas y colegios privados con currículo internacional. Como centros que ofrecen educación siguiendo el currículo francés encontramos el Lycée Français Fustel de Coulanges, el Lycée Dominique Savio, la École Internationale Le Flamboyant o la École française Le Tinguelin, etc. Destacamos también la British Isles International School Yaoundé, con el currículo británico, y la American International School of Yaoundé, con currículo americano.

En la enseñanza superior de Camerún existen carreras universitarias en varias instituciones públicas y privadas. La admisión a las universidades estatales se realiza mediante solicitud y está abierta a candidatos con un

título de bachillerato. En la actualidad existen once universidades estatales, presentes en cada una de las diez regiones existentes en el país. Se trata de las universidades de Yaundé I, Yaundé II, Duala, Buea, Dschang, Bamenda, Ngaoundéré, Marua y las recién creadas universidades de Bertua, Ebolowa y Garua. En cuanto a las universidades privadas, el Ministerio de Enseñanza Superior (2025) señala que existen 430 repartidas en todas las regiones de Camerún. Podemos citar, entre otras, el Instituto Superior de Traducción, Información y Comunicación, la Universidad Protestante de África Central, la Universidad Católica de África Central o el Instituto Superior de Tecnología Aplicada y de Gestión. La enseñanza superior también abarca otras instituciones de formación profesional, la gran mayoría de las cuales están adscritas a universidades. Destacamos las escuelas normales superiores, donde se forma al profesorado de la educación secundaria. En esas instituciones se forma, entre otros, al profesorado de español de la enseñanza secundaria.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, las que han tenido más trayectoria en el sistema educativo son el alemán, asignatura optativa en la educación secundaria desde 1948, y el español, desde 1951 (Godínez González *et al*., 2006; Onomo Abena, 2014). La presencia del alemán está relacionada con el pasado colonial de Camerún, mientras que el español se imparte siguiendo el modelo del currículo francés de educación secundaria. Desde hace algunos años también se han incluido a la lista el árabe, el italiano y el chino. El italiano y el chino forman parte de las asignaturas optativas desde 2011 (Gueche Fotso, 2025), cuando se empezó a formar a docentes de esta disciplina en la Escuela Normal Superior de Marua. Los motivos de la integración de estas lenguas en el currículo tienen que ver con el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas norte-sur y la promoción del intercambio de bienes y servicios. El árabe forma parte de las lenguas extranjeras debido a los vestigios de la esclavitud arabo-musulmana, que supusieron la presencia de una población de obediencia musulmana en el país, así como a los estrechos vínculos con los países árabes y organismos como el Banco Islámico de Desarrollo y la Liga Árabe. A partir del cuarto curso de secundaria, el alumnado del subsistema francófono opta por una de las lenguas extranjeras, denominadas «lenguas vivas II», que ofrece su centro educativo. El español es la lengua extranjera más demandada tanto en la educación secundaria como en la universitaria (Kem-Mekah Kadzue, 2025a).

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El inicio de la enseñanza de español como lengua extranjera en Camerún, como en casi todas las excolonias francesas de África, remonta al periodo colonial. El español forma parte de las asignaturas del currículo de la educación

secundaria de Camerún desde 1951, siguiendo el modelo del currículo francés de enseñanza secundaria (Godínez González *et al*., 2006; Onomo Abena, 2014). El español se impartió por primera vez en el Instituto General Leclerc por una decisión del 29 de julio de 1944, reflejada en el artículo primero de su reglamento (Onomo Abena, 2014). La misma referencia sostiene que antes de que el español se incorporara en el sistema educativo, el alemán ya se impartía desde hacía unos años en los institutos y colegios públicos, desde 1948. Según Kem-Mekah Kadzue (2025a), las políticas educativas camerunesas optaron por no eliminar las mencionadas lenguas extranjeras del currículo de educación secundaria después de las independencias. Más bien consideraron oportuno mantenerlas para cumplir con uno de los objetivos fundamentales que se plantea en la Ley 98/004 de orientación educativa camerunesa respecto a la formación de unos ciudadanos «enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'interêt général et du bien commun». Así es como, a partir de 1967, se reguló la enseñanza de español en todos los institutos y colegios de Camerún (Onomo Abena, 2014). En efecto, desde el tercer curso de la educación secundaria del subsistema francófono, el alumnado tiene que escoger una lengua extranjera como asignatura optativa obligatoria. Cabe señalar que, en algunos colegios privados, por cuestiones de *marketing*, se imparten esas lenguas extranjeras desde el primer curso de la educación secundaria. Además del español y del alemán, que tienen una larga trayectoria de enseñanza en la educación secundaria, las políticas educativas han introducido otras lenguas extranjeras en el currículo de la educación secundaria, como el árabe, desde la ley de orientación educativa de 1998, en algunos liceos árabes en la parte septentrional del país, y el italiano y el chino, desde el curso académico 2011-2012 (Nkombong, 2022; Gueche Fotso, 2025). En efecto, la Escuela Normal Superior de Marua, creada por el Decreto Presidencial 2008/282, es, de momento, la única institución donde se forma al profesorado de italiano y de chino. Por lo tanto, a diferencia del español y del alemán, la oferta de las demás lenguas extranjeras todavía no es efectiva en todos los colegios e institutos del país. Cabe señalar que el latín y el griego también se enseñan en algunos colegios e institutos. A este respecto la Escuela Normal Superior de Yaundé cuenta con un Departamento de Letras Clásicas.

La revisión bibliográfica sobre la presencia del español en Camerún (Godínez González *et al*., 2006; Kem-Mekah Kadzue, 2016; Manga, 2009; Mbarga, 1995) evidencia que, desde su incorporación al sistema educativo, esta lengua siempre ha sido muy solicitada y apreciada entre el alumnado. Como bien recalca Kem-Mekah Kadzue (2025a), la enseñanza de alemán se introdujo cuatro años antes que la de español, pero a lo largo del tiempo y hasta hoy en día, el español es el idioma extranjero más demandado en

Camerún, «y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España» (Godínez González *et al*., 2006, p. 63). Para la gran mayoría del alumnado de la educación secundaria aprender español no es una opción, sino una pasión (Kem-Mekah Kadzue, 2025a).

Según Onomo Abena (2014, p. 178), en sus inicios, «durante más de un decenio, la enseñanza de español en Camerún se realiza sin un programa de estudio claramente definido». Así pues, como señala Kem-Mekah Kadzue (2025a), los docentes se limitaban a seguir los contenidos de los manuales elaborados por editoriales francesas y para un público francés y, por lo tanto, los contenidos curriculares no tenían ninguna relación con las realidades locales. El método de enseñanza utilizado era el de gramática-traducción, marcado por el estudio y la traducción de textos literarios de autores españoles y franceses sobre la literatura, por la historia y la geografía de España y de los países hispanoamericanos, por la memorización de reglas gramaticales y por el uso del francés como lengua principal de impartición de las clases. No obstante, en 1977, con la creación de la Inspección General de la Educación, se diseñaron los primeros contenidos curriculares para la enseñanza de español en Camerún (Essome Lele, 2025). Los objetivos de este plan curricular consistían en romper con la enseñanza de español basada en el método tradicional, promover la práctica oral del español en el aula y acercar los contenidos de enseñanza a las realidades camerunesas. A este respecto, en las Instrucciones Ministeriales 234 D/60/MINEDUC/SG/IGP, se recalcaba que:

> Jusqu'ici, et tant bien que mal, l'enseignement de l'espagnol au Cameroun consistait essentiellement en une série de leçons au cours desquelles le professeur expliquait —le plus souvent en français et quelques rares fois en espagnol— un texte, en prose ou en vers d'un écrivain espagnol ancien ou contemporain. Cette explication consistait généralement à étudier la grammaire espagnole ancienne ou moderne et à traduire en français le passage choisi. S'il n'est pas question de faire totalement table rase de cet enseignement traditionnel, il convient maintenant de tenter de nouvelles méthodes plus efficaces, susceptibles de nous aider à atteindre les objectifs de notre système d'éducation (MINEDUC, 1977).

No obstante, después de más de dos décadas, se observó que la reforma curricular de 1977 no producía los resultados esperados y, como indica Kem-Mekah Kadzue (2025a), el año 2000 marcó la fecha de nacimiento de una nueva reforma curricular basada en la enseñanza comunicativa de español y, posteriormente, del enfoque por objetivos. Como apunta Onomo Abena

(2014, p. 179), a diferencia de la anterior, en la reforma curricular del año 2000 «se especifican claramente los objetivos y se presentan unos contenidos más adaptados a las necesidades y al entorno camerunés». Al cabo de más de una década de implementación, otra vez se llegó a la conclusión de que los resultados esperados no eran favorables. En opinión de Kem-Mekah Kadzue (2025a, p. 30), la reforma fracasó porque se propuso una reforma metodológica pero los contenidos curriculares no se modificaron:

> los temas de enseñanza trataban exclusivamente de la geografía, la historia de España y de la civilización hispanoamericana (la precolombina y las luchas independentistas). Este plan de estudio parecía más bien un plan de estudio del español para fines filológicos.

Por este motivo, desde 2016, las políticas educativas camerunesas relacionadas con el español han iniciado una nueva reforma metodológica y curricular. El currículo de la enseñanza de español en vigor se fundamenta en el enfoque por competencias con entradas por situaciones de vida (Essome Lele y Tsamo Dongmo, 2023; Kem-Mekah Kadzue, 2025a). Como bien se establece en dicho currículo, la reforma curricular refleja tres grandes evoluciones:

> (a) évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ; (b) évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ; (c) évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable (Ministerio de Educación Secundaria de Camerún, 2014).

En el actual programa de segundo ciclo de ELE, por ejemplo, a la pregunta sobre qué competencias enseñar, se lista el conjunto de competencias que según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) se debe trabajar en el aula de lengua para que los alumnos sean competentes. Es decir, desarrollar las capacidades intelectuales, cívicas y morales; las competencias lingüísticas (aspectos fonéticos, fonológicos, ortográficos, léxicos, morfológicos, semánticos y sintácticos) para un buen conocimiento y manejo de la lengua; las competencias sociolingüísticas (la lengua como motor de variación y como vector de diferenciación de identidad e identificación); y las competencias pragmáticas relacionadas con los distintos valores de la lengua (Ministerio de Educación Secundaria de Camerún, 2014).

Todos los componentes de la competencia comunicativa quedan recogidos como objetivos de aprendizaje, no solo la competencia lingüística como

prevalecía en los programas anteriores. Los nuevos contenidos curriculares también hacen hincapié en la enseñanza de la mediación lingüística y de las otras cuatro habilidades lingüísticas básicas: «cet enseignement s'inspire aussi des niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)» (Ministerio de Educación Secundaria de Camerún, 2014, p. 5). A diferencia de las reformas de 1977 y del año 2000, la reforma que prevalece hasta hoy, en marcha desde 2016, se aleja de contenidos curriculares filológicos. En el plan curricular actual hay cinco módulos o unidades didácticas que tratan de las realidades del día a día de los alumnos, como podemos comprobar en la muestra del programa que viene a continuación: (i) vida familiar e integración social; (ii) vida económica y mundo laboral; (iii) medioambiente, bienestar y salud; (iv) ciudadanía y apertura al mundo; y (v) medios de comunicación. Se parte de situaciones de vida reales para trabajar de manera integrada los contenidos lingüísticos, socioculturales y generales que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa.

Más allá de estas reformas curriculares, la labor de la Inspección Educativa de Español también se basa en el seguimiento de las prácticas docentes en las aulas y en la organización de seminarios pedagógicos para garantizar la formación continua del profesorado de educación secundaria. A este respecto, en Camerún hay inspectores pedagógicos nacionales y regionales para llevar a cabo esta labor de seguimiento y asesoramiento pedagógico para los docentes en ejercicio.

La estructura de la prueba de español en Camerún, tanto si hablamos de la evaluación formativa como de la sumativa o certificativa, está compuesta de tres partes: la comprensión del texto, la competencia lingüística (donde se proponen actividades sobre temas de gramática, conjugación, léxico, etc.) y la producción de textos (que consta de dos subpartes, dos actividades traducción y dos de redacción). Esta estructura solo difiere en el quinto curso de ELE, donde desaparece la parte dedicada a la competencia lingüística. A raíz de esta estructura, las habilidades lingüísticas trabajadas son la comprensión lectora, la expresión escrita, la mediación lingüística y la competencia gramatical y discursiva. En Camerún, el marco institucional promueve la práctica de las evaluaciones de la destreza de expresión e interacción oral y de comprensión auditiva, pero la práctica en las aulas dista mucho de lo recogido en los textos oficiales. Sin embargo, algunos docentes trabajan la destreza oral en el aula, por ejemplo, haciendo actividades formativas como las ponencias. La comprensión auditiva parece ser la habilidad más desatendida (Kem-Mekah Kadzue, 2016), aunque también se debe recalcar que, desde la llegada de la digitalización de las prácticas educativas (Kem-Mekah Kadzue, 2026b), algunos docentes intentan integrarla en las actividades que

llevan al aula. El nivel estimado de salida tras haber estudiado español durante cinco años en la educación secundaria es el B1.

2.2.3. PRINCIPALES MANUALES DE ELE

Desde los inicios de la enseñanza de español en la enseñanza secundaria camerunesa hasta hoy en día, se ha usado una gran cantidad de manuales. Destacan, principalmente, dos etapas: el periodo en que prevalece el uso de materiales didácticos diseñados por franceses y editados en Francia y, seguidamente, la etapa en la que se usan materiales didácticos diseñados por hispanistas cameruneses. En la tabla siguiente, concebida a partir de unos datos recogidos en Kem-Mekah Kadzue (2016 y 2025a), se expone una lista no exhaustiva de los principales libros que se han usado y que se usan actualmente en Camerún como manual oficial. Como se puede comprobar en esta tabla, en algunos periodos se alternaba el uso de varios libros a la vez, dependiendo del nivel de aprendizaje o de la elección del profesor.

TABLA 1

PRINCIPALES MANUALES DE ELE USADOS EN CAMERÚN

CLASES Y AÑO	MANUALES DE ELE	EDITORIAL, AUTORES O EDITORES
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (1956-1980)	*Por el mundo hispánico*	Ediciones Hatier, por J. Villégier y P. Juviols
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (1958-1963)	*Arranque*	Ediciones Ligel, por un colectivo de profesores
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (1958-1963)	*Cuesta arriba*	Ediciones Ligel, por un colectivo de profesores
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (1963-1970)	*Se habla español*	Ediciones Hatier
	Españas	Edición Berlín, por J. Testas y M. Zonana
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (1968-1974)	*Tras el Pirineo*	Ediciones Hatier
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (1974-1985)	*Pueblo*	Ediciones Hatier, por J. Villégier
	Siglo veinte	Ediciones A. Colin
	Palabra viva	Ediciones Hatier
	¿Qué tal, Carmen?	Ediciones A. Colin, por L. Dabène
	La pratique de l'espagnol	Ediciones Hatier, por J. Villégier, F. Molino y C. Mollo
	Españas y Américas	Ediciones Hachette, por M. H. Colinot y N. Offroy

TABLA 1

PRINCIPALES MANUALES DE ELE USADOS EN CAMERÚN (CONT.)

CLASES Y AÑO	MANUALES DE ELE	EDITORIAL, AUTORES O EDITORES
Primer y segundo curso de ELE (1978-1987)	*Colección hispano-africana*	Ediciones CEPER, por T. Bena
	Español en África	Ediciones Larousse, por T. Bena
Desde el tercer curso hasta el quinto curso de ELE (1978-1998)	*Paisajes y semblanzas*	Ediciones Berlín, por L. Urrutia
	Cambios 16	Ediciones Bordas, por J. P. Duviols
	Sol y sombra	Ediciones Bordas, por J. P. Duviols
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (2000-2014)	*Didáctica del español I, II, III, IV, V*	Ediciones AECID y UNED, por H. Bidoung *et al.*
	Horizontes	Ediciones EDICEF, por colectivo de profesores marfileños
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (2014-2016)	*Majors en español*	ASVA Education, por M. Mbem, T. Anaba, N. O. Makwate y S. Amina
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (2016-2018)	*Excelencia en español*	NMI Education, por C. Tiako Youadjeu, A.-M. Manga y D. Bamela
Desde el primer curso hasta el quinto curso de ELE (2019- actualidad)	*Nueva didáctica del español I, II, III, IV, V*	Ediciones AECID y UNED, por H. Bidoung *et al.*

Fuente: Elaboración propia.

Los libros que procedían de Francia recibieron muchas críticas por ser materiales didácticos diseñados *a priori* para un público europeo y, por ende, por no recoger rasgos culturales cameruneses y, asimismo, por presentar una imagen bastante anticuada y estereotipada de España. A este respecto, Mbarga (1995, p. 244) señala que esos manuales «[…] obedecían a los criterios del antiguo maestro colonial francés quien privilegiaba las realidades exteriores, de modo que la enseñanza del español estaba desconectada de las realidades locales sociales, económicas y culturales [camerunesas]». Asimismo, se percibía en los mismos una «deformación esperpéntica de las realidades españolas en perjuicio de España», añade el mismo autor. La imagen que ofrecen de España está totalmente cargada de anacronismos y de tópicos (toros y panderetas, etc.). Ante esta realidad, los hispanistas cameruneses empezaron a reflexionar sobre la necesidad del diseño de materiales didácticos típicos cameruneses. En esta perspectiva, en 1978 el hispanista camerunés Tama Bena diseña y publica dos colecciones de manuales para los dos niveles iniciales. Se trata de los manuales *Colección hispano-africana* y *Español en África*. Cabe destacar que, en toda África, Camerún ha sido pionero en la cuestión del diseño de materiales con contenidos cercanos a las realidades del contexto específico africano. Los contenidos de esta colección encajaban con los objetivos de la reforma educativa vigente en ese momento, acerca de la necesidad de la adaptación de la enseñanza a las realidades camerunesas y

de evitar «les thèmes de discussion trop éloignés de l'environnement local» (MINEDUC, 1977). Como advierte Temgoua (1985, p. 24), Tama Bena trató de poner al alcance de profesor y alumno un libro que suscitara más interés y motivación:

> allí encontramos un vocabulario y una terminología que utilizamos cada día como 'la malanga', 'el marabuto', 'el fetichista', etc. Los temas tratados incluyen el campo, el pueblo, los animales, los viajes, la salud, las enfermedades, etc. Todos esos temas tratan de los aspectos de la vida diaria.

Con el inicio del siglo xxi, debido a una nueva reforma metodológica y curricular a favor de contenidos más orientados hacia el enfoque por objetivos y el conocimiento de la historia y la literatura españolas y de los países hispánicos, la colección de Tama Bena acabó en desuso y se reemplazó por otras colecciones de manuales elaborados por cameruneses y, en segundo lugar, una colección de manuales marfileños. Citamos en primer lugar la colección camerunesa *Didáctica del español*, que cubría todos los niveles de aprendizaje y fue diseñada por Habissou Bidoung y un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Como apunta Kem-Mekah Kadzue (2025a), esta colección se usó en Camerún durante más de una década en todos los niveles de enseñanza de español, combinada en ocasiones con la colección *Horizontes*, diseñada por un colectivo de profesores marfileños. En 2014, las políticas educativas plantearon una nueva reforma curricular y metodológica centrada en el enfoque por competencias, con entradas por las situaciones de vida. Se eliminó una gran carga de contenidos centrada en la enseñanza con fines filológicos: historia y literatura española e hispanoamericana. A raíz de esta reforma, un colectivo de docentes cameruneses —Mbem Mbem, Thierry Anaba, Nadège Olive Makwate y Sylvie Amina— diseñó en 2014 una nueva colección de manuales llamada *Majors en español*, que fue directamente plebiscitada como nuevo manual oficial para la enseñanza de español. En la misma dinámica, otro colectivo de hispanistas cameruneses —Christian Tiako Youadjeu, André-Marie Manga y David Bamela— diseñó en el año 2015 la colección *Excelencia en español*, que se convirtió en el material oficial para la enseñanza de español. Entre 2019 y 2024, Habissou Bidoung y otros profesionales editaron una versión un tanto actualizada y mejorada de su colección, denominada *Nueva didáctica del español*, que, hasta la fecha, es el manual oficial para la enseñanza de español en la educación secundaria.

Si bien *Nueva didáctica del español* es el manual oficial de enseñanza, el profesorado camerunés tiene la libertad de recurrir, cuando le parezca oportuno, a cualquier otro tipo de recursos didácticos (los manuales de las

colecciones ya citadas, manuales didácticos auténticos, etc.) en sus prácticas docentes. Cabe señalar que el alumnado no siempre dispone del manual, por lo que, en muchas ocasiones, los profesores sacan fotocopias de los recursos didácticos y se los entregan. Aunque los libros de esta nueva colección no recogen ni actividades ni recursos para trabajar la comprensión auditiva en el aula, desde la llegada de la COVID-19, el uso de las TIC se ha convertido institucionalmente en un deber. En la planificación educativa nacional hay algunas sesiones de clases que vienen precedidas de la mención *cours à digitaliser* y, para hacerlo posible, los docentes recurren a estrategias variopintas: proyectar clases diseñadas con PowerPoint, proyectar vídeos sobre algún contenido del currículum, enseñar a partir de la música en español, etc. A este respecto, en una investigación realizada por Kem-Mekah Kadzue (2026b), el 40,4 % del profesorado encuestado señala que a veces diseña sus clases en PowerPoint y las proyecta. En la misma línea, el 25,5 % de los participantes del mismo estudio reconoce recurrir ocasionalmente a los vídeos de clases disponibles en la plataforma diseñada por el Ministerio de Educación de Camerún para sus prácticas pedagógicas.

> «Visionamos los recursos audiovisuales con los alumnos en clase a partir de la proyección de dichos recursos» (informante 1); «Descargamos materiales audiovisuales para usarlos en clase de acuerdo con una programación establecida» (informante 2); «Llevo a los aprendices en [*sic*] aula multimedia del instituto y trabajo con ellos»; «Descargo la clase que me interesa y la proyecto en la sala informática del liceo» (informante 8); «La difusión de los contenidos con mis alumnos [la hago] los miércoles por la tarde» (informante 45) (Fragmento del corpus de los datos recogidos por Kem-Mekah Kadzue, 2026b, p. 42).

Estas prácticas educativas se dan sobre todo en las zonas urbanas. En la gran mayoría de los institutos y colegios, los docentes que imparten clases con contenidos digitales las hacen o bien en el aula multimedia del colegio o bien, directamente, instalando previamente los dispositivos necesarios (proyector o equipo de sonido) en sus aulas habituales.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2024-2025

En el sistema de enseñanza reglada, específicamente en la educación pública, el español se imparte a partir del tercer curso de la educación secundaria,

mientras que algunos colegios privados ofrecen español desde el primer curso de la educación secundaria. Sin embargo, cabe señalar que en la educación primaria privada existen algunas escuelas donde se imparten clases de español como asignatura optativa entre otras lenguas extranjeras como el alemán y el chino. También existen algunas escuelas trilingües en las que el francés, el inglés y el español son las lenguas de impartición de las diferentes asignaturas. En algunos casos se trata de escuelas extranjeras con currículum extranjero y en otros se trata de escuelas con currículo camerunés, pero cuyos fundadores cameruneses agregaron el español como asignatura para tener mayor prestigio. Todas esas escuelas se encuentran en las dos capitales camerunesas: Duala y Yaoundé. En la tabla 2 se presenta una relación no exhaustiva de esos centros educativos donde el español tiene presencia. Estos datos nos han sido facilitados, en algunos casos, por las autoridades educativas de esos centros y, en otros casos, por los docentes de ELE que trabajan en los mismos.

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA PRIVADA EN CAMERÚN

INSTITUCIÓN	TOTAL
Efedi Schools (École Trilingue Tiama & École trilingüe Azobe)	620
École Internationale Le Flamboyant	245
École maternelle Dominique Savio	225
École primaire maternelle Fustel de Coulanges	218
Primary School Bilingual Les Morenos	276
École Le Bourgeois	297
Maxime Prestige	226
Total	2.107

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al número de alumnos de español en la educación secundaria, debido a la gran cantidad de centros educativos públicos y privados en Camerún, la tabla 3 engloba ambos tipos de centros educativos distribuidos en cada región del país. La asesora pedagógica nacional de español en Camerún, Vickie Blaise Esimingana Assako, nos facilitó estos datos.

Como se puede comprobar, hay una gran diferencia entre los datos de la tabla 3 y los propuestos por el hispanista Onomo Abena (2014). En efecto, como señala Kem-Mekah Kadzue (2025a), antes de la llegada de la digitalización masiva en la educación, gracias a la COVID-19, había una gran dificultad para obtener estadísticas fehacientes y actualizadas sobre el alumnado de educación secundaria. Afortunadamente, desde el inicio del curso escolar 2022-2023 se ha iniciado el proceso de digitalización de los datos

del alumnado inscrito en los institutos y colegios públicos y privados de enseñanza secundaria en todo el país. Al total obtenido en la tabla 3 habría que sumar los 628 estudiantes de formación profesional de los tres institutos públicos técnicos donde se imparte español, lo que arroja un total de 1.260.090 aprendices de ELE en la educación secundaria pública y técnica.

TABLA 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA Y PRIVADA GENERAL EN CAMERÚN

REGIÓN	ESTUDIANTES EN CENTROS PÚBLICOS	ESTUDIANTES EN CENTROS PRIVADOS	TOTAL
Adamaoua	11.900	9.800	21.700
Centre	220.370	100.000	320.370
Est	19.936	7.000	26.936
Extrême-Nord	64.578	10.090	74.668
Littoral	250.000	120.000	370.000
Nord	37.398	9.000	46.398
Nord-Ouest	352	0	352
Ouest	230.980	145.000	375.980
Sud	14.000	8.000	22.000
Sud-Ouest	881	177	1.058
Total	850.395	409.067	1.259.462

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la educación superior, primero presentaremos por separado la realidad en las tres escuelas de formación del profesorado de secundaria (es decir, las escuelas normales superiores); en la tabla 4 se pueden consultar las cifras de las universidades públicas y, en última instancia, las de las privadas. Estos datos provienen de los docentes hispanistas que trabajan en los departamentos de lenguas extranjeras de estas instituciones.

TABLA 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES (ENS) EN CAMERÚN

ENS	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V	TOTAL
ENS de Yaundé	62	54	51	63	65	295
ENS de Marua	42	31	46	45	48	212
ENS de Bertua	102	49	19	30	43	243
Total						750

Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea, nos parece interesante presentar también las estadísticas sobre el número de estudiantes de la rama español-francés-inglés de la escuela pública de formación de traductores e intérpretes de Buéa, denominada ASTI (tabla 5). El acceso a esta institución se hace por oposición escrita y la formación dura dos años. El diploma de salida es el equivalente al máster, concretamente, el Máster Profesional en Traducción e Interpretación.

TABLA 5

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LA ESCUELA SUPERIOR DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES (ASTI) DE CAMERÚN

ASTI	NIVEL IV	NIVEL V	TOTAL
Estudiantes	12	12	24

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LAS UNIVERSIDADES CAMERUNESAS

UNIVERSIDAD	NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	MÁSTER I	MÁSTER II	DOCTORADO	TOTAL
Yaundé I	105	51	82	31	23	9	301
Duala	23	16	23	11	12	4	89
Dschang	103	71	55	8	6	0	243
Marua	14	16	39	4	9	4	86
Buéa	13	15	12	-	-	-	40
Ngaunderé	11	12	22	13	0	0	58
Bertua	15	6	29	15	18	0	83
Ebolowa	12	8	10	15	2	0	47
Garua	8	10	9	14	11	0	52
Total							999

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 presentamos la relación del número de estudiantes en las universidades. Cabe destacar que, a día de hoy, Camerún cuenta con 11 universidades estatales y los Estudios Hispánicos se ofrecen en nueve de ellas. Estas estadísticas nos fueron facilitadas por los profesores de Estudios Hispánicos de estas universidades[20]. Algunas instituciones

20. Expresamos nuestro más profundo agradecimiento a todos los hispanistas que nos han facilitado información de cualquier naturaleza en el marco de la redacción de este trabajo. Citamos a este respecto a Esimingana Assako Vickie Blaise, Moukouti Onguedou Georges, Mvondo Wilfried, Mbassi Stanislas, Fotso Toche Rodrigue, Fouodji Wagoum Roseline, Latieu Wagoum Marlyse, Eloundou

son de recién creación (Ebolowa, Bertua, Ngaunderé y Garua), por lo que todavía tienen un número de estudiantes relativamente reducido en todas las titulaciones.

Como muestra la tabla, en el curso 2025-2026, Camerún cuenta con 999 estudiantes universitarios en Estudios Hispánicos. Cabe señalar que, en comparación con las estadísticas de hace unas décadas, el número de estudiantes de español en las universidades camerunesas ha bajado drásticamente. Prueba de ello es que en el estudio de Kem-Mekah Kadzue (2025a), realizado con una recogida de datos en el curso 2022-2023, se estimaba en 2.473 el número de estudiantes universitarios (incluidos los de las escuelas normales superiores). Hace unos años, la Universidad de Yaundé I contaba con más de 300 estudiantes tan solo en el nivel I de Estudios Hispánicos, como nos indicó el docente hispanista que nos facilitó la información, lo que evidencia la pérdida creciente de motivación por los Estudios Hispánicos en esta universidad. A este respecto, el doctor Mbassi Stanislas, actual profesor de literatura hispanoamericana en la Escuela Normal Superior de Yaundé, nos comunicó que, en 1991, cuando él empezó los Estudios Hispánicos de la Universidad de Yaundé I, en el nivel I había 600 estudiantes. Las bajas matrículas se explican, según Kem-Mekah Kadzue (2016, 2025b), por una falta de motivaciones extrínsecas e instrumentales potentes, la percepción cada vez más creciente del español como una lengua con pocas salidas profesionales y la sensación del poco interés de España en materia de difusión del español en el país. También hay que sumar a ello la suspensión de las oposiciones a profesorado funcionario de educación secundaria, en todas las disciplinas, en las escuelas normales superiores desde 2022 a 2025. Asimismo, hay que destacar que apenas hay estudiantes en el ciclo de doctorado. Esto se debe a que, desde julio de 2023, se suspendieron las inscripciones al doctorado en todas las universidades camerunesas con el objetivo de sanear la gestión de las tesis doctorales y auditar la capacidad de dirección académica. En enero de 2026 se anunció una reapertura con un cupo limitado de 600 plazas distribuidas entre las 11 universidades estatales.

La última categoría de datos que presentamos aquí refleja las estadísticas del número de estudiantes de ELE en las universidades privadas, las llamadas Institutos Privados de la Enseñanza Superior (IPES). Existen más de 430 IPES repartidos en todas las regiones de Camerún, pero, lamentablemente, pocas ofrecen clases de ELE o de español para fines específicos. Estos centros no perciben el español como una lengua de desarrollo

Gires, Nkanga Elie Giovani, Arafat Mahamat, Essome Lele Gislain, Tiako Christian, Simon Nong, Mbiti Narcisse, Lontsi Lemoubeng Florent, Temgoua Alice Marlyse, Kamwa Kenmogne Harman, Guetchoua Leonel y Piata Takala Honoré, entre otros.

profesional en otros ámbitos de especialidad. Prueba de ello es que en la mayoría de estas instituciones se ofrece el estudio de español sobre todo en los grados de Traducción e Interpretación y, en cierta medida, en Marketing, Comercio Internacional y Turismo. En la tabla 7 presentamos una relación no exhaustiva del número de estudiantes de español como asignatura optativa en las mismas.

TABLA 7

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN UNIVERSIDADES PRIVADAS EN CAMERÚN

IPES	ESTUDIANTES DE ELE
Instituto Superior de Traducción, Información y Comunicación (ISTIC)	145
Universidad Católica de África Central (UCAC)	132
Instituto Superior de Tecnología Aplicada y de Gestión (ISTAG)	84
Universidad Protestante de África Central (UPAC)	158
ISPA Les Armadins	102
IUSTY	76
INUCASTY	32
Total	729

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 8 recapitulamos el número de estudiantes de español en Camerún. Antes de presentar la tabla general, nos parece lógico comentar brevemente los datos de la última columna: la enseñanza no reglada. En casi todas las grandes ciudades urbanas y universitarias de Camerún existen centenares de academias privadas de idiomas en las que se ofrece, entre otras lenguas extranjeras, el español. Asimismo, existen personas que dan clases de refuerzo de español y de otras asignaturas al alumnado de secundaria. Finalmente, hay docentes que ofrecen clases particulares de español a particulares o a empresas. El Centro Cultural Español de la Embajada de España en Camerún en el curso 2024-2025 tuvo 75 estudiantes. No se podría llegar a computar de manera objetiva el conjunto de estos estudiantes de todas las academias de idiomas de Camerún. No obstante, se podría estimar esos aprendices en unos 400 por año.

TABLA 8
NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN CAMERÚN

ENSEÑANZA REGLADA								ENSEÑANZA NO REGLADA	TOTAL
Primaria	Secundaria			SUPERIOR					
Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Formación profesional (enseñanza secundaria técnica pública y privada)	Escuela de formación del profesorado de secundaria (escuelas normales superiores)	Universidades			Academias de idiomas Clases particulares Embajada de España	
					Universidades públicas		Universidades privadas		
					Con titulaciones propias de Español (grados, máster y doctorado)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa		
2.107	850.395	409.067	628	750	999	24	729	400	1.265.099

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

Desde 2023, el Lycée Français Dominique Savio de Duala es el único centro educativo examinador de los exámenes de DELE en Camerún. Asimismo, los candidatos al DELE también se examinan en la Embajada de España en Camerún desde hace varias décadas. Tomando como referencia el histórico de candidatos DELE en Camerún de 2020 a 2025, con los datos facilitados por el Instituto Cervantes de Dakar, al que expresamos nuestro agradecimiento, observamos que únicamente se ha examinado a 171 candidatos. Esa cifra nos parece muy insignificante en comparación con el número de estudiantes de español que hay en Camerún. Cabe señalar que, de los testimonios que hemos recogido tanto en la educación secundaria como superior, muchos estudiantes de español ni siquiera saben qué es el DELE. Por lo tanto, deberían intensificarse las actividades en Camerún del Instituto Cervantes para darse a conocer y aprovechar el nicho que supone la población los estudiantes de ELE en el país.

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Más allá de las clases de español, el alumnado recurre a varias fuentes de *input* y estrategias de aprendizaje para garantizar el desarrollo de su competencia comunicativa. Destacamos en primer lugar los clubes de español, donde los estudiantes, de manera autogestionada y, en algunas ocasiones, bajo la coordinación de un profesor, se reúnen una vez a la semana para aprender y practicar español en un ambiente distendido y ameno. Las actividades que realizan incluyen karaoke, teatro, proyecciones cinematográficas, explicaciones de algunas nociones de gramática por los estudiantes de los niveles avanzados, etc. En casa, algunos alumnos también se sirven de recursos audiovisuales para aprender español, mientras otros ven canales de televisión de Guinea Ecuatorial, otros consultan y visualizan videoclases disponibles en la web del aprendizaje a distancia del Ministerio de Educación. Entre los universitarios, destacan también quienes ven en línea algunos programas de televisión española, como por ejemplo *El Chiringuito de Jugones*, para los aficionados al fútbol y a La Liga. En esta perspectiva, conviene subrayar el impacto del fútbol español en el aprecio que tienen muchos estudiantes hacia el castellano a la hora de escoger la lengua extranjera optativa en la educación secundaria. Si se les pregunta de qué equipo son, muchos cameruneses contestarían que del Barcelona o del Madrid, o de algún club de otras ligas europeas, en detrimento de los clubes nacionales del país. Otra forma de aprendizaje que se da sobre todo en entornos virtuales de aprendizaje, especialmente entre los estudiantes

universitarios, es a través de aplicaciones móviles (Kem-Mekah Kadzue, 2024) o de grupos de WhatsApp en los que los aprendices dialogan y resuelven sus dudas. A este respecto, en la investigación llevada a cabo por Kem-Mekah Kadzue (2025c), se analizan situaciones de aprendizaje de diferente índole que contribuyen al desarrollo colaborativo de la competencia lingüística, comunicativa, informacional, didáctica y (psico)pedagógica de los miembros.

La música también es una gran fuente de aprendizaje en la medida en que muchos estudiantes, sean o no de español, escuchan con frecuencia la música española e hispanoamericana (salsa, bachata y reguetón). En efecto, como lo demuestran varios estudios (Godínez González *et al*., 2006; Kem-Mekah Kadzue, 2016, etc.), la música en español, así como las telenovelas, son variables que inciden significativamente en la elección del español como lengua de aprendizaje. Otros espacios de aprendizaje son los programas de radio o de televisión cameruneses completamente emitidos en español. A este respecto, Kem-Mekah Kadzue (2025a) apunta que las radios universitarias de las universidades de Yaundé I (*Hablemos español)*, Marua (*Vista sobre el mundo hispánico)* y Dschang (*Destinación española)* cuentan con programas emitidos en español autogestionados por los estudiantes cameruneses. Se trata de programas emitidos en vivo en los que los estudiantes de español de nivel avanzando ponen en práctica su saber, su saber hacer y su saber ser y tratan temas de interés socioeducativo sobre Camerún, así como temas relacionados con el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas, hispanoamericanas e hispanoafricanas. En la misma línea, el programa televisivo *¡Basta ya!*, de la cadena DBS (Dan Broadcasting System), emitido en español, también es una fuente de aprendizaje para el alumnado.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADO EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2024-2025

En este subapartado, presentamos el desglose global del número de profesores según el tipo de centro de enseñanza. Estos datos nos fueron facilitados por la Inspección Nacional de Español, por una parte, y por los responsables de los departamentos de Estudios Hispánicos o los profesores, por otra parte. Esta relación incluye tanto a los profesores funcionarios con plaza fija de docente como a los docentes interinos o ayudantes. Hay una gran necesidad de contratar a más docentes para formar de manera significativa al gran número de discentes existente.

TABLA 9
NÚMERO DE PROFESORES DE ELE EN CAMERÚN

ENSEÑANZA REGLADA								ENSEÑANZA NO REGLADA
Primaria	Secundaria			SUPERIOR				
Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Formación profesional (enseñanza secundaria técnica pública y privada)	Escuela de formación del profesorado de secundaria (escuelas normales superiores)	Universidades			Academias de idiomas Clases particulares Embajada de España
					Universidades públicas		Universidades privadas	
					Con titulaciones propias de Español (grados, máster y doctorado)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	
21	1.773	939	8	32	47	4	18	Indeterminado

Fuente: Elaboración propia.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE PRIMARIA

Los únicos centros de primaria que ofrecen clases de español son las escuelas privadas. El equipo directivo de esas escuelas suele convocar las plazas vacantes al inicio de cada curso y ellos mismos se dedican a seleccionar el perfil que les parece más convincente. De manera general, el perfil genérico es el de profesionales con el título de licenciatura en Estudios Hispánicos.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE SECUNDARIA

El requisito para aspirar a formarse como profesor de ELE en Camerún es poseer un bachillerato literario con la opción de español o una diplomatura en Estudios Hispánicos y, seguidamente, conseguir una plaza en las oposiciones para profesores de educación secundaria. Quienes aprueban esas oposiciones se forman en una de las escuelas normales superiores del país (Yaundé, Marua y Bertua). Estas instituciones otorgan las únicas titulaciones profesionales reconocidas para ser profesor de ELE en la educación secundaria de Camerún: el Diploma de Profesor de Enseñanza Secundaria de Primer Grado (DIPES I), que se otorga después de tres años de formación tras superar la oposición y tener el título de bachillerato; el Diploma de Profesor de Enseñanza Secundaria de Segundo Grado (DIPES II), que se recibe después de dos años de formación tras superar la oposición y tener una diplomatura o con cinco años de formación tras superar la oposición con el bachillerato. Estos títulos habilitan para trabajar como profesor funcionario en los institutos (DIPES II) y colegios (DIPES I) públicos de Camerún y, eventualmente, en las instituciones privadas, si uno desea ganar un dinero extra. Las mencionadas instituciones garantizan la formación continua, cuyos contenidos abarcan tanto aspectos académicos (lingüística, gramática, literatura española e hispanoamericana, conocimiento del mundo hispánico, etc.) como profesionales (didáctica de ELE, pedagogía, psicopedagogía, sociología, administración educativa, etc.). Cabe señalar que hay profesores de secundaria que, además del requisito ya señalado, disponen de otros títulos académicos como el de máster o doctorado. La casi totalidad del profesorado de la educación secundaria son cameruneses. Cabe señalar la presencia de algunos profesores nativos en los institutos franceses Fustel de Coulange de Yaundé y Dominique Savio de Duala.

La formación continua en actualización pedagógica, si bien también es competencia de las escuelas normales superiores, corre en la mayoría de

los casos a cargo de la Inspección Educativa de Español. Puntualmente, las escuelas normales superiores también organizan formación permanente a partir de iniciativas de proyectos coordinados por el profesorado con financiación externa. Un ejemplo de ello es la formación en actualización didáctica organizada por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé en 2024, bajo la coordinación del profesor Kem-Mekah Kadzue y llevada a cabo por la profesora Elena Prieto. Este proyecto fue subvencionado por la Embajada de España en Camerún y permitió la formación de inspectores pedagógicos nacionales y de más de 200 estudiantes y profesores en ejercicio. Al mismo tiempo, en el año 2019 se celebraron las Jornadas de Formación de Profesorado de Español en Yaundé organizadas por el Instituto Cervantes, la AECID y la Embajada de España, con gran éxito de asistencia de profesores de la educación secundaria. Asimismo, cabe subrayar también la labor de la asociación de hispanistas cameruneses Profesores de Español de Aquí y Allá (PEA[2]), que organiza a lo largo de los cursos escolares seminarios de didáctica en línea dirigidos a profesores cameruneses de español. Asimismo, los congresos internacionales que viene organizando esta asociación cada dos años contribuyen significativamente en la formación inicial y continua del profesorado de ELE. A este respecto, el último congreso de esta asociación, coorganizado por el Instituto Cervantes, la Embajada de España y África Activa ONG, y patrocinado por instituciones españolas como Casa África y la Fundación Ramón Areces, junto con la colaboración de otras entidades asociativas camerunesas como la Asociación para la Promoción de la Interculturalidad y de las Lenguas Españolas y Camerunesas (APILEC), se celebró en Yaundé el 9 y 10 de abril de 2026 con una temática centrada en la formación del profesorado en didáctica de ELE.

2.4.4. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

En cuanto a la enseñanza superior, se exige al menos un título de máster en Lingüística, Didáctica, Literatura y Civilización o en Filología Hispánica para poder ser contratado como profesor interino o profesor ayudante en una de las escuelas normales o en las universidades tanto privadas como públicas. Eso sí, para conseguir la plaza definitiva de docente universitario es preciso disponer del título de doctor. La gran mayoría de docentes universitarios en las nueve universidades camerunesas que ofrecen una carrera en Estudios Hispánicos se doctoraron en España o en Francia, si bien desde la última década también se cuenta con docentes universitarios doctorados en universidades camerunesas. En el estudio de Kem-Mekah Kadzue (2025a) se puede comprobar que en Camerún existen más de 130 doctores en Estudios Hispánicos especializados en ámbitos dispares como la gramática, la lingüística,

la sociolingüística, la literatura española, la literatura hispanoamericana y la didáctica del español. Desde la apertura de las matrículas en estas especializaciones en las escuelas de doctorado de las universidades camerunesas se han doctorado muchos cameruneses en Estudios Hispánicos, concretamente en las universidades de Yaundé I, Duala, Marua y Dschang. Según el estudio de Kem-Mekah Kadzue (2025a), de los 130 universitarios listados, 51 cameruneses se han doctorado en las universidades camerunesas. A este listado habría que añadir a quienes se han doctorado en 2026.

2.4.5. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE LA ENSEÑANZA NO REGLADA

Los profesores de estas instituciones suelen ser graduados en Estudios Hispánicos. Por ser escuelas privadas, el proceso selectivo suele ser interno y, dependiendo de si son instituciones con currículo extranjero o local, seleccionan el perfil que les parece más idóneo para asegurar la labor docente.

2.4.6. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

La metodología de enseñanza de español según la normativa oficial vigente en Camerún es el enfoque por competencias. Se trata de una metodología de enseñanza orientada a la acción y que busca desarrollar en los discentes las competencias prácticas que necesitan para desenvolverse con soltura en diferentes situaciones comunicativas de la vida real. Como bien establece el actual currículo de ELE en Camerún, se pasa de «une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie» (Ministerio de Educación Secundaria, 2014). En la misma línea, respecto a las competencias para desarrollar en el aula, se destacan las «capacités intellectuelles, civiques et morales, compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatique» (Ministerio de Educación Secundaria, 2014), tal como recomienda el *MCER* (2002).

Cabe señalar que, más allá de lo estipulado en este marco normativo, varias investigaciones (Manga y García Parejo, 2007; Onomo Abena, 2014; Kem-Mekah Kadzue, 2025a; Kem-Mekah Kadzue, 2016; Essome Lele y Hatolong Boho, 2019; Bassou, 2022) han subrayado la dificultad manifiesta que supone aplicar estas innovaciones metodológicas para promover una enseñanza que posibilite el desarrollo de la competencia comunicativa en las aulas de ELE en Camerún. Entre las causas de la dificultad para implementar la reforma metodológica en las aulas, citando a Kem-Mekah Kadzue (2025a),

podemos destacar lo siguiente: la masificación en las aulas (entre 50 y 120 discentes por aulas); la no disposición del manual de texto por parte de la gran mayoría del alumnado; la ausencia de recursos materiales y tecnológicos para trabajar la comprensión auditiva en el aula; la falta de actividades para enseñar todas las destrezas en los manuales oficiales; la cultura de aprendizaje (creencias del alumnado y del profesorado), caracterizada por una enseñanza transmisiva y por el protagonismo del profesor; la poca preparación de los docentes para implementar la novedad metodológica; la tendencia de los docentes a enseñar como también han sido enseñados (creencias sobre la enseñanza) ; la no negociación de contrato pedagógico entre docente-alumno, etc. A raíz de lo anterior, es difícil afirmar que exista un estilo de enseñanza basado en el desarrollo práctico de las cuatro destrezas lingüísticas básicas o bien en el desarrollo de la competencia comunicativa en todos los rincones del país. Así pues, ante estas dificultades socioeducativas y socioeconómicas, muchos docentes acaban teniendo mayor protagonismo en el aula y se dedican a trabajar principalmente la lectoescritura. De ahí la dificultad de encontrar alumnos que, al terminar cinco años de estudios en la educación secundaria, mantengan una conversación en español, tal como señala Kem-Mekah Kadzue (2016). Pese a esta situación problemática, cabe señalar que, a raíz de la digitalización de las prácticas educativas y de la multiplicación de doctores-formadores en didáctica de ELE, existen también casos de buenas prácticas; es decir, orientadas hacia el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas tanto en los centros públicos como privados.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2024-2025

Para obtener las cifras sobre los centros de ELE, hemos solicitado información a la Inspección Nacional de Español sobre la educación secundaria. La tabla 10 presenta los datos que fueron facilitados.

De esta tabla, se observa que hay más institutos públicos con oferta de ELE que profesores. En efecto, el sistema educativo camerunés conoce una carencia importante de profesorado desde hace cerca de una década. Como señala Kem-Mekah Kadzue (2025b), no se trata de una cuestión específica de la enseñanza-aprendizaje de español, sino de un problema estructural que conoce el sistema educativo camerunés, marcado desde hace unos años por una emigración masiva de los profesionales de la educación, principalmente a Canadá, así como a otros países del mundo.

En la tabla 11 se presenta de manera general la categorización de centros de ELE en todo el país, desde la educación primaria hasta la superior, a partir de nuestro conocimiento del hispanismo camerunés, así como de entrevistas hechas a otros hispanistas cameruneses.

TABLA 10

NÚMERO DE CENTROS DE ELE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CAMERÚN

REGIÓN	INSTITUTOS PÚBLICOS	INSTITUTOS Y COLEGIOS PRIVADOS	INSTITUTOS TÉCNICOS
ADAMAOUA	97	17	0
CENTRE	493	618	1
EST	109	26	0
EXTRÊME-NORD	272	22	1
LITTORAL	300	120	0
NORD	140	21	0
NORD-OUEST	6	0	0
OUEST	250	115	0
SUD	135	31	1
SUD-OUEST	7	4	0
Subtotal	1.809	974	3
Total		2.786	

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, el grueso del alumnado de español se encuentra en los centros educativos de enseñanza secundaria.

TABLA 11
NÚMERO DE CENTROS DE ELE EN CAMERÚN

ENSEÑANZA REGLADA								ENSEÑANZA NO REGLADA
Primaria	Secundaria			SUPERIOR				
Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Formación profesional (enseñanza secundaria técnica pública y privada)	Escuela de formación del profesorado de secundaria (escuelas normales superiores)	Universidades			Academias de idiomas Clases particulares Embajada de España
					Universidades públicas		Universidades privadas	
					Con titulaciones propias de Español (grados, máster y doctorado)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	
7	1.809	974	2	3	9	1	8	30

Fuente: Elaboración propia.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

La Embajada de España en Camerún está presente en el país desde 1983. Está acreditada también ante la República Centroafricana y Chad. Desde su instalación en Camerún, esta institución apoya en la medida de sus posibilidades la difusión de la lengua y las culturas hispánicas en el país. A este respecto podemos empezar por citar primero algunas actividades internas. Esta institución alberga en su seno un pequeño Centro Cultural Español (CCE) que ofrece clases de español y talleres de sevillanas y organiza esporádicamente actividades diversas de interés cultural: presentación de libros de hispanistas cameruneses, proyecciones cinematográficas, conciertos de música, tardeos, etc. El mismo CCE de la embajada siempre ha acogido los exámenes de DELE en Yaundé. Como se ha mencionado anteriormente en el apartado dedicado a la formación del profesorado de español, cabe destacar también la colaboración directa de la Embajada en la celebración de tres congresos internacionales de hispanistas cameruneses (en 2022, 2024 y 2026), que han sido coorganizados por la Asociación de Profesores de Español PEA2, junto al Instituto Cervantes y la Embajada de España en Camerún. La embajada también organiza eventualmente concursos de pinturas y de *pagne* para promover la creatividad y el diálogo intercultural. El tema de la cuarta edición del concurso de *pagne*, que también ha tenido lugar en 2026, es la celebración del 65.º aniversario del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre España y Camerún. En la misma línea, este año el CCE ha retomado la organización de los certámenes literarios. Hace unas décadas, los departamentos de Estudios Hispánicos de las universidades camerunesas organizaban anualmente una semana cultural de España en Camerún donde los estudiantes demostraban su saber y su saber hacer en español (declamaciones poéticas, interpretaciones musicales, teatro, cinefórums, etc.) y esos eventos se beneficiaban del apoyo de la Embajada de España en Camerún. El CCE, por su parte, organizaba certámenes literarios y premiaba las mejores propuestas de poesías y relatos cortos de los estudiantes.

Sin embargo, algunas actuaciones y diferentes apoyos que los hispanistas cameruneses ya pensaban consolidados se han desvanecido a lo largo de los años. Cabe señalar que algunos estudios (Kem-Mekah Kadzue, 2016, 2025b; Manga, 2009) demuestran que los hispanistas cameruneses perciben que las instituciones hispanohablantes deben reforzar la difusión de la lengua y las culturas hispánicas en Camerún, sobre todo cuando comparan las actividades realizadas cada semana en el Instituto Goethe. Asimismo, muchos cameruneses tienen unas expectativas desbordantes de la Embajada

de España y de su CCE, pero en realidad nos parece que esta institución no da abasto para apoyar de manera significativa a las necesidades del hispanismo camerunés. A este respecto, cabe señalar, como indica Kem-Mekah Kadzue (2025b), que si bien existe un CCE en Yaundé, este no depende de la política de la AECID y, por lo tanto, carece de una línea presupuestaria institucional para organizar actividades culturales y formativas destinadas a avivar con eficacia el hispanismo camerunés como debería ser, a imagen de lo que hacen por ejemplo los CCE de Malabo y Bata, que sí son competencia de la AECID. En realidad, en el marco de la diplomacia cultural española, los CCE (competencia de la AECID) se abren en países de habla española y los centros y aulas del Instituto Cervantes en los países no hispanohablantes. De ahí la necesidad de impulsar alguna fórmula de presencia del Instituto Cervantes en Camerún para responder de manera contundente a las expectativas de los y las hispanistas que abundan en el país y, en consecuencia, aprovechar el nicho económico que supone el hispanismo camerunés.

El análisis del histórico de los lectorados MAEUEC-AECID demuestra que Camerún casi siempre aparece como uno de los destinos incluidos entre los países en los que hay plazas de lectorado. En la última década, las universidades camerunesas que se han beneficiado del programa de lectorado son la Universidad de Yaundé I, la Universidad de Dschang, la Universidad de Duala y la Universidad Católica de África Central. En cuanto a las becas MAEUEC-AECID, la consulta de la resolución para el curso 2024-2025 del Programa ÁFRICA-MED (becas para estancias formativas y de investigación en España), deja entrever que en ÁFRICA-MED Investiga solo fue beneficiario un camerunés de las 21 becas ofrecidas; en ÁFRICA-MED Prácticas, ningún camerunés; en el programa ÁFRICA-MED Español, un camerunés; y, finalmente, en ÁFRICA-MED Máster, dos cameruneses. Se concluye que los cameruneses son beneficiarios de muy pocas plazas, en comparación con otros países que en ocasiones aparecen entre cinco y diez veces en el mismo programa. En el año 2025, la Embajada de España en Yaundé, según nos indica el actual segunda jefatura, Jaime Juárez Loaisa, ha emitido 66 visados de estudios (de larga y corta duración) de un total de 166 solicitudes.

2.6.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Aparte de España, el único país de habla española que tiene representación diplomática en Camerún es Guinea Ecuatorial. Algunos países hispanohablantes no tienen embajada física en Camerún, pero su misión diplomática está acreditada ante el Gobierno camerunés desde otra capital. Citamos a este respecto a Argentina, acreditada ante Camerún desde su embajada en Abuya (Nigeria), y a México, cuya representación atiende a Camerún

también desde Nigeria y es concurrente para múltiples países. Las mencionadas representaciones no realizan actividades de fomento específico del español en Camerún.

2.6.3. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL, ASÍ COMO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

Hablando de asociacionismo, cabe señalar de entrada que el colectivo de hispanistas cameruneses más antiguo en Camerún es la Asociación Camerunesa de Hispanistas (ACH), fundada en 1994 por el hispanista Tama Bena. No obstante, este colectivo ya no existe, tal vez porque se jubilaron muchos de los docentes universitarios que la fundaron. A día de hoy, la entidad más consolidada es la asociación Profesores de Español de Aquí y Allá (PEA2). Fue fundada en 2016 por el hispanista Gislain Essome Lele. Esta asociación ha contribuido notablemente al dinamismo que conoce el hispanismo camerunés estos últimos cinco años, gracias, entre otros, a la organización de los Congresos Internacionales de Hispanistas Cameruneses (CIHC), en los que el grueso de los participantes son profesores y profesoras de institutos y colegios. El primer congreso organizado por esta asociación fue en 2022 y se celebró en la Embajada de España en Yaundé; el segundo, en la Escuela Normal Superior de Yaundé en 2024; y el tercero, también en Yaundé, en 2026. Además de esos congresos, esta asociación participa también de manera significativa en la formación continua del profesorado, a partir de seminarios de actualización didáctica organizados en línea y dirigidos al profesorado de secundaria. También organiza periódicamente otros actos de promoción del español en Camerún como presentaciones en línea de libros de escritores cameruneses en lengua española o las olimpiadas nacionales y subregionales de español. PEA2 tiene un alcance nacional en la medida en que en todas las regiones de Camerún disponen de una subsección. Existen en este sentido una junta directiva nacional y varias juntas directivas regionales con los diferentes integrantes que son docentes de ELE, traductores o estudiantes universitarios que se forman para ser profesores de ELE. PEA2 cuenta con más de 5.000 seguidores en Facebook y más de un centenar de miembros afiliados. Tiene también un alcance internacional con miembros a hispanistas de Perú y de Guinea Ecuatorial.

También cabe destacar la Asociación para la Promoción de la Interculturalidad y de las Lenguas Españolas y Camerunesas (APILEC), fundada en 2020 por el hispanista Oscar Kem-Mekah Kadzue, tras su regreso a Camerún después de sus estudios en España. El principal objetivo de este colectivo es apoyar a los cameruneses y camerunesas en el aprendizaje de las lenguas españolas y camerunesas, así como promover el conocimiento de uno mismo, la interculturalidad y la transferencia de conocimientos. Este objetivo cumple con la ley de orientación educativa camerunesa (Ley 98/004, 1998)

que estipula en su artículo 5, párrafo 1, que la educación tiene como objetivo «la formación de ciudadanos arraigados en su cultura, pero abiertos al mundo y respetuosos del interés general y del bien común». En este sentido, en 2021 esta asociación abrió en Yaundé la primera microbiblioteca (afro) hispánica en Camerún con libros y soportes audiovisuales sobre el español y las lenguas y culturas camerunesas. Esta biblioteca se llama *L'Afroelethèque/ La Afroeleteca* y está ubicada entre Obili y Biyem-assi; los estudiantes universitarios y alumnos de la secundaria de esta zona acuden para consultar gratuitamente música o libros (que también pueden llevarse prestados), asistir a clases de refuerzo o ver películas en español. El periodista español Chema Caballero (2021) realizó en 2020 una entrevista sobre este proyecto asociativo. Esta asociación también organiza alguna que otra vez clases de lenguas camerunesas y de refuerzo en idiomas para alumnos de familias con pocos recursos. En julio de 2026, esta asociación organizará varios cursos gratuitos e intensivos de práctica oral de español en la Escuela Normal Superior, con un profesor nativo y voluntario que vendrá de España. Cabe subrayar que esta asociación ha colaborado con PEA2 en la organización del III Congreso Internacional de Hispanistas Cameruneses (CIHC). APILEC cuenta con casi 600 seguidores en Facebook y una veintena de miembros afiliados.

Puede que existan otras asociaciones que no disfruten de una presencia en las redes, de ahí la poca visibilidad que se pueda tener sobre las actividades que realizan. También cabe destacar la existencia de los clubes de español que abundan en los institutos, colegios y universidades de Camerún. Como señala Onomo Abena (2022; s. p.), «en casi todos los institutos de enseñanza secundaria y en las universidades antes señaladas existen clubes de español con denominaciones variopinto [*sic*]: "hispano club", "el Casino", "La Peña", "Club La maravilla", etc.». Se trata de colectivos autogestionados por el alumnado de español, generalmente bajo la coordinación de un profesor o una profesora. Los miembros de estos clubes suelen tener el mismo *modus operandi* y organizan encuentros una vez a la semana en los que los integrantes realizan actividades para practicar el idioma con karaokes, debates, declamaciones poéticas, etc.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

3.1. PRINCIPALES CENTROS DE PRODUCCIÓN INVESTIGADORA HISPANISTA Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES LÍNEAS TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN

Antiguamente, la formación de doctorado se realizaba fundamentalmente en universidades extranjeras en Francia y España. No obstante, a partir del año 2000 en la Universidad de Yaundé I, pionera de las universidades

camerunesas, se creó el primer centro de estudios doctorales. Más tarde, otras universidades como Duala, Dschang y Marua empezaron a ofrecer un ciclo completo de estudios en español, con sus propios centros de estudios doctorales. Las demás universidades recientemente creadas también ofrecen ya un ciclo completo. Ese dinamismo y vitalidad se deben a que todas las universidades cuentan con profesores catedráticos y especialistas en diferentes ámbitos de saber dentro de los Estudios Hispánicos. Así pues, a continuación, presentamos las principales líneas temáticas de investigación en los hispanistas cameruneses.

3.1.1. DIDÁCTICA DE ELE

Curiosamente es el ámbito que tradicionalmente disponía de menos especialistas con el título de doctor, puesto que antiguamente en los Estudios Hispánicos en Camerún se hacía hincapié exclusivamente en las investigaciones de corte filológico (gramática histórica, lingüística de dependencias, sociolingüística, literatura hispánica e hispanoamericana, etc.). Antiguamente, el grueso de la investigación consistía esencialmente en los trabajos de dos profesores universitarios especialistas en este campo, los profesores André-Marie Manga y Belinga Bessala, así como de las tesinas de fin de grado de los estudiantes de las escuelas normales superiores para optar al grado de profesores de instituto. Sin embargo, en los últimos años la apertura de la Facultad de las Ciencias de la Educación en la Universidad de Yaundé I ha favorecido el florecimiento de investigaciones en este ámbito. Desde la apertura de dicha facultad, cinco cameruneses han defendido sus tesis doctorales en didáctica de ELE en Camerún. La investigación de Kem-Mekah Kadzue (2025a) demuestra también que una decena de cameruneses se han doctorado en didáctica de ELE en la Universidad de Lleida. A raíz de ello, en la última década están multiplicándose investigaciones en este campo. Las líneas temáticas de las investigaciones en didáctica de ELE en Camerún incluyen, principalmente, la contextualización de los contenidos curriculares a la realidad camerunesa, las innovaciones metodológicas y tecnológicas en el aula, la evaluación, la interculturalidad, la lingüística contrastiva, el tratamiento del error, el diseño de actividades y estrategias para desarrollar la competencia comunicativa, etc.

3.1.2. LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA E HISPANOAMERICANA

Muchos cameruneses son especialistas, o bien en lengua española (lingüística o gramática), o bien en literatura española o hispanoamericana. Las investigaciones en estos campos surgen desde que la AECID empezó a conceder a los estudiantes cameruneses becas de estudios de doctorado hace varias

décadas. Los hispanistas que fueron beneficiarios de estas becas trabajaron en diferentes líneas de investigación (gramática histórica, lingüística de dependencias, semiótica, sociolingüística, teatro, poesía española, novela española del Siglo de Oro, novela chicana, novela hispanoamericana, etc.) y se doctoraron en su gran mayoría en la Universidad Complutense de Madrid, la UNED, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá. En su casi totalidad son investigaciones que encajan directamente en las investigaciones con paradigma filológico. Una vez regresaron a Camerún como profesores universitarios, han seguido profundizando y madurando la reflexión en esos campos y seguidamente han formado a sus discípulos, que también se han especializado en esos campos o en áreas conexas. Se trata de la línea de investigación en la que, tradicionalmente, abunda el grueso de las investigaciones de los hispanistas cameruneses. Prueba de ello es que los tres hispanistas que defendieron, entre 2013 y 2015, las primeras tesis doctorales en lengua, literatura y cultura hispánicas en Camerún —Yves-Michel Essisima, Hatolong Boho Zacharie y Mvondo Wilfried— hoy en día ya son catedráticos. Desde aquel entonces hasta hoy, como demuestra la investigación de Kem-Mekah Kadzue (2025a), en las universidades de Yaundé I, Duala, Marua y Dschang se han doctorado 53 hispanistas en este campo y varios doctorandos están llevando a cabo sus investigaciones en la misma línea. Por esta razón las investigaciones sobre el estudio de ELE con fines filológicos son las que más abundan en Camerún.

3.1.3. LITERATURA AFROHISPÁNICA, AFRODIASPÓRICA, EL AFROFEMINISMO Y LOS ESTUDIOS POSCOLONIALES

Otra línea de investigación no menos importante es la que analiza la producción literaria africana (camerunesa, guineana, afroespañola, afroamericana, etc.) en lengua española. Cada vez más, los investigadores cameruneses se interesan por esta línea de trabajo. La investigación doctoral más reciente defendida en este campo en Camerún, exactamente el 29 de enero de 2026 en la Universidad de Marua, es la de Alain Djarsoumna, que lleva como título *El sujeto afropolitano en* Gloria y tormento (2003) de Jorge Chagas, *Un fracasado éxito* (2018) de Robert-Marie Johlio e *Hija del camino* (2019) de Lucía Asué Mbomio Rubio.

3.1.4. CULTURA POPULAR Y FOLCLORE (CINE, MÚSICA)

Nos parece interesante destacar también la producción de música y obras cinematográficas en español por parte de algunos hispanistas cameruneses. No se trata en realidad de una línea de investigación, sino de campos artísticos en los que también se manifiesta el hispanismo camerunés.

3.1.5. CREACIÓN LITERARIA

El español en Camerún también goza del estatus de lengua de creación literaria. Existe un grupo de personas que ha optado por escribir sus obras de ficción en lengua española. La producción artística de estos autores ha dado lugar al nacimiento del concepto «literatura camerunesa de expresión española» o «literatura hispanocamerunesa». Los textos de la mencionada literatura abarcan los grandes géneros literarios como la poesía, la narrativa y el teatro. Además de las producciones individuales, también existen cuatro antologías producidas por estos escritores y escritoras.

Asimismo, conviene destacar que los hispanistas cameruneses tradicionalmente han publicado sus investigaciones en revistas y editoriales extranjeras. No obstante, en la última década, a raíz de la creación de algunas revistas por parte de los hispanistas cameruneses, cada vez son más los investigadores que publican sus trabajos en el ámbito local. Citamos en este sentido *REDELENSY*, la revista del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé; *Hybrides*, la revista internacional transdisciplinaria de artes, letras y ciencias humanas, cuyo director de publicación es el hispanista Essome Lele Gislain; o *Intercambio/Échange*, una revista que nació como fruto de la cooperación interuniversitaria entre la Universidad de Lleida y la Universidad de Yaundé I.

Desde que se reanudó la celebración de los Congresos Internacionales de Hispanistas Cameruneses (CIHC), los investigadores hispanistas cameruneses también publican sus estudios en las actas de dichos congresos. También cabe destacar la organización periódica de jornadas de estudio o seminarios por parte de los departamentos de Estudios Hispánicos de las diferentes universidades, eventos durante los que los investigadores presentan los resultados de sus estudios recientes. Existe una buena sintonía y relaciones entre los hispanistas cameruneses, en el sentido de que los investigadores de las diferentes universidades se invitan mutuamente para impartir clases o asistir a defensas de tesinas o tesis doctorales en las diferentes universidades del país. Si bien no existen oficialmente relaciones o eventos organizados conjuntamente entre los hispanistas cameruneses y otros hispanismos subregionales o africanos, en muchas ocasiones se ha observado también la presencia de hispanistas cameruneses en congresos organizados por otros hispanistas de otros países africanos, y viceversa. Eso permite la transferencia e intercambio de conocimiento, de resultados de investigación y de buenas prácticas docentes, así como de la coinvestigación entre hispanistas cameruneses y de otros países africanos.

3.2. BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Aquí presentamos los principales títulos representativos de la producción literaria hispanista de Camerún. Cabe subrayar que este listado bibliográfico no es exhaustivo y, por cuestiones de espacio, y para evitar repetir algunas obras ya recogidas en las referencias bibliografías, se limita a la producción literaria camerunesa en lengua española.

ANTOLOGÍAS

Pié Jahn, G. y Razafimbelo, I. (Coords.) (2007). *Equinoccio. Poesía hispanocamerunesa*. Puentepalo.
— (2008). *El carro de los dioses*. Puentepalo.
Fomekong Djeugou, N. (Coord.) (2021). O*ralidad y lirismo. Antología de literatura hispanocamerunesa*. Sial y Casa África.
Mpesse, G. (Coord.) (2021). *El nombre del sol*. El Quirófano Ediciones.

CUENTOS

Inongo-vi-Makomè (1998). *Benama (Monstruos)*. El crit de l'òliba.
— (2003). *Akono y Belinga*. Ediciones Carena.
— (2013). *Historias de una selva africana para Muna*. Ediciones Carena.
— (2014). *El árbol que lloraba en el parque*. Ediciones Carena.
— (2018). *La niña que curó el racismo*. Ediciones Wanafrica.
— (2019). *La huida de los dioses y de los espíritus*. Diwan Mayrit.
— (2021). *La asamblea de los animales de África*. Ediciones Carena.
Magnéché Ndé Sika, C. C. (2004). *¿Verdad que esto ocurrió…? Cuentos orales africanos*. Editorial Páginas de Espuma.
Mbol Nang, M. (2004). *La huérfana y otros cuentos*. Mundo Negro.
Ofogo Nkama, B. (2006). *Una vida de cuento*. CIDE.

NOVELAS

Deli, S. (2022). *Binta*. Vive Libro.
Fone, T. (2022). *Singularidades de un destino*. Sial y Casa África.
Inongo-vi-Makomè (1997). *Rebeldía*. Biblária.
— (2008). *Nativas*. Clavell.
— (2013). *Mam'enying! (Cosas de la vida)*. Ediciones Carena.
— (2016). *Issubu*. Ediciones Carena.
— (2018). *Cuando el cielo y la tierra se confabulan*. Sial y Casa de África.
— (2020). *Juicio a un Estado y a un continente*. Diwan Mayrit.
Johlio, R.-M. (2019). *Un fracasado éxito*. Ediciones Wanafrica.
Johlio, R.-M. y Viñuales, P. P. (1998). *El esqueleto de un gigante*. Centro Cultural Hispano-Guineano.
Kamwa, H. (2023). *En los altavoces de mi corazón*. LP5 Editora.
Kem-Mekah Kadzue, O. (2018). *No hay país para negros*. Círculo Rojo.
Lawo-Sukam, A. (2017). *Mange-Mil y sus historias de tierra caliente*. Editorial Eclepsidra.
Magnéché Ndé Sika, C. (2019). *Me llamo Kanebe*. Caligrama.
— (2025). *Me queda mi voz*. Caligrama.
Metanmo, G. (1985). *El hijo varón*. Imprimerie Protestante.
— (2009). *Diario de Hoo*. GRISO.
— (2014). *Criada en el paraíso*. IDEA.

— (2020). *Un corazón en pendular*. IDEA.
Ofogo Nkama, B. (2023). *El imperio de los cautivos (I). Pretérito imperfecto*. Edición independiente.

POESÍA

Atouba, A. (2022). *Fuego lento*. LP5 Editora.
Essome Lele, G. A.; Tiako Youadjeu, C.; Temeyissa Patale, J.; Tsamo Dongmo, F. R. y Feugap, D. (2019). *Fronteras, balas y lágrimas. Poemario por la paz, la libertad y la posteridad*. Proximité.
Fokoua, D. (2015). *Álbum de un alma que nunca dormita*. Liber Factory.
Kamwa, H. (2019). *Hambrientos sonidos. El grito del silencio*. ViveLibro.
Lawo-Sukam, A. (2013). *Sueño con Africa/Dream of Africa/Reve d'Afrique*. Viajera Editorial.
Mahop Ma Mahop, A. R. (2009). *Monólogo de Adán*. Antígona.
— (2012). *Kanemboa*. Antígona.
— (2023). *Salmos del rosal*. ViveLibro.
Meleugouo, S. (2021). *Mi palomita negra. Las rimas del alma*. Edición independiente.
— (2023). *Voces perdidas*. Edición independiente.
Mpesse, G. (2021). *El silencio de tus olas, Sanaga*. LP5 Editora.
Nana Tadoun, G. M. (2005). *Horizontales*. Editions de la Ronde.
— (2014). *Mar de ébano*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
Temeyissa Patale, J. (2025). *Lágrimas amargas*. Guigess Editions.
Tiako Youadjeu, C. (2021). *Alegorías tropicales*. Toumaï.

TEATRO

Inongo-vi-Makomè (2011). *Teatro, «Africa negra en escena»*. Ndowe International Press.
— (2022). *El presidente negro de la República de Bolino*. Ediciones Carena.

REFERENCIAS

Banco Mundial (2025). *Rapport sur la Situation Économique du Cameroun 2025 Quatrième Édition. L'or vert du Cameroun - Valoriser les Forêts et le Capital Naturel*. Banco Mundial. https://n9.cl/t86lx [consultado el 28/2/2026].
Bassou, L. (2022). *El lenguaje no verbal en la enseñanza y el aprendizaje de ELE con especial referencia al primer ciclo*. Instituto de Ngoa-Ekelle-Yaundé [trabajo de fin de grado] Instituto de Ngoa-Ekelle-Yaundé, Escuela Normal Superior.
Caballero, C. (5 de febrero de 2021). Ele y Olé, una biblioteca de español. *El País*. https://n9.cl/plpjdu [consultado el 29/3/2026].
Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines (CERDOTOLA) (4 de abril de 2018). Entretien avec : Dr DJIAFEUA Prosper passe au scanner l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun. *CERDOTOLA*. https://n9.cl/vvqnw6 [consultado el 29/3/2026].
Constitución de la República de Camerún (18 de enero de 1996). Artículo 1, apdo. 3. https://n9.cl/eglhk [consultado el 29/3/2026].
Eberhard, D. M. ; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2026). *Ethnologue: Languages of the World* (29.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 29/3/2026].
Essome Lele, G. A. (2025). Iconotextualidad y enseñanza/aprendizaje de ELE en contexto camerunés: prolegómenos de una práctica ausente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, pp. 57-70. https://n9.cl/3zlipa [consultado el 29/3/2026].
Essome Lele, G. A. y Hatolong Boho, Z. (2019). Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la

competencia comunicativa. *Revista de Educación*, 19, pp. 187-202. https://n9.cl/lie59 [consultado el 29/3/2026].
Essome Lele, G. A. y Tsamo Dongmo, F. (2023). Inadecuación, inexactitud, subjetividad y futilidad: los errores docimológicos en los exámenes certificativos del español/LE en la secundaria de Camerún. *MarcoELE*, 36, pp. 1-13. https://n9.cl/ohvgu [consultado el 29/3/2026].
Fonkoue, J. (1981). *Essai de nomenclature des populations et langues du Cameroun*. Centre d'Etudes Africaines. Centre d'Analyse et de Recherche Documentaire pour l'Afrique Noire.
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* (pp. 63-69). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/ogyup [consultado el 29/3/2026].
Gueche Fotso, H. C. (2025). Langues et politiques au Cameroun : enjeux et perspectives d'une cohabitation complexe. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 72, pp. 1-14. https://n9.cl/bhfli [consultado el 29/3/2026].
Institut National de Statistique (2025). *Annuaire statistique du Cameroun. Édition 2025*. Institut National de Statistique.
Kem-Mekah Kadzue, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE* [tesis de doctorado]. Universitat de Lleida. https://n9.cl/wjkno [consultado el 29/3/2026].
— (2024). Aprendizaje del español como lengua extranjera en la era digital: el aprendizaje móvil en el contexto camerunés. *DIGILEC. Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 11, pp. 42-61. https://n9.cl/m1em5e [consultado el 29/3/2026].
— (2025a). *La enseñanza del español en Camerún. Retos y propuestas didácticas*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Vigo.
— (2025b). Creencias y (des)motivaciones hacia el aprendizaje/enseñanza del español por parte del alumnado/profesorado camerunés. *Linguarum Arena*, 16, pp. 27-48. https://n9.cl/kg3rd [consultado el 29/3/2026].
— (2025c). Uso de *WhatsApp* y el aprendizaje colaborativo en el alumnado de ELE: caso de un grupo *WhatsApp* de estudiantes cameruneses. *Sincronía*, 29 (87), pp. 629-652. https://n9.cl/xw862y [consultado el 29/3/2026].
— (2026a). *La (de)construcción del pensamiento y de la educación (de)colonial. Resonancias en Camerún y España*. Éditions de Midi.
— (2026b). Digitalización de las prácticas docentes en la educación secundaria de Camerún: el caso del profesorado de español. *Decires*, 26 (35), pp. 29-50. https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2025.26.35.480 [consultado el 29/3/2026].
Ley 98/004. De orientación de la educación en Camerún (14 de abril de 1998). https://n9.cl/fs1en [consultado el 29/3/2026].
Manga, A. M. (2009). Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del español en Camerún. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, pp. 19-28. https://n9.cl/sqwwpn [consultado el 29/3/2026].
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 *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África* (pp. 232-242). Sial y Casa África.
Mbarga, J. C. (1995). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: el caso de la enseñanza media. *Lenguaje y Textos*, 6/7, pp. 243-247. https://n9.cl/7gn152 [consultado el 29/3/2026].
Ministerio de Educación de Camerún (MINEDUC) (1977). *Programme d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère*.
Ministerio de Educación Secundaria de Camerún (2014). *Programme d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère*.
Ministerio de Educación Superior de Camerún (2025). *Liste des institutions privées d'enseignement supérieur autorisées*. https://n9.cl/f1gbf [consultado el 29/3/2026].
Nkombong, B. (2022). Politique linguistique, enseignement et apprentissage des langues étrangères au Cameroun : le cas de l'italien et de l'allemand. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 5, pp. 293-308. https://n9.cl/uz5ul [consultado el 29/3/2026].

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Camerún*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/hlfq5 [consultado el 29/3/2026].

Oficina Económica y Comercial de España en Malabo (2019). *Guía de país. Camerún*. ICEX. https://n9.cl/fezm6 [consultado el 29/3/2026].

Onomo Abena, S. (2014). La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 176-190). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/pzeoy [consultado el 29/3/2026].

— (2022). Contribución de Camerún en la promoción de la lengua española y las culturas hispánicas. En G. A. Essome Lele y F. R. Tsamo Dongmo (Eds.), *Contribución de Camerún en la difusión del español y las culturas hispánicas: nuevas voces y nuevos alcances. Actas del I Congreso Internacional de Hispanistas en Camerún*. Instituto Cervantes. https://n9.cl/jj1bm [consultado el 29/3/2026].

PADRON.com.es (2023). *6.186 Cameruneses residentes en España. Mapa de distribución.* https://n9.cl/jiozx [consultado el 29/3/2026].

Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique.* Karthala.

Tadadjeu, M. y Mba, G. (1997). L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun: les leçons d'une expérience. *Travaux neuchatelois de linguistique (TRANEL)*, 26, pp. 59-75. https://n9.cl/1d4b1 [consultado el 29/3/2026].

Temgoua, L. (1985). *La enseñanza y el estudio del español en Yaundé-Camerún* [trabajo de fin de máster]. Université de Toulouse-Le Mirail.

CAPÍTULO 5

EL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

BI DROMBÉ DJANDUÉ
Universidad Félix Houphouët-Boigny

SEIBO ALEXISE VÉRONIQUE IKOSSIÉ KOUAKOU
Escuela Normal Superior de Abiyán

SÉVERIN ALLA KOUAKOU KOUAKOU
Lycée Moderne 2 de Daloa

MARÍA SUÁREZ BOTAS
Asesoría de Educación. Embajada de España en Abiyán

JOSÉ IGNACIO SÁNCHEZ ALONSO DE VILLAPADIERNA
Aula Cervantes de Abiyán

1. INTRODUCCIÓN

Desde su inclusión en el sistema educativo de Costa de Marfil, el español ha recorrido una larga trayectoria que le confiere una tradición pedagógica bien asentada. Desde los años cuarenta y cincuenta hasta la actualidad, seis a siete décadas de presencia ininterrumpida le han dado a la vez un público de amantes, un cuerpo consolidado de profesionales, una imagen y una proyección en la sociedad (N'goran, 2024).

Para alcanzar la madurez política, administrativa y pedagógica que conoce hoy su gestión nacional, el hispanismo africano ha experimentado, según Tama Bena (2014, pp. 39-43), tres grandes etapas: el periodo de la creación (1950-1960), el periodo de la consolidación (1960-1980) y el periodo de la promoción de las relaciones entre la lengua española y las culturas africanas (1990-2000).

Iniciada la enseñanza de ELE en plena época colonial, los primeros signos de su consolidación en Costa de Marfil fueron la creación de la Sección de Español de la Dirección Pedagógica y Formación Continua en 1974, y la fundación de la primera asociación de profesores en 1982 (Ortega Martín *et al.*, 2023, p. 130). En este mismo momento comienza la progresiva marfileñización del profesorado.

La actualidad más destacada de ELE en este país la constituyen las nuevas propuestas de manuales, en un esfuerzo continuo de adaptación

metodológica. A nivel demolingüístico, el número de estudiantes y profesores está en constante crecimiento. Además, se multiplican las posibilidades de viaje para ambos colectivos y aparecen nuevas oportunidades en el mercado laboral más allá de la tradicional profesión docente.

Este estudio pretende ofrecer una visión lo más completa posible de lo que representa actualmente el español en Costa de Marfil. Ello supone ir más allá de cifras y porcentajes para contemplar también aspectos cualitativos de su larga presencia en el sistema educativo, porque la demolingüística ya no es suficiente para dar cuenta de la situación del español en este país (Djandué, 2021c, p. 183).

Presentamos en primer lugar el panorama lingüístico del país y su sistema educativo. Acerca de la situación del español, hablaremos de los principales manuales de ELE en Costa de Marfil, del alumnado y del profesorado, así como de los principales centros de enseñanza de español, las instituciones que la apoyan, las líneas generales de investigación del hispanismo marfileño y el protagonismo del Aula Cervantes de Abiyán desde su creación en 2021.

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Costa de Marfil se sitúa en África occidental, entre cinco países y un océano: Mali y Burkina Faso (al norte), Ghana (al este), Guinea y Liberia (al oeste), y el océano Atlántico (al sur). Cuenta con una superficie de 322.462 km^2 y unos 30 millones de habitantes en 2024. La proporción de extranjeros se estima en un 22 % de la población (Sahi, 2022); los burkineses y malienses son los más numerosos. De la comunidad no africana, la mayoría son libaneses (en torno a 150.000) y, en menor medida, franceses (unos 30.000). Costa de Marfil es una república presidencialista, con Abiyán como capital comercial y administrativa y Yamusukro como capital política.

El país se independizó de Francia en 1960. El primer presidente, Félix Houphouët-Boigny, gobernó hasta su muerte en 1993. Le sucedió Henri Konan Bédié hasta 1999, año del golpe de Estado que instaló en el poder al general Robert Gueï. En las elecciones de octubre del año 2000 salió victorioso Laurent Gbagbo. En septiembre de 2002 se produjo un nuevo intento de golpe que dejó dividido el país entre norte y sur. Tras una serie de acuerdos, se llegó a la convocatoria de elecciones a finales de 2010. Una crisis política siguió a la celebración de la segunda vuelta en diciembre y terminó en un enfrentamiento armado de marzo a abril de 2011. El 21 de mayo, Alassane Ouattara fue investido presidente y el país inició un lento proceso de normalización.

Los indicadores sociales señalan una densidad de población de 91 habitantes por km^2 (Oficina de Información Diplomática, 2025). En el Índice de Desarrollo Humano (IDH) publicado por el Programa de Desarrollo de las

Naciones Unidas (PNUD, 2025) el país ocupa el puesto 157 de 193, dentro del rango de desarrollo humano medio, con un PIB por habitante de 2.720 dólares en 2024. Según los datos de 2023 del Banco Mundial, la esperanza de vida al nacer es de 62 años. La tasa de crecimiento anual de la población era del 2,4 % en 2024 y en 2022 se registró una tasa de fecundidad de 4,3 nacimientos por mujer. En 2021, el 75,6 % de la población era menor de 35 años, lo que supone una población joven (Oficina de Información Diplomática, 2025).

Costa de Marfil forma parte de la Comunidad Económica de los Estados de África Occidental (CEDEAO) y la Unión Económica y Monetaria de África Occidental (UEMAO). Su moneda, el franco CFA, está ligada al euro. Tras la crisis, el país ha mantenido un fuerte dinamismo económico con mejoras en materia de modernización. Sin embargo, persiste en la sociedad un alto índice de pobreza (en torno al 20,9 % de la población) según los datos de 2021 del Banco Mundial. Pese a esto, en los últimos años se ha notado cierta reducción de este índice, que era del 47,5 % en 2015, así como del índice de Gini, que ha pasado de 0,41 en 2015 a 0,35 en 2021.

Las relaciones con España son cordiales (Oficina de Información Diplomática, 2025). El Estado marfileño valoró positivamente la permanencia de la Embajada de España a lo largo de la crisis. En 1998 España figuró como primer «socio para el desarrollo» y otorgó al país la consideración de prioritario para su cooperación internacional. Las relaciones bilaterales se han incrementado considerablemente desde 2014, el comercio bilateral se ha duplicado desde 2012 y la reapertura de la Oficina Económica y Comercial de España en Abiyán, entre otros factores, han reforzado los vínculos económicos, aunque la inversión española sigue siendo limitada.

1.2. PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Costa de Marfil es un país francófono. El panorama lingüístico se configura en torno a tres categorías de lenguas: lengua oficial, lenguas nacionales y lenguas extranjeras (Koffi, 2009). Desde la independencia de 1960, solo el francés es la lengua oficial. En la Constitución de 8 de noviembre de 2016, la única referencia a las lenguas nacionales se da en el artículo 101, para dejar constancia de que «La ley establece normas relativas a [entre otros aspectos] las condiciones de promoción y desarrollo de las lenguas nacionales»[21].

El francés es también la principal lengua de enseñanza. Desde la época colonial hasta los primeros momentos de la independencia, las lenguas autóctonas han sufrido una política de estigmatización (Maroto Blanco y Djandué, 2026). Por lo tanto, en las escuelas tienen más visibilidad, tras el

21. Traducción de los autores.

francés, tres lenguas extranjeras heredadas de la colonización (Agnimel, 1994): el inglés, de estudio obligatorio desde primero de secundaria, y el español y el alemán, que se estudian a partir de tercero.

La categoría de lenguas autóctonas se caracteriza por una importante diversidad. El país cuenta con unos 60 idiomas clasificados en cuatro grupos lingüísticos (Koui, 2014). El grupo akan (alrededor del 25 %) incluye como hablantes mayoritarios a los baoulé, los agni y los akyé. En el grupo mandé (alrededor del 20 %) destacan los malinké, los yacouba y los gouro. El grupo krou (cerca del 15 %) tiene como componentes más representativos a los bété, los dida y los we. Y el grupo gour o voltaico (15 %, aproximadamente) incluye a los senoufo, los lobi y los koulango, entre otros. Por su parte, la enciclopedia *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025) registra 76 lenguas en el país.

Si bien estas lenguas no están en peligro de extinción, están perdiendo cada vez más terreno entre los jóvenes. Para preservarlas, conviene idear medios formales de transmisión más allá de la mera vía materna (Djandué y Assémien, 2022, p. 267). Ello requiere describirlas y normalizarlas para que puedan superar la inestabilidad de la oralidad y darles cabida en la enseñanza reglada. Existe una ortografía práctica de las lenguas marfileñas elaborada por el Instituto de Lingüística Aplicada (ILA) desde 1979, pero su vulgarización y apropiación por parte de la población constituye un gran reto.

Por último, cabe mencionar el nouchi. Surgido en los años ochenta como un código utilizado por delincuentes para comunicarse a expensas del gran público, este argot se ha extendido a toda la juventud marfileña, pasando de ser una variedad sociocultural del francés a considerarse hoy como una variedad funcional (Djandué y Toa, 2019, p. 160). Con el francés como base sintáctica y morfológica, el nouchi se caracteriza por un vocabulario híbrido, un puente de encuentro entre la lengua oficial, las lenguas autóctonas y las lenguas extranjeras (Yao, 2013).

2. EL ESPAÑOL

2.1. HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

La población de hispanohablantes nativos se compone en gran parte de españoles. En segundo lugar se encuentran los naturales de países hispanoamericanos cuyo número sería difícil de determinar con exactitud, debido a que ninguno de ellos tiene una representación diplomática directa en Costa de Marfil. En último lugar están los ecuatoguineanos, que sí cuentan con una embajada. En la Embajada de España hay inscritos 324 españoles (Oficina de Información Diplomática, 2025).

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MARFILEÑO

El sistema educativo de Costa de Marfil, basado en el modelo francés, establece una escuela gratuita y obligatoria. Integra los ciclos de enseñanza primaria, secundaria y superior, así como un nivel preescolar y un importante componente de formación profesional.

El ciclo preescolar compete al Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Enseñanza Técnica, así como la etapa de primaria y la secundaria general. Este ciclo comprende tres cursos y acoge a niños de tres a cinco años. La primaria consta de seis niveles y se concluye con el Certificado de Estudios Primarios Elementales (CEPE).

La etapa secundaria se compone de dos ciclos y siete cursos. El primer ciclo, equivalente a la ESO española, comprende cuatro cursos. Se concluye con el Diploma de Estudios del Primer Ciclo (BEPC, por su sigla en francés). El segundo ciclo o bachillerato se cursa en tres años y en diferentes posibles ramas de especialización inicial: literaria (serie A), científica (series C-D-E), económica (serie G) y técnica o artística (serie AB). La secundaria marfileña se caracteriza por un claro predominio del sector privado. En la secundaria general, el 78 % de los centros son privados y atienden al 55 % del alumnado. De la secundaria técnica, solo cuatro de los 372 centros existentes son públicos (MENETFP y DSPS, 2021).

Respecto a la educación superior, en la actualidad existen ocho universidades públicas: la Universidad Félix Houphouët-Boigny (UFHB) de Abiyán, creada en 1964; la Universidad Nangui Abrogoua de Abiyán, creada en 1964; Universidad Alassane Ouattara (UAO) de Bouaké, creada en 1992; la Universidad Jean Lorougnon Guédé (UJLG) de Daloa, creada en 1996; la Universidad Péléforo Gon Coulibaly (UPGC) de Korhogo, creada en 2012; la Universidad de Man, de 2015; la Universidad Politécnica de San Pedro (UPSP), creada en 2021; y la Universidad de Bondoukou, de 2019. Solo dos de ellas cuentan con un Departamento de Español: la UFHB, desde 1979, y la UAO, desde 1994.

Antes de 1992, la educación superior era casi enteramente responsabilidad del Estado. Al finalizar el siglo, han surgido varias universidades privadas y academias de formación técnica (Désalmand, 2004, pp. 516-522) para atender a los miles de bachilleres salidos cada año de los centros escolares: la Universidad del Atlántico, que abre sus puertas el 11 de septiembre de 2000; la Universidad Internacional de Grand-Bassam, constituida en 2007 y con currículo americano; o la Escuela Superior de Interpretación y Traducción (ESIT), fundada en 2010.

De las instituciones privadas con currículo internacional podemos citar, entre otras, el Liceo Internacional Jean Mermoz de Abiyán (LIJMA), homologado en primaria, colegio e instituto, y creado el 4 de abril de 1961; el Liceo Blaise Pascal, creado el 3 de noviembre de 1981; o la Escuela Internacional Jules Verne, fundada en 2010. Todos estos liceos franceses ofrecen estudios de ELE, algunos ya desde la primaria.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN COSTA DE MARFIL

Tras siete décadas de su introducción en el sistema educativo, los principales avances del español en Costa de Marfil se observan en el plano demolingüístico, en la producción de materiales didácticos y en los aspectos metodológicos, pero también en cierta penetración de elementos hispanizantes en la cultura popular local.

El español empezó a enseñarse en 1947 en el Colegio Moderno de Plateau en Abiyán al mismo tiempo que el inglés y el alemán (Bangoura, 2003, citado por Kumon, 2016, p. 33). Hasta finales de los años ochenta, buena parte del profesorado provenía de Europa. La primera generación de profesores marfileños empezó a principios de los años setenta, ya que la Escuela Normal Superior (ENS) de Abiyán abrió sus puertas en 1969. Esa primera generación constituiría la base del Departamento de Español, creado en 1979 (Dago, 1993; Quiñones Calonge, 1995; Kouassi Konin, 2024).

La incorporación del español en la educación superior marfileña se hizo entonces por la vía de la ENS con el objetivo de empezar a formar localmente a profesores de español para la secundaria. La primera generación de profesores de ELE marfileños fueron alumnos destinados directamente a la ENS después del bachillerato (Djandué, 2024). Abierto el Departamento de Español en 1979, algunos de ellos se matricularían como profesionales para graduarse en Filología Hispánica.

El español tiene una gran visibilidad en la enseñanza secundaria y universitaria de Costa de Marfil. Aunque en la década de los 2000 los responsables de su enseñanza manifestaron su interés por adelantar su aprendizaje al primer curso de secundaria, la propuesta nunca llegó a aprobarse oficialmente. No obstante, en algunos centros públicos y privados se da clase de español en este nivel y en 2011 se editó *Sale el sol*, un manual de ELE destinado a primero y segundo de secundaria. Incluso existen centros privados que ofrecen clases de español en primaria (Djè y Djandué, 2024).

Las bases legales de la enseñanza de ELE, anteriores a 1960, coincidieron primero con leyes vigentes en Francia (Koui, 2014). La primera ley educativa tras la independencia se remonta a 1977 con el concepto *École et Développement* basado en el conocimiento del entorno local, la apertura al mundo rural y urbano, y la adquisición de conocimientos científicos, literarios,

artísticos y deportivos. La Ley de Reforma Educativa de 1995 adopta, por su parte, el concepto *École-Nation* para fomentar la formación de ciudadanos impregnados de las realidades nacionales y abiertos al mundo exterior (Koffi, 2009, pp. 41-48; Kourouma y Kouakoussui, 2015, p. 163).

Desde su introducción oficial, la asignatura de español goza de tres horas semanales desde tercero de secundaria al último año de bachillerato para el alumnado de carrera literaria. Para aquellos que inician el bachillerato en carrera científica, dependiendo de la disponibilidad de docentes, son una o dos horas semanales cuando estudian español como segunda lengua viva (LV2.) Si nos fijamos entonces en el alumnado de carrera literaria como referencia, son un total de 375 horas de aprendizaje, es decir, 75 horas al año durante cinco años (Koui, 2014).

El nivel estimado de salida para la gran mayoría del alumnado de secundaria se sitúa entre el A1 y el A2; los alumnos de mayor rendimiento en ELE pueden alcanzar un nivel B1. Ello significa que los alumnos que ingresan en los departamentos de Español de las universidades en Costa de Marfil inician la carrera con un nivel elemental, un reto pedagógico al que se enfrentan cada año los profesores de las diferentes áreas.

Pero este perfil de salida también es achacable al contexto general de enseñanza-aprendizaje: clases atiborradas de a veces hasta 100 aprendientes, gran parte de los cuales ni siquiera tienen el libro de texto, o la percepción del español más como una asignatura que como una lengua de comunicación, por mucho que su enseñanza pretenda ser comunicativa. Todo ello impacta negativamente en el trabajo docente, dificulta la aplicación eficiente del método, perjudica la actividad de evaluación e impide el desarrollo óptimo de las habilidades.

Con todo, una trayectoria tan dilatada, combinada con elementos culturales tales como el fútbol, la música o las telenovelas latinoamericanas (Diomandé, 2019, 2021), ha favorecido cierta hispanización de la cultura popular en Costa de Marfil. No sorprende en este país, por ejemplo, escuchar hispanismos en el argot nacional nouchi (Yao, 2013, 2015; Djandué y Toa, 2019) o hispanizar los apodos (Djandué, 2021a, 2021b), culminándose todo ello en el desarrollo de una incipiente literatura marfileña de expresión castellana (Maroto Blanco *et al.*, 2022; Maroto Blanco *et al.*, 2024).

2.2.3. PRINCIPALES MANUALES DE ELE EN EL PAÍS

Hasta la fecha, en Costa de Marfil se han utilizado tres generaciones de manuales de ELE. De una generación a otra, la evolución ha sido a la vez de tipo metodológico y sociocultural, pasando globalmente del método tradicional al enfoque comunicativo y de la ausencia total de África a su plena afirmación a partir de la colección de manuales *Horizontes* (Bekale *et al.*, 2020; Djandué, 2024).

La primera generación de manuales la constituyen los libros de texto franceses, desde antes de los años sesenta hasta finales de los noventa del siglo pasado. La tabla sinóptica a continuación ofrece una visión general de dichos manuales:

TABLA 1

MANUALES DE ELE FRANCESES UTILIZADOS EN COSTA DE MARFIL

PERIODO	MANUAL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	METODOLOGÍA
	Siglo xx		x	
	Tras el Pirineo	x		
1950-1980	*Por el mundo hispánico*	x		Tradicional
	¿A dónde?		x	
	¿Qué tal, Carmen?		x	
1970	*Vida y diálogos de España*	x		Audiovisual
	Pueblo I y II	x		
	Lengua y vida		x	
1980-1997	*Sol y sombra*		x	Tradicional
	Caminos del idioma I y II	x		
	Cambios		x	

Fuente: Elaboración propia a partir de Djè (2014, p. 102).

La colección *Horizontes* constituye la segunda generación. Fruto de una colaboración franco-marfileña, los autores optaron por el enfoque comunicativo sin romper totalmente con el método tradicional. Al ofrecer «oportunidades reales de comunicarse» a través de actividades en parejas y en pequeños grupos, proponen un enfoque pedagógico que combina metodología tradicional y técnicas más recientes (Djandué *et al.*, 2019).

TABLA 2

MANUALES DE ELE FRANCO-MARFILEÑOS

AÑO	MANUAL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	METODOLOGÍA
1998	*Horizontes 4e*	x		
1999	*Horizontes 3e*	x		
2000	*Horizontes 2de*		x	Enfoque comunicativo (pedagogía por objetivos)
2001	*Horizontes 1ère*		x	
2002	*Horizontes Tle*		x	

Fuente: Elaboración propia.

Tras dos décadas de uso, la necesidad de actualizar el libro de texto adaptándolo al método del enfoque por competencias dio lugar a la tercera generación de manuales: *¡Ya estamos!*, *¡Más allá!*, *Hablo español*, *Estrellas Ñ* y *¡Adelante!* Se trata esta vez de manuales diseñados por los propios especialistas de ELE marfileños, sin ninguna supervisión exterior.

TABLA 3

MANUALES DE ELE TÍPICAMENTE MARFILEÑOS

AÑO	MANUAL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	METODOLOGÍA
2018	*¡Ya estamos!*	x		Enfoque comunicativo (enfoque por competencias)
2020	*¡Más allá!*		x	
2022	*Hablo español*	x		
2024	*Hablo español*		x	
2024	*Estrellas Ñ*	x	x	
2025	*¡Adelante!*	x		

Fuente: Elaboración propia.

Asistimos hoy a una liberalización del sector, pasando de una situación de monopolio con *Horizontes* a otra de sana competencia en la que cada dirección regional tiene la posibilidad de elegir una colección de manuales entre las varias existentes. Los alumnos utilizan libros nuevos o de segunda mano, ya que está oficialmente prohibido fotocopiar los manuales. Sin embargo, es muy frecuente que buena parte del alumnado no posea el libro, lo que dificulta la actividad pedagógica.

2.3. ALUMNADO DE ELE

2.3.1. NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN EL PAÍS

Los datos que se exponen a continuación son del curso 2025-2026. El público discente de ELE proviene en gran parte de la secundaria. El Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Enseñanza Técnica indica que en 2026 hay 995.805 alumnos en la enseñanza secundaria general y técnica. Añadiendo a este total los datos conseguidos de otros tipos de centros, obtenemos los siguientes resultados (ver tabla 4).

La cifra de la educación primaria (50), comunicada por la profesora encargada, corresponde a Escuelas Internacionales Maarif.

El subtotal de 1.568 correspondiente a liceos franceses acumula las cifras del LIJMA (500), el Liceo Blaise Pascal (800) y los Cursos Sévigné (268).

TABLA 4

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL CURSO 2025-2026

ENSEÑANZA REGLADA	Primaria	50
	Secundaria general (pública y privada)	995.805
	Liceos franceses	1.568
	ENS	426
	UNI-VAC	11
	UFHB	898
	UAO	1.082
	UPGC	290
	UPSP	61
	Universidades privadas	82
ENSEÑANZA NO REGLADA	Clases particulares	3
	Total de estudiantes	1.000.276

Fuente: Elaboración propia.

Los 426 estudiantes de la ENS corresponden a 89 profesores de liceo de primer año y otros 101 de segundo año, 113 profesores de colegio de primer año y 109 de segundo año, así como 14 inspectores de segundo año. No hay inspectores matriculados en primer año para el curso 2025-2026.

La Université de Vacances o Universidad de Verano (UNI-VAC) representa un programa de formación continua ubicada en la ENS que permite a diversos profesionales cursar estudios de máster en diferentes áreas entre las que está la Filología Hispánica. Las clases son impartidas por profesores del Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la UFHB.

El subtotal de 898 correspondiente a la UFHB incluye a 688 del Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos (280 estudiantes de primer año, 111 de segundo año, 86 de tercer año, 88 de máster I, 87 de máster II, 16 de doctorado y 20 de la Sección de Portugués) y 210 estudiantes del Departamento de Inglés (150 de primer año y 60 de segundo año).

El subtotal de 1.082 correspondiente a la UAO incluye a 862 estudiantes del Departamento de Español (240 de primer año, 203 de segundo año, 146 de tercer año, 147 de máster I, 100 de máster II y 26 de doctorado) y a 220 estudiantes del Departamento de Inglés (100 de primer año y 120 de segundo año).

Los 290 estudiantes de la UPGC de Korhogo son del Departamento de Inglés (18 del máster) y del Departamento de Francés (118 del primer año, 89 del segundo año y 65 del tercer año), cifra comunicada por el propio profesor.

En lo tocante a los 61 estudiantes de la UPSP, 25 son de primer año y 36 de segundo año de diferentes departamentos, según cifras comunicadas por el propio profesor.

En la categoría «universidades privadas» (82) se tienen en cuenta las cifras de Excell'Sup de Cocody (16) y las de la ESIT (66). En esta última hay 29 alumnos matriculados en español como primera lengua, mientras que 37 estudiantes de inglés lo cursan como materia opcional.

Las clases particulares se imparten por el Aula Cervantes de Abiyán con la colaboración de diferentes profesores.

2.3.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

En la enseñanza primaria, entre los pocos centros privados que ofrecen ELE, la orientación es que los niños aprendan jugando: poesía, canciones, juegos de palabras, etc. En la secundaria, tienen como principal material didáctico el libro de texto y la pizarra tradicional, con actividades que fomentan sobre todo la lectura y la escritura (Koffi y Bamba, 2026; Mimi y Villanueva Roa, 2024). Fuera de las aulas, los clubes de español representan espacios alternativos de aprendizaje en los cuales se trabajan mejor el uso oral de la lengua meta, la educación en valores, la responsabilidad, el liderazgo y la autonomía (Djandué *et al.*, 2022, p. 99).

Todo ello significa que, cada vez más, pese a su indiscutible protagonismo, los alumnos tienen alternativas viables al libro de texto en su proceso de aprendizaje de ELE en Costa de Marfil. Además de los clubes como espacios físicos y socioeducativos, tienen a su alcance la ingente cantidad de recursos que facilita el universo digital (Kumon *et al.*, 2024).

Hay que reconocer, sin embargo, que el uso de internet y de recursos digitales es más frecuente y efectivo entre el alumnado universitario. En la enseñanza universitaria, los estudiantes reciben de los docentes los documentos de referencia de cada clase para luego poder indagar por su propia cuenta y completar la información facilitada en el aula. Pero, desde el punto de vista técnico y logístico, la situación no suele ser mejor en las universidades públicas que en la secundaria.

2.4. PROFESORADO DE ELE

2.4.1. NÚMERO DE PROFESORES DE ELE EN EL PAÍS

Los datos analizados son del curso 2025-2026. El grueso de la plantilla docente de ELE proviene de la secundaria. El Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Enseñanza Técnica indica que en 2026 hay 5.174

profesores de ELE para la enseñanza secundaria general y técnica (1.841 mujeres y 3.333 varones). Añadiendo a este total los datos conseguidos de otros tipos de centros, obtenemos los siguientes resultados:

TABLA 5

NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL CURSO 2025-2026

ENSEÑANZA REGLADA

Primaria	Secundaria general (pública y privada)	Liceos franceses	ENS	UFHB	UAO	UPGC	UPSP	Universidades privadas
1	5.174	19	10	44	49	2	1	3
Total: 5.303								

Fuente: Elaboración propia.

La cifra de la educación primaria (1) corresponde a Escuelas Internacionales Maarif. El subtotal de los 19 profesores correspondiente a los liceos franceses acumula las cifras del LIJMA (7), el Liceo Blaise Pascal (9) y los Cursos Sévigné (3). Los 10 profesores de la ENS son 7 varones y 3 mujeres. Los 44 profesores del Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la UFHB son 33 varones y 11 mujeres, entre los cuales hay un lector español. Los otros 49 profesores del Departamento de Español de la UAO son 38 varones y 11 mujeres, entre los cuales hay una lectora española. En la UPGC de Korhogo dan clases optativas de español dos profesores doctorados: uno doctorado en Geografía y Turismo por la Universidad de Granada y otro en Antropología por la Universidad de León. En la UPSP lo hace un profesor doctorado en Geografía y Turismo por la Universidad de Granada. Por último, en las universidades privadas la cifra de tres profesores corresponde a doctores no contratados de momento por ninguna universidad y un doctorando que imparte clases en la ESIT.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

En Costa de Marfil el estudio de español comienza oficialmente en tercero de secundaria. Por lo tanto, no existe un profesorado de ELE especialmente preparado para la primaria. Los pocos centros privados que ofrecen ELE en primaria recurren a estudiantes o profesores de secundaria privada.

Para ser profesor de secundaria, el candidato debe ingresar en la ENS y recibir una formación pedagógica que le habilita para impartir clases en centros públicos como funcionario. Si bien es frecuente que algunos profesores de centros públicos impartan también clases en centros privados,

estos disponen de un cuerpo docente propio compuesto de hombres y mujeres que no han pasado por la ENS. Salidos directamente de las universidades, se les exige, en cambio, la «autorización de enseñar», que es un certificado expedido por la Dirección de Supervisión de Centros Privados tras una formación intensiva de una a dos semanas.

Existe una excelente colaboración entre el profesorado de ELE de centros privados y el de centros públicos. Utilizan los mismos manuales, se benefician del mismo asesoramiento por parte de la Dirección Pedagógica y de Formación Continua, así como de las instituciones internacionales colaboradoras, y se encuentran e interactúan en los mismos colectivos. Cada año, un buen número de ellos oposita para la ENS con miras a mejorar su situación socio profesional.

La formación continua general es asunto de los inspectores de educación nacional, los coordinadores nacionales y regionales de la disciplina y los asesores de las diferentes antenas pedagógicas. Los dos primeros inspectores pedagógicos formados en la ENS ingresaron en 2017 para salir a los dos años. En 2018 ingresaron 13 profesores de colegio para formarse como inspectores.

Desde 2015, el profesorado de ELE marfileño se beneficia del apoyo de instituciones colaboradoras como la Embajada de España, el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Universidad Nacional de Educación a Distancia o, más recientemente, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. De hecho, el 1 de septiembre de 2023 se inauguró la Asesoría de Educación, adscrita a la Embajada de España en Costa de Marfil, y que depende de la Consejería de Educación de Marruecos, junto a las oficinas de Túnez y Guinea Ecuatorial.

La Acción Educativa Exterior del ministerio español de Educación cuenta con una red de 10.000 docentes, 134.000 estudiantes y programas en 47 países de diversos continentes. Esta nueva oficina en África subsahariana constituye un hito en la ampliación de su labor en el continente, donde el enorme interés por el estudio de español tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria en Costa de Marfil ha sido decisivo para la puesta en marcha de la Asesoría de Educación en este país.

El comienzo efectivo de sus actividades no se hizo esperar: ya en septiembre de 2024 se organizaron unas jornadas de formación durante una semana en el Liceo Clásico de Cocody (Abiyán) para 60 profesores de secundaria impartidas por el Ministerio de Educación de España junto con la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

También se realizaron visitas a distintos centros educativos con el objetivo de conocer de primera mano sus necesidades. En el mes de marzo de 2024 se impartió un taller en línea sobre la expresión oral y en mayo se celebraron dos jornadas de formación en Abiyán a cargo de la asesora en Costa de

Marfil y una asesora de la Consejería de Educación en Marruecos. En cada una de las formaciones participaron unos 60 alumnos. Del 27 al 29 de junio de 2024, la asesora de Abiyán representó al ministerio en el II Congreso Internacional de Hispanistas en Camerún con una ponencia sobre «Los estudios hispánicos en África frente a los desafíos de inserción socio-profesional» y mantuvo contactos con el Instituto Cervantes y varias universidades españolas además de una reunión con el responsable de la Mesa África del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España.

Asimismo, en diciembre de 2025 tuvo lugar la formación presencial de profesores en Bouaké y, a continuación, las dos asesoras responsables de la misma viajaron a San Pedro donde mantuvieron reuniones con los inspectores de español y el director de la Dirección Regional de Educación Nacional y Alfabetización de Sassandra en aras de comenzar la formación en esta región y de informar sobre los programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. También tuvo lugar una reunión con el rector de la UPSP, en cuya facultad de Turismo se estudia español.

La visita en mayo del secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, culminó con la firma de un memorando de cooperación entre los ministerios de Educación de ambos países. La firma de este acuerdo enmarca los dos programas que ya están funcionando:

1. Auxiliares de conversación: 30 auxiliares de conversación marfileños se encuentran en España durante el curso 2025-2026 en centros educativos en Madrid, Cataluña, Castilla-La Mancha, Galicia, Asturias y Andalucía. Su misión es ayudar al profesor titular de francés en estos centros. Este contrato puede prorrogarse un año más y, en algunas comunidades, hasta tres años en total. Todos los auxiliares de dicho curso académico van a renovar su contrato para el próximo curso. Asimismo, en la convocatoria para 2025-2026 se han publicado 10 plazas nuevas.
2. Becas para realizar cursos en España: cuatro profesores han obtenido becas para cursos de verano en Santander y en Alcalá de Henares durante una semana en julio y agosto de 2024. En 2025 se ofrecieron tres becas en Ávila, Segovia y Santander.

Respecto a las publicaciones, se ha preparado ya una guía de Costa de Marfil para asesores y profesores españoles que vengan al país en el futuro y, en diciembre de 2025, se publicó el primer volumen de la revista *Cuadernos marfileños*[22], dedicado a la pedagogía y enseñanza de ELE, con contribuciones de varios profesores (Capellán de Toro, 2025).

22. Véase https://n9.cl/ovehl [consultado el 19/3/2026].

Por otra parte, la Asesoría de Educación de Costa de Marfil ha mantenido asimismo varias reuniones con el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Técnica y Formación Profesional de Costa de Marfil con vistas a establecer intercambios y formación en el ámbito de la formación profesional.

En lo que respecta a los intercambios y actividades entre centros educativos se ha realizado ya una actividad entre los centros Sainte Marie y Lycée d'Excellence de Grand Bassam con el Colegio Español de Rabat.

El 5 y 6 de diciembre de 2025, la asesora viajó a Ferkéssedougou para reunirse con los inspectores y visitó el Lycée Moderne, el Lycée Charles Lwanga y el Lycée Ouattara de Kong. También tuvieron lugar reuniones con miembros de la Asociacioón de Profesores de Español de Secundaria de Costa de Marfil (APESCI) y con la Dirección Regional de la Educación Nacional con el objetivo de organizar actividades de formación para profesores de español.

Por otro lado, se ha firmado un acuerdo durante el mes de julio de 2025 entre las universidades de Abiyán y Bouaké con la Escuela Complutense Africana para colaborar en la ampliación de la formación.

Además, se están llevando a cabo negociaciones para firmar un acuerdo entre el Lycée Professionnel Hôtelier de la Riviera y el Centro Integrado de Hostelería y Turismo de Gijón. Dentro de este marco, seis estudiantes marfileños van a llevar a cabo prácticas en empresas de hostelería de Gijón durante el curso 2026-2027. Asimismo, un estudiante erasmus de Gijón tendrá una estancia de prácticas en Costa de Marfil en 2027. Se está tramitando desde diciembre de 2025 otro acuerdo con el Ministerio de Empleo, Protección Social y Formación Profesional para encuadrar todas estas acciones.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

En la actualidad, sumando las cifras de profesores del Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la UFHB (44), del Departamento de Español de la UAO (49) y de la ENS (10), más de 100 profesores imparten clase en las universidades de Costa de Marfil. De este total, 25 son mujeres. Además, una cantidad significativa de doctores están llamando a la puerta cada año para incorporarse a esta plantilla docente.

Para ser profesor o profesora de universidad en Costa de Marfil, el primer requisito es realizar un doctorado, independientemente de donde se haya obtenido y siempre que se consiga la convalidación del título. La primera generación de profesores, la mayoría jubilados hoy en día, se había doctorado en universidades francesas. La segunda generación se graduó principalmente en universidades españolas y se incorporó a partir de 1998. Por último, tenemos la generación de quienes empezaron a doctorarse en Costa de Marfil a principios de este siglo.

Las plantillas docentes no cuentan con ningún profesor de origen hispanoamericano. Cuatro profesores de nacionalidad española imparten clases en la UFHB (tres antiguos y un lector) y una lectora española lo hace en la UAO. El grueso de las plantillas se compone entonces de hombres y mujeres marfileños, todos funcionarios del Estado.

Los profesores universitarios actúan a la vez como docentes, investigadores y, en algunos casos, administrativos. Las disciplinas impartidas han sido tradicionalmente la literatura y civilización españolas, la literatura y civilización latinoamericanas, y la lingüística. Con el tiempo, la didáctica y la traducción se han juntado a la lingüística para formar la especialidad de Lenguas (Djandué, 2024).

2.4.4. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE EN LA ENSEÑANZA NO REGLADA

La fuerte institucionalización de la enseñanza de español deja muy poco espacio para el desarrollo de la modalidad no reglada. Aunque existen academias de lenguas, estas no disponen de un cuerpo docente específico. Suelen trabajar allí profesores de universidades públicas, doctores sin contratar o profesores de secundaria. Pero existe una modalidad no reglada de ELE en la enseñanza reglada marfileña. Al empezar el estudio de español oficialmente en tercero de secundaria, las clases impartidas en algunas escuelas primarias y en primero o segundo de secundaria no reciben atención por parte de la administración escolar.

2.4.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

El escenario pedagógico no es igual en la educación secundaria que en la superior. En secundaria, el español se enseña como lengua, es decir, como instrumento de comunicación, mientras que la enseñanza universitaria tiende a centrarse más en disciplinas especializadas (Djandué, 2024, p. 12). Pero, como denominador común, comparten el paso de la pedagogía tradicional a la pedagogía moderna con el alumno en el centro del proceso.

En secundaria, es una enseñanza fundamentalmente basada en la lectoescritura, dado que las actividades de aprendizaje y evaluación siguen girando en torno a lo escrito. Con el paso del método tradicional al enfoque comunicativo se ha intentado reforzar la producción oral; sin embargo, aunque el estudio gramatical se ha reducido drásticamente, el desarrollo de la expresión oral no resulta tan efectivo para la mayoría del alumnado debido a las limitaciones inherentes al propio contexto.

Que se trabaje más a partir de lo escrito no significa por lo tanto que no se fomente también el uso oral de la lengua meta. Significa que, por una

parte, las actividades de aprendizaje y de evaluación se diseñan más habitualmente por escrito y que, por otra, las destrezas orales no se benefician de un tratamiento didáctico acorde con su ontología, sobre todo a la hora de la evaluación (Koffi y Bamba, 2026; Mimi y Villanueva Roa, 2024). Esto es así especialmente por el elevado número de estudiantes en las aulas, la falta de materiales adecuados y la escasez de formación del profesorado.

En la educación superior hay que destacar la adopción en 2012 del sistema Licencia-Máster-Doctorado (LMD) de la reforma de Bolonia, desde 2012. El énfasis ya no está puesto en la enseñanza sino en el aprendizaje, con una reducción sustancial del tiempo pasado en las aulas y un aumento del volumen de trabajo personal del estudiante. Otra finalidad de la reforma es que se pueda ofrecer al estudiantado una formación que tenga en cuenta las necesidades del mercado laboral.

2.4.6. FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación inicial del profesorado de ELE marfileño es asunto de la ENS (véase capítulo 12 de este volumen dedicado a esta institución). De la formación continua se encarga la Dirección Pedagógica y de Formación Continua con el apoyo de colaboradores exteriores tales como la Embajada de España, el Instituto Cervantes o la AECID. Cabe destacar en este sentido el refuerzo que supone la creación en 2023 de la Asesoría de Educación en Costa de Marfil por parte del Ministerio de Educación español.

TABLA 6

HISTÓRICO DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN ORGANIZADOS PARA PROFESORES DE ELE EN COSTA DE MARFIL POR DIVERSAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS

FECHA	LUGAR	ENTIDAD ORGANIZADORA	TEMA	PARTICIPANTES
1-3 de diciembre de 2015	Escuela Normal Superior (ENS) de Abiyán	Instituto Cervantes, Embajada de España y AECID	La enseñanza de español como lengua extranjera en la actualidad	200
13-14 de diciembre de 2017	Centro Nacional de Material Científico (CNMS)	Instituto Cervantes, Embajada de España y AECID	Seminario de capacitación para profesores de ELE de centros de enseñanza secundaria públicos y privados de Costa de Marfil	200
15-16 de diciembre de 2017	Escuela Normal Superior (ENS) de Abiyán	Instituto Cervantes, Embajada de España y AECID	Formación para la acreditación de examinadores del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)	40
25-29 de noviembre de 2019	Centro Nacional de Material Científico (CNMS)	Instituto Cervantes, Embajada de España y AECID	Formación de profesores de ELE en Costa de Marfil	150
24-25 de noviembre de 2021	Centro Nacional de Material Científico (CNMS)	Instituto Cervantes (Aula de Abiyán), École Normale Supérieure, Embajada de España y AECID	Capacitación de los profesores en el proceso de utilización de técnicas modernas para la enseñanza y el aprendizaje de ELE	40

TABLA 6

HISTÓRICO DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN ORGANIZADOS PARA PROFESORES DE ELE EN COSTA DE MARFIL POR DIVERSAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS (CONT.)

FECHA	LUGAR	ENTIDAD ORGANIZADORA	TEMA	PARTICIPANTES
21-25 de noviembre de 2022	Centro Nacional de Material Científico (CNMS)	Instituto Cervantes, Embajada de España y AECID	Seminario de capacitación para profesores de secundaria pública y privada de Costa de Marfil	150
13-17 de febrero de 2023	Instituto Cervantes de Madrid (sede Alcalá de Henares)	Instituto Cervantes, Dirección General del Español en el Mundo, Ayuntamiento de Alcalá de Henares, Embajada de España y AECID	Becas y capacitación de profesores de español como lengua extranjera	15
25-29 de septiembre de 2023	Liceo Clásico de Abiyán	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes con la UNED	De la pronunciación a la escritura del español como lengua extranjera y su evaluación	60
15-16 de mayo de 2024	Liceo Clásico de Abiyán	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (Asesoría Costa de Marfil)	Destrezas integradas: diseño universal de aprendizaje	60
18-22 de noviembre de 2024	Centro Nacional de Material Científico (CNMS)	Instituto Cervantes, Embajada de España y AECID	Jornadas de formación para profesorado de ELE en Costa de Marfil	150
10-11 diciembre de 2024	Liceo Moderno de Bouaké	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (Asesoría Costa de Marfil)	Destrezas integradas: diseño universal de aprendizaje	60
8 -9 diciembre de 2025	Universidad Politécnica de San Pedro	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (Asesoría Costa de Marfil)	Jornadas prácticas para enseñanza ELE: imágenes, cine, mediación, gastronomía, música, vídeos y componentes socioculturales	60
10-11 de diciembre 2025	Liceo Clásico de Abiyán	Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (Asesoría Costa de Marfil)	Jornadas prácticas para enseñanza ELE: imágenes, cine, mediación, gastronomía, música, vídeos y componentes socioculturales	60
Total de participantes				1.245

Fuente: Elaboración propia.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

En la siguiente tabla hacemos un repaso de los centros de ELE documentados en Costa de Marfil. Los datos proceden de dos documentos de referencia elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MENETFP y DSPS, 2021; MENA y DESPS 2023), de nuestro propio conocimiento del contexto y de encuestas realizadas expresamente para este informe.

TABLA 7
NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

ENSEÑANZA REGLADA										ENSEÑANZA NO REGLADA
Primaria		Secundaria			Superior					
Primaria pública	Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Formación profesional (enseñanza secundaria técnica pública y privada)	Escuela de formación del profesorado de secundaria (escuelas normales superiores)	UNIVERSIDADES				Centros de Lenguas Academias de Idiomas Formación Complementaria Clases Particulares
						Universidades públicas		Universidades privadas		
						Con titulaciones propias de Español (grados, máster y doctorado)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Con titulaciones propias de Español (grados y máster)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	
-	3	755	2.675 + 4	4 + 368	1	2	2	1	Indeterminado	3

Fuente: Elaboración propia.

La secundaria marfileña se caracteriza por un predominio de centros privados, 2.675 contra 755 (MENA y DESPS, 2023). La mención «+4» se refiere a cuatro centros internacionales con currículo francés en Abiyán: el LIJMA, el Liceo Blaise Pascal, los Cursos Sévigné y la Escuela Internacional Jules Verne.

2.5.2. OBSERVACIONES SOBRE LOS CENTROS

Al comenzar el estudio de ELE en tercero de secundaria, no se dan clases de español en ninguna escuela primaria pública. Los escasos ejemplos de enseñanza precoz del idioma se deben a colegios privados, la mayoría con currículo internacional: las Escuelas Internacionales Maarif, el LIJMA o las GOF International Schools, entre otros.

En la secundaria pública y privada se ofrecen clases de ELE en un total de 3.806 centros. La categoría «formación profesional» se refiere a la enseñanza secundaria técnica. La conforma una red de cuatro centros públicos (la Escuela Militar Preparatoria Técnica de Bingerville y tres liceos técnicos en Abiyán y Bouaké), así como 368 centros privados (MENETFP y DSPS, 2021).

En la educación superior, cuatro universidades públicas ofrecen clases de ELE, dos de ellas con titulaciones propias de Español: la UFHB de Abiyán y la UAO de Bouaké. Existe una sola universidad privada con titulación propia de Español (de grado y máster): la ESIT de Abiyán. La ENS de Abiyán es, hasta la fecha, la única escuela de formación del profesorado de secundaria. En 2025, el número total de instituciones privadas de educación superior asciende a 602 (MESRS, 2025). Si bien varias de ellas imparten clases de ELE, resulta difícil conocer su número exacto.

En la categoría «enseñanza no reglada», unas 40 academias o agencias de idiomas se dedican a la traducción de documentos y la interpretación de conferencias[23], algunas de las cuales ofrecen clases particulares de ELE, como es el caso de Biblio 2000, ACB & IL o EV-English Consulting.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

La Embajada de España es una de las más antiguas en Costa de Marfil, testimonio de una relación diplomática de larga trayectoria estrenada en 1968 y ni siquiera interrumpida en los periodos más conflictivos del país. El fomento

23. Se propone una lista casi exhaustiva de ellas en la siguiente página web: https://n9.cl/2tas7k [consultado el 19/3/2026].

de la enseñanza de ELE por parte de esta institución conoce un giro cualitativo con D. Luis Prados Covarrubias, embajador de España de 2015 a 2018. Fue cuando se celebró en la ENS, del 1 al 3 de diciembre de 2015, el primer seminario de refuerzo y actualización de la capacitación del profesorado de español.

La embajada también promueve el hispanismo favoreciendo la consecución de becas y visados para estudiantes deseosos de proseguir su formación en España. En 2022 se presentaron 142 solicitudes de visados de estudio, de las cuales se aprobaron 115, mientras que en 2023 se aprobaron 81 solicitudes de 114 presentadas. Según datos del Departamento de Cooperación Universitaria y Científica de la AECID, desde 2019 hasta 2024 se han concedido a ciudadanos de África subsahariana 40 becas MAEUEC-AECID para realizar estudios relacionados con el español.

En Costa de Marfil, este programa ha contribuido durante décadas a la formación de especialistas en español. Los primeros estudiantes marfileños empezaron a beneficiarse de estas becas en los años noventa. A finales del siglo pasado, se produce la primera ola de doctores marfileños formados en España, los cuales aportaron a la enseñanza universitaria un nuevo impulso.

TABLA 8

TESIS REALIZADAS POR ESTUDIANTES MARFILEÑOS CON BECAS MAEUEC-AECID ENTRE 1998 Y 2011

AUTOR	AÑO	TÍTULO	UNIVERSIDAD
Yao Koffi	1998	*Proceso de lexicalización en una lengua no nativa: caso del francés en Costa de Marfil*	Universidad de Valladolid
Ekou Williams Jacob	1998	*Aproximación al estudio fonético y fonológico de la lengua agni moronou*	Universidad de Valladolid
Baba Bangoura	2003	*Contribuciones kinésicas a la interacción comunicativa del aula de ELE y sus implicaciones didácticas: las gestuo-manualidades co-verbales icónicas*	Universidad de Valladolid
Akrobou Agba Ézéchiel	2003	*Aproximación a la literatura africana francófona negra para una traducción de Ahmadou Kourouma: caso de la novela Les soleils des indépendances*	Universidad de Salamanca
Koné Seydou	2005	*La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*	Universidad Complutense de Madrid
Karidjatou Diallo	2009	*La figura de Don Rodrigo Calderón a través de la literatura (s. 17-21)*	Universidad Complutense de Madrid
Kouassi Ama	2011	*Representación del tema de la Guerra de la Independencia en la novela histórica española reciente*	Universidad Complutense de Madrid
Coulibaly Mamadou	2011	*Análisis del error léxico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: el caso de estudiantes de francés lengua materna y español como lengua extranjera en un contexto académico*	Universidad de León
Koffi Konan Hervé	2011	*La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de e/le en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*	Universidad de Granada

Fuente: Elaboración propia.

Al especializarse también en áreas como la lingüística, la traducción y la didáctica de ELE, su incorporación en la UFHB, la ENS o la UAO permitió ampliar la oferta de formación limitada entonces a literaturas y civilizaciones españolas y latinoamericanas.

2.6.2. EL INSTITUTO CERVANTES EN COSTA DE MARFIL

2.6.2.1. ANTECEDENTES

El Instituto Cervantes inició su andadura en Costa de Marfil en los albores de los años noventa, asociado al entonces centro cultural preexistente en la Embajada de España. Contó con un director y algún profesor de español, circunscritos entonces al espacio de la biblioteca de la cancillería, donde se organizaban algunos cursos de español y un número relativamente modesto de actividades culturales como un cineclub, charlas, conferencias y préstamo bibliotecario. Los fondos bibliográficos provenían del mencionado centro cultural, así como de posteriores donaciones por parte de la AECID y algunas ONG.

Aquella precoz primera presencia del Instituto Cervantes en África subsahariana se diluyó de forma igualmente temprana. No sería hasta abril de 2014 cuando un representante de la institución volvería oficialmente a Costa de Marfil. El entonces responsable del Aula Cervantes de Dakar asistió como invitado al Coloquio de Mujeres Hispanistas Africanas, organizado en Abiyán los días 29 y 30 de abril de aquel año por la recién creada Fundación Mujeres por África.

A partir de 2015, y sin solución de continuidad cada dos años, el Instituto Cervantes ha organizado a lo largo de la última década una batería de misiones académicas en Costa de Marfil orientadas eminentemente a la actualización metodológica, pero también a la acreditación de profesores marfileños como examinadores DELE.

Entre tanto, nuevas visitas a Abiyán por parte del representante del Instituto Cervantes en Senegal se producen con el propósito de estrechar relaciones con los principales agentes del hispanismo marfileño, interviniendo en diversos foros como, entre otros, la serie de coloquios internacionales hispanoafricanos de lingüística, literatura, civilización y traducción organizados en la UFHB (2018, 2019 y 2021) por el insigne hispanista marfileño y doctor Ekou Williams, fallecido en Valladolid en febrero de 2024.

2.6.2.2. CREACIÓN DEL AULA CERVANTES DE ABIYÁN

La creación del Aula Cervantes de Abiyán en marzo de 2021 supuso una renovada apuesta por parte del Instituto Cervantes —tras la del Aula Cervantes de Dakar en 2009— por acrecentar su presencia en África subsahariana y, en este caso, por implantarse en el primer país del continente

africano en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera.

En 2026 se inauguran las instalaciones del Aula Cervantes en el campus de la UFHB. Ello supone para el Instituto Cervantes (y para España) contar por fin con un espacio propio y adecuado donde proyectarse como centro de referencia y punto focal en el país para el español. En el Aula Cervantes se llevan a cabo todas las actividades propias del Instituto Cervantes, adaptadas a su contexto y a los recursos disponibles: ofrece cursos de ELE, organiza actividades de formación de profesores, administra las convocatorias DELE y atiende a los hispanistas marfileños. En materia cultural, el Aula Cervantes presenta una oferta cultural en colaboración con el centro de Dakar, con la Embajada de España, así como con agentes y operadores locales. Es el caso del *cluster* EUNIC-Costa de Marfil[24], cuya presidencia ostenta el Cervantes desde su creación en 2023 hasta la fecha.

El Aula Cervantes cuenta con cerca de 2.000 seguidores en su página de Facebook e interconecta contenidos con otras páginas y grupos de la Embajada de España en Costa de Marfil, la APESCI y la Asesoría de Educación de Costa de Marfil. Por otra parte, ha participado en ferias como: «Estudiar en España» para África subsahariana (SEPIE 2021 y 2023), el Salón Internacional del Libro de Abiyán (2023) o la I Feria Internacional de las Lenguas Extranjeras (FILE, 2023).

2.6.2.3. CURSOS DE LENGUA ESPAÑOLA

Los cursos de ELE, presenciales o en línea (AVE), se imparten a instituciones, embajadas y funcionarios de organismos internacionales que prevén solicitar un destino laboral en Hispanoamérica, así como a instituciones (Ministerio del Interior), ONG y órdenes religiosas que cada año envían a formarse en España a alguno de sus miembros.

La demanda de cursos de lengua se inclina claramente por la presencialidad, tal y como ocurre con los cursos de formación de profesores. Los cursos en línea representan un reto todavía más cercano al bloqueo que al éxito. Se constata que esta modalidad de cursos, sin al menos un tutor presencial, no funcionan de momento en este país. No obstante, desde 2022 se imparten cursos en línea de acreditación de examinadores DELE (desde Dakar) y desde 2024 crece la demanda de cursos de preparación de los exámenes DELE, sobre todo para los niveles B1 y B2.

2.6.2.4. CERTIFICACIÓN DELE Y SIELE

Costa de Marfil cuenta con dos centros de examen DELE: el Aula Cervantes (creada en 2022), y el LIJMA (creado en 2018). Sin embargo, las primeras

24. EUNIC, sigla inglesa para European National Institutes for Culture.

convocatorias DELE se remontan a 2002 y 2005, organizadas en aquel entonces por la Embajada de España.

En mayo de 2021 el responsable en Abiyán se traslada a Dakar para coordinar esa convocatoria en Senegal; en la misma convocatoria, el único centro de examen en el país, el LIJMA apenas inscribe a 46 candidatos. Un año después, la consolidación del Aula Cervantes y su colaboración con este liceo francés permite que en la convocatoria de mayo de 2022 se produzca la práctica duplicación del número de candidatos con 83 inscritos.

Identificar las oportunidades, pero también las debilidades y amenazas, resulta imprescindible para explicar el fuerte desequilibrio que se da en materia de certificación entre el número de estudiantes de español que hay en el país y el número de candidatos DELE al año. Dicho desequilibro no es privativo de Costa de Marfil, como tampoco lo son las razones subyacentes. Se reproducen en el conjunto de los países de la subregión africana, en particular en aquellos que tienen el francés como lengua oficial y de escolarización, en buena parte de África occidental. Son llamativos también los casos de países vecinos como Benín, Burkina Faso, Camerún, Gabón, Senegal y Togo. Entre los aspectos concretos detectados en 2021 por el Aula Cervantes para explicar dicho desequilibrio se encuentran los siguientes:

- El único centro de examen operativo en el país es un liceo francés (LIJMA).
- Este administra una única convocatoria al año, la de mayo, y solo hace difusión de la convocatoria entre sus propios alumnos. Ello provoca que los DELE sean percibidos como un asunto interno de ese liceo.
- De entre sus 500 alumnos de español, solo uno de cada diez se inscribe en las convocatorias DELE, mientras que otros liceos internacionales hasta ese momento han permanecido ajenos a las convocatorias.
- Desde las dos universidades públicas del país, en Abiyán y en Bouaké, se informa de que las tarifas de la inscripción a los DELE suponen para sus estudiantes un importe similar al de la matrícula anual en la universidad.

El Aula Cervantes lanza entonces un plan de expansión adoptando su propia estrategia, paralela pero independiente del LIJMA. Para ello, se proponen cuatro medidas dirigidas a facilitar y democratizar el acceso a este servicio de certificación que empiezan a aplicarse en la convocatoria de noviembre de 2022:

- Aplicar el máximo descuento (40 %) en las tarifas establecidas para Costa de Marfil.

- Ampliar el calendario anual de convocatorias. Con anterioridad solo se administraba una única convocatoria en mayo; en 2023 se pasa a administrar tres, una en abril, una en mayo y otra en noviembre.
- Descentralizar las convocatorias. Desde el curso 2022-2023 se empieza a administrar las pruebas en los siguientes centros de enseñanza pública: el Liceo Moderno de Cocody, el Liceo de Excelencia Sainte-Marie y la UAO de Bouaké (solo en mayo).
- Incrementar el número de examinadores acreditados. En 2022-2023 se actualiza a los examinadores en los niveles B1-B2 (cuatro profesores universitarios en Abiyán y uno en Bouaké) y entre 2023 y 2024 se forma en línea desde Dakar a nuevos profesores en los niveles para escolares y en los niveles B1-B2 y C1-C2.

La cronología de estas medidas y el impacto de su aplicación se presentan a continuación:

TABLA 9

HISTÓRICO DE CANDIDATOS DELE DESDE 2018 A 2025

	A1-E	A2/B1-E	A1	A2	B1	B2	C1	C2	TOTAL
2018	-	46	-	1	2	18	1	-	68
2019	-	55	1	-	4	28	3	-	91
2020	-	28	-	-	2	6	-	-	36
2021	-	20	-	2	10	11	3	-	46
2022	4	26	-	2	41	22	5	-	100
2023	2	6	-	10	18	48	14	2	100
2024	8	10	-	29	28	19	3	1	98
2025	12	7	1	28	29	35	11	-	123
Total	26	198	2	72	134	187	40	3	662

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Aula Cervantes de Abiyán.

La apertura del lectorado MAEUEC-AECID en la UAO ha permitido al Aula Cervantes coordinar desde Abiyán la puesta en marcha de las convocatorias DELE de forma descentralizada en las convocatorias de mayo de 2023, 2024 y 2025.

Respecto de las pruebas del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), la Embajada de España administra este examen desde el curso 2020-2021, destinado al funcionario marfileño seleccionado cada año para formarse en la Escuela Diplomática en Madrid.

2.6.2.4. FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación de profesores es para el Instituto Cervantes una línea prioritaria de su acción en Costa de Marfil, incluso desde antes de la apertura efectiva del Aula Cervantes. Buena prueba de ello son la media docena de misiones académicas organizadas por el Instituto entre 2015 y 2024, cifra que dobla y hasta triplica el número de misiones celebradas en cualquier otro país de la región. Todas las actividades formativas ya mencionadas (véase el apartado 2.4.6, tabla 6) han sido ofrecidas de forma completamente gratuita.

Junto a ello, el Aula Cervantes también ha intervenido en actividades de formación impulsadas por otros organismos para presentar los DELE, entre ellas las organizadas por la Consejería de Educación en Rabat (a través de su asesora en Abiyán) en octubre de 2023 y mayo de 2024, así como en sesiones organizadas tanto por la APESCI como por la Asociación de Mujeres Hispanistas (AFIH).

Las estadísticas del español en Costa de Marfil, como en el conjunto de países de la región, no cesan de incrementarse. Pero más allá de la cantidad, se debe seguir apostando por la calidad a través de la permanente actualización metodológica y de la formación en el uso de las TIC.

2.6.2.5. HISPANISMO Y PUBLICACIONES

El Instituto Cervantes ha desarrollado diversas iniciativas destinadas a fortalecer el hispanismo en Costa de Marfil, tanto mediante la organización de encuentros como a través de la producción y actualización de recursos especializados:

- Celebración el 18 de noviembre de 2025 de la Tribuna del Hispanismo Marfileño en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid, con la participación de tres destacados hispanistas: Djandué Bi Drombé, Karidjatou Diallo y Babara Bangoura.
- Invitación a tres hispanistas marfileños para intervenir en la primera edición del Congreso de Español como Lengua Extranjera en África Subsahariana (CELEAS), celebrado en Dakar los días 8 y 9 de junio de 2024.
- Actualización del Portal el Hispanismo del Instituto con datos sobre Costa de Marfil, tanto de contacto de hispanistas como de sus publicaciones.
- Edición del *Diccionario de fútbol* en su edición marfileña en 2024, traducido del español a tres lenguas locales: bété, baoulé y dioula. Esta obra ha sido coeditada por el Instituto Cervantes, La Liga, Acción Educativa Exterior y la Embajada de España en Costa de Marfil[25].

25. Disponible en https://n9.cl/yd817m [consultado el 19/3/2026].

- Apoyo y financiación de la primera antología de literatura marfileña en español, titulada *Historia de unas letras Nzassa. Trayectoria de la literatura marfileña en lengua española* (Maroto Blanco *et al.*, 2022) y editada en España.
- Asesoramiento a los profesores e investigadores universitarios, así como a los estudiantes de tercer ciclo (máster y doctorado).
- Participación en la redacción y actualización del presente capítulo por parte del responsable del Aula Cervantes de Abiyán.

2.6.2.6. COLABORACIÓN INSTITUCIONAL

El trabajo cotidiano del Aula está vinculado a las instituciones locales. Su estrategia para la creación de una red de trabajo descentralizada consistió en encontrar a los principales agentes en el ámbito del español en todo el país y, luego, desarrollar buena parte de su actividad «extramuros» junto con las principales universidades del país, con la Inspección General de Español, con la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación y con el Departamento de Español de la ENS, así como con instituciones españolas como Casa África y la Embajada de España en el Salón Internacional del Libro de Abiyán en mayo de 2023 o en las ferias que la SEPIE ha promovido en Costa de Marfil (véase el apartado 4.6). También ha colaborado con el Gobierno de Canarias en el marco del programa Enseñar África, en el que participó ante a una red de escuelas públicas del archipiélago (2022).

a) Con universidades y escuelas superiores

En el ámbito institucional, el socio privilegiado es sin duda la UFHB, primera universidad del país y sede física del Aula Cervantes en virtud de los convenios firmados en los últimos años, uno de los cuales se renueva en junio de 2026, que contemplan entre diversas vías de colaboración la cesión por parte del Instituto Cervantes de 35 licencias gratuitas de acceso a su biblioteca electrónica.

Dicho convenio se ha visto acompañado por parte de la AECID con la donación de fondos bibliográficos (6.000 volúmenes) a esta universidad, en lo que constituye hasta la fecha la mayor biblioteca en español de África subsahariana, y la recuperación en el curso 2023-2024 del programa de lectorados MAEUEC-AECID, que existió desde hacía treinta años en esta universidad.

El Aula Cervantes colabora asimismo y desde su inicio con la UAO, la segunda universidad del país. Esta colaboración se ha visto reforzada por la implantación, por primera vez en esta institución, del programa de lectorados MAEUEC-AECID en el curso 2021-2022. Desde entonces, ha sido

decisiva la colaboración de las sucesivas lectoras con el Aula Cervantes en la organización de las primeras convocatorias DELE en la UAO en mayo de 2023, 2024 y 2025.

El Aula Cervantes también colabora con la Escuela Normal Superior (ENS), responsable de la formación de profesores de español; con la Escuela Nacional de Administración (ENA), que imparte cada año un programa de español de 40 horas para futuros diplomáticos, y con la Escuela Superior de Interpretación y Traducción (ESIT), sede entre otras actividades compartidas de la convocatoria DELE de noviembre de 2024.

b) Con centros de enseñanza secundaria

El Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Enseñanza Técnica, y en particular la Inspección Nacional de Español y la Dirección Pedagógica dependientes de dicho ministerio, resultan imprescindibles para acceder a la muy estructurada red administrativa del país, articulada en 12 distritos y 31 regiones, así como a la organización académica y pedagógica que ofrecen las 17 direcciones regionales de Educación Nacional y Alfabetización.

Prueba de ello es el acompañamiento prestado a una docena de liceos en Abiyán, en el área céntrica de Cocody, pero también en barrios periféricos como Yopougon, Bingerville o Abobo. También algunos liceos «de excelencia» son colaboradores habituales del Aula Cervantes: el Liceo Sainte-Marie de Cocody (exclusivamente femenino), que ha sido sede de las convocatorias DELE de mayo de 2022 y de 2023, y el Liceo Alassane Ouattara de Grand-Bassam, que en mayo de 2024 se convirtió en el mayor proveedor de candidatos DELE del país. En el Liceo Moderno de Cocody, donde se han celebrado asimismo convocatorias de exámenes DELE (2022 y 2023), tanto el Instituto Cervantes como la Embajada de España llevan a cabo actividades académicas y culturales, así como sesiones de formación.

El Aula Cervantes colabora también con las dos principales asociaciones de ámbito nacional en materia de hispanismo, la APESCI y la AFIH, a través de un continuo apoyo, asesoramiento y participación en sus actividades. Para el Aula Cervantes resulta fundamental apoyar a los muy activos y numerosísimos «círculos hispánicos» de los diversos liceos. Estos clubes de español son la verdadera sala de máquinas donde se gesta la «pasión por el español» que declaran abiertamente miles de adolescentes marfileños.

2.7. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Guinea Ecuatorial mantiene una embajada en Costa de Marfil, mientras que países como Cuba, Argentina, Nicaragua, Paraguay o México (con cónsul

honorario) aparecen en la categoría «embajadas no residentes»[26]. Debido a ello, no se ha podido aportar información sobre la población de nacionales de estos países en Costa de Marfil y no existe ninguna actividad de fomento del español por parte de sus representaciones diplomáticas indirectas. Los vínculos académicos se limitan de momento a iniciativas personales, ya sea de alumnos que por diferentes medios se encuentran en México o Colombia para estudiar, ya sea de profesores que colaboran con revistas hispanoamericanas.

2.8. ASOCIACIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE ELE

Las asociaciones de profesores que actualmente funcionan, con mayor o menor dinamismo, son CHISMA, AIPELE, ADELE, AFIH y APESCI, nacidas todas de las cenizas de la Asociación Nacional de Profesores de Español (ANAPES, 1982) y la Asociación Marfileña de Profesores de Español de Secundaria (AIPES, 1998) (Ortega Martín *et al.*, 2023).

TABLA 10

ASOCIACIONES DE ELE ACTIVAS EN COSTA DE MARFIL

SIGLA	DENOMINACIÓN	FECHA DE FUNDACIÓN	N.º MIEMBROS AFILIADOS
CHISMA	Casa de Hispanistas Marfileños	Febrero de 2009	20
AIPELE	Asociación Marfileña de Profesores de Español Lengua Extranjera	2016	-
ADELE	Asociación de Didáctica de Español Lengua Extranjera	9 de diciembre de 2016	1.743
AFIH	Asociación de Mujeres Marfileñas Hispanófonas	13 de octubre de 2017	180
APESCI	Asociación de Profesores de Español de Secundaria de Costa de Marfil	18 de febrero de 2020	2.500

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Ortega Martín *et al.* (2023, p. 138).

En septiembre de 2009, CHISMA organizó el Día de las Lenguas (español, inglés y alemán) en la ENS. Comenzó con una veintena de miembros, pero no pudo organizar más actividades ni tener una mayor audiencia.

AIPELE organizó una jornada recreativa en homenaje a las mujeres profesoras el 8 de junio de 2016 con motivo de la fiesta de las madres del 29 de mayo, así como su primer encuentro científico el 21 de febrero de 2020, titulado «Las lenguas locales y el español: interculturalidad y mediación lingüística».

26. Véase https://n9.cl/nhmub [consultado el 20/1/2026].

ADELE protagonizó dos seminarios de actualización didáctica para el profesorado de secundaria en 2016 y 2017, mientras que en 2022 celebró un concurso de español en homenaje a la fallecida presidenta de la AFIH, la señora Ado Nizié Berthe.

AFIH pretende ser un espacio de intercambio entre mujeres hispanohablantes de Costa de Marfil, iniciar formaciones para mejorar sus conocimientos de la lengua y la cultura, y crear actividades sociales y económicas en beneficio de ellas. Ha llevado a cabo numerosas actividades: concursos de español, viajes de inmersión, donaciones, etc. El 6 de marzo de 2024 organizó un seminario sobre instrumentos de evaluación para unos 80 profesores de secundaria.

APESCI es miembro de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)[27]. Ha organizado dos conferencias nacionales, cuatro jornadas hispánicas, dos viajes lingüísticos a Valladolid, más de 100 clubes de español, frecuentes acciones de solidaridad, intercambios didácticos en redes sociales, etc.

En lo relativo a las asociaciones de estudiantes, tenemos La Familia Española, creada el 20 de abril de 2007 en la UAO. Ha organizado desde su creación una serie de eventos para la promoción del español en Costa de Marfil: El español para todos (2012), El español para siempre (2013), Viva el español (2014), El español, el mejor camino (2015), Aprender divirtiéndose (2016) o Viva la cultura (2017), entre otros (Djandué *et al.*, 2022, p. 98). En la UFHB, se está creando un nuevo club llamado Amigos de la Lengua Española tras las experiencias de la Compañía Cervantes Côte d'Ivoire y Los marfileños con Ñ entre 2014 y 2020.

2.9. OTRAS ASOCIACIONES HISPANOHABLANTES EN EL PAÍS

Otras asociaciones hispanohablantes en Costa de Marfil, que no se centran en la lengua sino en la música, son Amis de la Musique Afro-cubaine e Ivoire Salsa Association (Kadjo, 2022). No es una casualidad. Antes de la institucionalización de la enseñanza de español, los ritmos afrocubanos desempeñaron un papel determinante en la modernización de la música marfileña (Ndoye, 2007; Djandué, 2021c) y siguen siendo un referente inalterable de la hispanidad en el país.

27. Véase https://n9.cl/h37gv7 [consultado el 19/3/2026].

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

3.1. PRINCIPALES CENTROS Y LÍNEAS TEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN HISPANISTA

Escasa hasta el inicio del siglo xxi, la investigación hispanista en Costa de Marfil experimentó un *boom* a partir de 2010 causado por el rejuvenecimiento y la ampliación de la plantilla docente, la diversificación de los campos de investigación y la multiplicación de espacios de publicación gracias al espectacular desarrollo de internet.

Son tres los principales centros de producción investigadora hispanista: el Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la UFHB, el Departamento de Español de la UAO y la Sección de Español del Departamento de Lenguas de la ENS. Los hispanistas marfileños publican habitualmente en África, empezando por su propio país donde existen cada vez más revistas pluridisciplinarias, en Europa, con España como destino favorito, y en Hispanoamérica.

El despertar de la investigación hispanista a partir de 2010 se concretó, además, en la creación de revistas y grupos de investigación, así como en la proliferación de encuentros científicos de diferentes tipos y tamaños. Acerca de los espacios de publicación, cabe señalar el liderazgo del Departamento de Español de la UAO con dos revistas: *Infundibulum Scientific* (2021)[28] y *Revue Akounda* (2023)[29]. En cambio, los principales grupos de investigación se encuentran domiciliados en la UFHB: el Groupe de Recherche et d'Études Latino-américaines (GRELAT)[30] y AFRILENGUAS[31].

Con respecto a sus líneas temáticas, la investigación hispanista marfileña, en paralelo con los programas universitarios de español, ha estado marcada por una búsqueda permanente de África (Djandué, 2024, p. 21). Desde la creación en 1979 de lo que fue primero el Departamento de Español, luego el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos y, últimamente, el Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos, hasta el comienzo del siglo xxi, la oferta académica se limitó a literaturas y civilizaciones españolas y latinoamericanas. Y ello en perfecta sintonía con los manuales de ELE franceses utilizados en aquel entonces en la secundaria y que no daban cabida a África y sus realidades.

A partir de 1998, África se hace visible en la colección *Horizontes*. En la educación superior fue también en esa misma época cuando África empezó

28. Véase https://n9.cl/9ollf [consultado el 19/3/2026].
29. Véase https://n9.cl/mvdrl [consultado el 19/3/2026].
30. Véase https://n9.cl/ah6t9 [consultado el 19/3/2026].
31. Véase https://n9.cl/cz1xy8 [consultado el 19/3/2026].

a ocupar su lugar entre las materias impartidas, con la creación y progresiva consolidación de la especialidad en Estudios Africanos, así como de la especialidad en Lingüística gracias a la incorporación de dos jóvenes lingüistas doctorados por la Universidad de Valladolid (Djandué, 2024, p. 17).

En el momento en que escribimos estas líneas, el Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la UFHB y el Departamento de Español de la UAO proponen cuatro líneas temáticas de especialización, que constituyen también las de la investigación hispanista en Costa de Marfil: Literatura y Civilización Españolas; Literatura y Civilización Hispanoamericanas, Literatura y Civilización Hispanoafricanas, y Lingüística-Didáctica y Traductología.

Cada vez más, África y Costa de Marfil representan una encrucijada de interés en donde convergen y se intercomunican las producciones hispanistas. Ello ha generado y sigue generando una enorme cantidad de estudios comparativos entre Costa de Marfil y el mundo hispanófono en su conjunto, en ámbitos tan diversos como la literatura, la historia, las relaciones internacionales, la sociedad, la economía, las lenguas y culturas, etc. (Djandué *et al.*, 2025).

3.2. BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Abi, J.-R.-D. (2021). La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativa en el aula de ELE marfileña. *redELE*, 33, pp. 1-14. https://n9.cl/k8c2u4 [consultado el 19/3/2026].

Assémien, V. E. A. (2021). Costa Rica ante el reto de la migración afrocaribeña y africana. *Nzassa*, 5, pp. 1-9. https://n9.cl/h4hn3 [consultado el 19/3/2026].

Assémien, V. E. A. y Yapi, K. M. (2019). Maras, microbes y kulunas: los «apóstoles» de la violencia en Guatemala City, Abiyán y Kinshasa. *La Razón Histórica*, 44, pp. 174-192. https://n9.cl/3nniv [consultado el 19/3/2026].

Bamba, D. M. (2023). La traducción de Babel a Martín Lutero: historia de una disciplina proteiforme. *Infundibulum Scientific*, 4, pp. 123-133. https://n9.cl/u0gc6 [consultado el 19/3/2026].

Bamba, D. M.; Kumon, A. S.-D. y Djandué, B. D. (2026). Traducción de un corpus de términos jurídicos del Palacio de justicia de Abiyán-Plateau en Costa de Marfil. *Hispanical*, 5 (1), pp. 23-52. https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/831/5/1/288565 [consultado el 19/3/2026].

Bayoko, A. S. (2020). Hegemonía de la traducción en el ámbito de la diglosia entre el francés y el ELE en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil. *Revista de Ciencia Política*, 41, pp. 1-8. https://n9.cl/iiek6 [consultado el 19/3/2026].

— (2021). Rasgos morfosintácticos y lexicales del español de Costa de Marfil. *Nzassa*, 5, pp. 199-208. https://n9.cl/h4hn3 [consultado el 19/3/2026].

— (2024). Análisis perceptual del español en Costa de Marfil. *Akounda*, número especial, pp. 31-41. https://n9.cl/q8sn1 [consultado el 19/3/2026].

Coulibaly, M. y Séry, K. F. (2021). Manuales y métodos en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil: cambios y progresos de 1947 a 2018. *GERAHA*, 6, pp. 325-344. https://n9.cl/zlv5vk [consultado el 19/3/2026].

Diallo, K. (2015). Una amistad en versos: poemas de Góngora a Don Rodrigo Calderón. *Colección Biadig*, 29, pp. 163-173. https://n9.cl/flnav [consultado el 19/3/2026].

— (2017). El personaje femenino de Ahmadou Kourouma: tipología e imagen. *Anales de Filología Francesa*, 25, pp. 79-95. https://n9.cl/ssykh [consultado el 19/3/2026].
— (2018). La figura del «otro» en la poesía satírica de Quevedo. *Candil*, 18, pp. 469-492. https://n9.cl/4dk0r7 [consultado el 19/3/2026].
— (2020). *«Côte d'Ivoire: On va se réconcilier pian!»* o el humor, factor de cohesión social. *Language Design*, extra 1, pp. 367-382. https://n9.cl/r8xfkl [consultado el 19/3/2026].
— (2021). A propósito del tándem amor-humor en la poesía de Luis Alberto de Cuenca. *Nzassa*, 5, pp. 85-96. https://n9.cl/h4hn3 [consultado el 19/3/2026].
Diomandé, Z. E. (2023). María Teresa Fernández de la Vega y sus discursos: compromiso por el feminismo y educación de la mujer africana. *Akounda*, 1, pp. 291-302. https://n9.cl/ox86h [consultado el 19/3/2026].
— (2022). España y su política exterior feminista en África: marco de elaboración, meta y retos. *Djiboul*, número especial 5, pp. 312-327. https://n9.cl/bprvy [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 2, pp. 1-20. https://n9.cl/skx1ja [consultado el 19/3/2026].
— (2017). La evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil. *Baobab*, 22, pp. 97-109. https://n9.cl/phxvf2 [consultado el 19/3/2026].
— (2018). El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor. *Nodus Sciendi*, 23, pp. 4-15. https://n9.cl/ir8qb [consultado el 19/3/2026].
— (2021). Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil. *Cuestiones Pedagógicas*, 1 (30), pp. 131-141. https://n9.cl/8pzfip [consultado el 19/3/2026].
— (2022). El español es para las chicas: sombras y luces en un viejo cliché escolar. *Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 2 (1), pp. 8-29. https://n9.cl/pk7ep [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. y Djadji, N. E. N. (2022). Autotraducción y creación literaria en Bosoqpĕ*/Bola de fuego/Boule de feu* de Yaω Ngɛtă. *Impossibilia*, 24, pp. 134-159. https://n9.cl/igpj2 [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. y Konan, K. B. D. (2021). Los estudiantes marfileños y el español americano: entre seducción y aprensión. *Glosas*, 9 (10), pp. 54-72. https://n9.cl/1jrmfr [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. y Yao, K. (2021). Cantando zuglú en español: el alumnado universitario marfileño de ELE entre aculturación e inculturación. *Apropos*, 6, pp. 53-66. https://n9.cl/8l6foz [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D.; Maroto Blanco, J. M. y Diallo, K. (Eds.) (2025). *Relaciones entre España y Costa de Marfil. Caminos que se cruzan más allá de la enseñanza*. Ediciones del Serbal.
Djè, A. M. C. (2022). El feminismo en lucha: casos de la marcha de las mujeres de Grand-Bassam en Costa De Marfil y la de las madres de la Plaza de Mayo en Argentina. *Djiboul*, número especial 5, pp. 110-119.
Ekou, W. J. (2017). Estudio de la derivación léxica en una lengua kwa: el agni de Costa de Marfil. Enfoque diacrónico. *UniverSOS*, 14, pp. 83-94, https://n9.cl/w1z6r [consultado el 19/3/2026].
Ekou, W. J. y Séry, K. F. (2022). Didáctica de la traducción en los manuales escolares de enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil. *¡Ya estamos! Tambor*, 3, pp. 49-63.
Ikossié Kouakou, S. A. V. (2014): El trabajo de la mujer y los cambios sociales en Costa de Marfil desde 1980 a 2010. *Index.comunicación*, 4 (2), pp. 223-239. https://n9.cl/ozjue [consultado el 19/3/2026].
Ikossié Kouakou, S. A. V. y Andrade, M. (2023). ¡Seamos conscientes, Mujeres! Nuestro trabajo es para todos! Experiencias vividas, vidas contadas de trabajadoras de la Segunda República Española. *European Scientific Journal*, 19 (5), pp. 1-15. https://n9.cl/wod29 [consultado el 19/3/2026].
Keffa, D. J. A. (2019). María Nsue Angüe y la narrativa poscolonial. Aporte simbólico de los valores culturales negroafricanos: caso de su novela *Ekomo*. *La Razón histórica*, 44, pp. 57-73. https://n9.cl/3nniv [consultado el 19/3/2026].
— (2021). Lengua y cultura locales bajo el peso de la dependencia poscolonial: africanización de *Recuerdos del abuelo Bayebé y otros relatos bubis* de Justo Bolekia Boleká. *Tintas*, 10, pp. 57-67, https://n9.cl/0qp6m [consultado el 19/3/2026].
— (2022). El afrofeminismo de la mujer ecuatoguineana en el patriarcado fang a través de *Ekomo*. *Djiboul,* número especial 5, pp. 192-209. https://n9.cl/uamws8 [consultado el 19/3/2026].

Kimou, A. A.-C. (2018). Santo Domingo y Juan Bautista Chavanne en la insurrección de los colonos americanos por la igualdad política (1789-1791). *Ciencia Nueva*, 2 (1), pp. 53-73. https://n9.cl/nosbcb [consultado el 19/3/2026].
— (2022). San Basilio de Palenque: una parte de África que sobrevive en Colombia a través de su cultura. *Montalbán*, 59, pp. 156-204. https://n9.cl/371j2 [consultado el 19/3/2026].
Koffi, K. H. (2011). *La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de E/LE en Costa de Marfil: problemas y perspectivas* [tesis de doctorado]. Universidad de Granada. https://n9.cl/5whrdx [consultado el 19/3/2026].
— (2014). La formación por competencias en el aula de E/LE marfileña: una construcción que empieza por el tejado. *Baobab*, premier semestre, pp. 190-211. https://n9.cl/2xazn [consultado el 19/3/2026].
— (2019). La enseñanza de la lengua oral en contextos africanos: el caso de ELE en Costa de Marfil. *redELE*, 31, pp. 1-21. https://n9.cl/6zoi7g [consultado el 19/3/2026].
— (2020). El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo. *Baobab*, premier semestre, pp. 146-170. https://n9.cl/61vw2 [consultado el 19/3/2026].
— (2023). Análisis de imágenes para la enseñanza de la producción oral de ELE en dos colecciones de manuales marfileños. *DIDACTICAE*, 13, pp. 126-144. https://n9.cl/a3q37 [consultado el 19/3/2026].
Koné, T. (2020). El migrante negroafricano ante el mito de los grandes relatos en El metro de Donato Ndongo y Nativas de Vi-Makomè. *PACHA*, 1 (2), pp. 97-107. https://n9.cl/m7ipn [consultado el 19/3/2026].
— (2021). El hyphen o la expresión de la identidad erosionada en la narrativa guineoecuatoriana de migración. *PACHA*, 2 (6), pp. 1-8. https://n9.cl/tyu6jf [consultado el 19/3/2026].
— (2021). Ver Europa/Occidente más allá del espejo en las novelas *El metro* de Donato Ndongo y *Voici venir les rêveurs* de Imbolo Mbue. *Djiboul*, 1 (4), pp. 33-42. https://n9.cl/9gc8b [consultado el 19/3/2026].
— (2022). De la inversión de los roles tradicionales o el declive de un mito familiar africano en *Las tinieblas de tu memoria negra* de Donato Ndongo-Bidyogo. *Dialogos*, XXIII (39), pp. 13-25. https://n9.cl/6vs4q [consultado el 19/3/2026].
— (2022). Representaciones de la experiencia migratoria en la literatura y el cine: caso de *El metro* de D. Ndongo y *14 kilómetros* de G. Olivares. *Akofena*, 9 (1), pp. 307-316. https://n9.cl/f50ua6 [consultado el 19/3/2026].
Kouadio, D. L. S. (2020). El compromiso espiritual en algunos poemas de Santa Teresa de Ávila: una reflexión en torno a la mística cristiana. *Dialogos*, XXI (37), pp. 72-89. https://n9.cl/5kszb [consultado el 19/3/2026].
— (2020). Entre amor y vergüenza en la *Desdicha por la honra* de Lope de Vega. *e-Spania*, 37, pp. 1-14. https://n9.cl/rnmtzj [consultado el 19/3/2026].
Kouamé, F. Y. (2020). Análisis de las respuestas correctas y estrategias de aprendizaje. *Akofena*, 2 (2), pp. 3-12. https://n9.cl/6frfc [consultado el 19/3/2026].
— (2023). Aplicación de la estadística al análisis de la interlengua escrita de aprendices marfileños de ELE. *Nzassa,* 12, pp. 84-96. https://n9.cl/eoh71 [consultado el 19/3/2026].
— (2024). La alteridad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas: el caso del contrato pedagógico. *Akounda*, número especial, pp. 42-51. https://n9.cl/6x1sj [consultado el 19/3/2026].
Kouamé, N. E. (2021). Las imágenes de la España del Siglo de Oro a través de la vestimenta. *SAFARA*, 20, pp. 91-112. https://n9.cl/z523gp [consultado el 19/3/2026].
— (2022). Cooperación entre España y Costa de Marfil a la luz de la lucha contra la inmigración ilegal. *Djiboul*, 4 (1), pp. 54-67. https://n9.cl/6jtio [consultado el 19/3/2026].
— (2022). Discriminación hacia los niños y adolescentes con discapacidad en el ámbito educativo en España. *Dialogos*, XXIII, pp. 170-186. https://n9.cl/vy9geb [consultado el 19/3/2026].
— (2023). Medios de comunicación españoles y tratamiento de la inseguridad terrorista en Mali. *Nzassa*, 10, pp. 347-362. https://n9.cl/vyziw [consultado el 19/3/2026].
Kouassi, A. (2014). Motivaciones y perspectivas académicas y sociales del interés del español en Costa de Marfil. *Index.comunicación*, 4 (2), pp. 201-210. https://n9.cl/qnyz2x [consultado el 19/3/2026].
Kouassi, K. M. (2020). La escritura política y social en *Ancia* y *Pido la paz y la palabra* de Blas de Otero. *Philobiblion*, 12, pp. 37-52. https://n9.cl/igzipe [consultado el 19/3/2026].

Kumon, A. S.-D. (2022). El lenguaje inclusivo: ¿qué recepción en el ELE de Costa de Marfil? *Djiboul*, número especial 5, pp. 328-337. https://n9.cl/u9yx3 [consultado el 19/3/2026].
Lalékou, K. L. (2021). La dimensión del mito en la conquista colonial. Los pueblos azteca y baulé. *Revista de Ciencias Sociales*, 34 (49), pp. 201-212. https://n9.cl/wh6ya [consultado el 19/3/2026].
— (2021). La inmigración subsahariana en Argentina: más allá de los estereotipos. *Nzassa*, 5, pp. 20-32. https://n9.cl/h4hn3 [consultado el 19/3/2026].
N'dré, C. D. (2016). Representación e imagen de la mujer en la novela hispanoafricana. *Germivoire*, 3, pp. 108-126. https://n9.cl/nv4vw [consultado el 19/3/2026].
— (2021). El español en el conflicto saharaui: lengua de cultura, creación literaria y diplomacia internacional. *Nzassa*, 5, pp. 54-64. https://n9.cl/h4hn3 [consultado el 19/3/2026].
— (2021). Problemática de la mulatez en Ortiz y Senghor: una aproximación al sujeto transcultural/poscolonial. *RISS*, 3 (7), pp. 61-76.
N'dri, N. A. (2022). El machismo en *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa. *Kurukan Fuga*, 1 (3), pp. 253-267. https://n9.cl/wd0n7 [consultado el 19/3/2026].
— (2022). La mujer frente a desafíos invariables: casos de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez y *Destins hypothéqués* de Francois d'Assise N'dah. *Djiboul*, número especial 5, pp. 28-41. https://n9.cl/wsg1d9 [consultado el 19/3/2026].
N'guessan, E. G. S. (2021). Análisis de los errores gramaticales en los estudiantes del español en la enseñanza secundaria marfileña. *Infundibulum-scientific*, número especial, pp. 415-432. https://n9.cl/jmkd6 [consultado el 19/3/2026].
— (2023). El papel del docente en las interacciones en clases de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera en Costa de Marfil. *Akofena*, 9 (3), pp. 359-368. https://n9.cl/eqmlz8 [consultado el 19/3/2026].
Palé, M. G. (2016). El anuncio del multipartidismo en Guinea Ecuatorial: ¿Un objetivo político o una exigencia económica? *Humania del Sur*, 21, pp. 99-108. https://n9.cl/unjtqq [consultado el 19/3/2026].
— (2021). ¿Dictaduras necesarias en África? Análisis del segundo régimen nguemista de Guinea, 1979-1996. *Procesos Históricos*, 39, pp. 46-57. https://n9.cl/plqae [consultado el 19/3/2026].
— (2021). Lengua y servidumbre. Guinea Ecuatorial: de colonia española a un aislamiento lingüístico. *Djiboul*, 2 (4), pp. 235-247. https://n9.cl/7no3e [consultado el 19/3/2026].
Palé, M. G. y Djiéoulou, A. (2020). Del milagro agrícola a la crisis económica: ¿Puede la Guinea Ecuatorial petrolera escapar del síndrome holandés? *Humania del Sur*, 29, pp. 195-214. https://n9.cl/hrbib [consultado el 19/3/2026].
Sakoum, B. H. (2022). La mujer en *Hija de la fortuna* de Isabel Allende: más allá de las ideas preconcebidas. *Djiboul*, número especial 5, pp. 366-375. https://n9.cl/xbs5y [consultado el 19/3/2026].
— (2023). El quechuismo en *Huasipungo* de Jorge Icaza: ¿resiliencia del idioma indígena frente al castellano? *Akofena*, 10 (2), pp. 453-462. https://n9.cl/xduuh7 [consultado el 19/3/2026].
Solama-Coulibaly, S. (2020). España, fanática del catolicismo (1939-1959). *African Journal of Literature and Humanities (AFJOLIH)*, 1 (3), pp. 161-175. https://n9.cl/8g4ov [consultado el 19/3/2026].

REFERENCIAS

Agnimel, A. S. (1994). *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire: étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)* [tesis de doctorado]. Université de Metz. https://n9.cl/aehch [consultado el 19/3/2026].
Bekale, H. D.; Caro Muñoz, M.; Djandué, B. D.; Recuenco Peñalver, M. y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, 30, pp. 1-17. https://n9.cl/yy47dq [consultado el 19/3/2026].
Capellán de Toro, L. (Dir.) (2025). Enseñanza de ELE en Costa de Marfil. *Cuadernos marfileños*, 1, pp. 1-100. https://n9.cl/ovehl [consultado el 19/3/2026].
Dago, D. A. (1993). 30 años de enseñanza del español en Côte d'Ivoire (Costa de Marfil). *África negra*, marzo-abril 1993, pp. 35-38.

Désalmand, P. (2004). *Histoire de l'éducation en Cote d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984*. Les Editions du CERAP. https://n9.cl/8z1vo [consultado el 19/3/2026].
Diomandé, Z. E. (2019). El fútbol, un embajador de España en Costa de Marfil. *Nzassa*, 2, pp. 106-116. https://n9.cl/m9a6m [consultado el 19/3/2026].
— (2021). La difusión de la lengua y cultura hispánicas por las telenovelas latinoamericanas en Costa de Marfil. *Revue Electronique Internationale des Sciences du Langage*, 4, pp. 142-157. https://n9.cl/jw41g [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. (2021a). La hispanización de los apodos como elemento motivacional e identificador en el aprendizaje universitario de ELE. *Romanica Olomucensia*, 33 (1), pp. 59-74. https://n9.cl/zh61s [consultado el 19/3/2026].
— (2021b). El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende? *redELE*, 33, pp. 1-11. https://n9.cl/k8c2u4 [consultado el 19/3/2026].
— (2021c). Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre. *Nzassa*, 5, pp. 174-185. https://n9.cl/h4hn3 [consultado el 19/3/2026].
— (2024). África en los programas universitarios de español en Costa de Marfil: de la invisibilización a la afirmación. *Práctica Docente. Revista de Investigación Docente*, 6 (11), pp. 11-24. https://n9.cl/efveh [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. y Assémien, V. A. (2022). El protagonismo de la mujer en la adquisición de la lengua materna: ¿mito o realidad? *Djiboul*, número especial 5, pp. 256-269. https://n9.cl/sdfmm [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D. y Toa, B. Z. S. (2019). El español como lengua extranjera en Costa de Marfil: desbordando el ámbito escolar y universitario. *Káñina*, 43 (2), pp. 155-176. https://n9.cl/16dpjr [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D.; Djè, A. M. y Kumon, A. S. (2019). De *Horizontes* a *¡Ya estamos!*: lo que ha cambiado. *Nzassa,* 2, pp. 93-105. https://n9.cl/m9a6m [consultado el 19/3/2026].
Djandué, B. D.; Maroto Blanco, J. M. y Diawara, O. (2022). Los clubes marfileños de español: tradición, crisis y despertar en la era de internet. *Varela*, 22 (62), pp. 94-100. https://n9.cl/qhtst [consultado el 19/3/2026].
Djè, A. M. (2014). *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007* [tesis de doctorado]. Universidad de Tours y Universidad Félix Houphouët-Boigny. https://n9.cl/jlxqp [consultado el 19/3/2026].
Djè, A. M. C. y Djandué, B. D. (2024). Enseignement précoce de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire : état des lieux et perspectives. *DELLA*, número especial 4, pp. 106-120. https://n9.cl/jr10f [consultado el 19/3/2026].
Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 19/3/2026].
Kadjo, B. (21 de diciembre de 2022). Musique afro-cubaine: les pionniers de l'AMAC distingués à Grand-Bassam. *Justeinfos.net*. https://n9.cl/wml62 [consultado el 19/3/2026].
Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera* [memoria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados]. Universidad de Granada. https://n9.cl/g6ttz [consultado el 19/3/2026].
Koffi, K. H. y Bamba, K. (2026). ¡Escúchame, que estoy leyendo! Análisis de la comprensión oral en los manuales marfileños de ELE. *Estudios λambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 11 (1), pp. 91-115. https://n9.cl/2xzbx7 [consultado el 19/3/2026].
Kouassi Konin, A. V. (2024). Quarante ans de présence de l'espagnol dans le monde académique ivoirien (1979-2019): bilan et analyse sous l'angle du genre. *Akounda*, número especial, pp. 11-20. https://n9.cl/rquji [consultado el 19/3/2026].
Koui, T. (2014). La enseñanza del español en Costa de Marfil. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 191-211). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/2qpeog [consultado el 19/3/2026].
Kourouma, I. y Kouakoussui, J.-B. (2015). Réformes et changements. *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 161-176.

Kumon, A. S.-D. (2016). *Análisis de las prácticas docentes del profesorado de español como lengua extranjera de Costa de Marfil* [tesis de doctorado]. Universidad de León. https://n9.cl/uoy8l [consultado el 19/3/2026].

Kumon, A. S.; Kouassi, A. y Djandué, B. D. (2024). La extensión del aula de ELE en la era de internet en Costa de Marfil. *Akounda*, número especial, pp. 73-82. https://n9.cl/ccpaa [consultado el 19/3/2026].

Maroto Blanco, J. M.; Diallo, K. y Djandué, B. D. (Eds.) (2022). *Historia de unas letras nzassa. Trayectoria de la literatura marfileña en lengua española*. Ediciones del Serbal. https://n9.cl/cwwbnn [consultado el 19/3/2026].

Maroto Blanco, J. M. y Djandué, B. D. (2026). Sankofa: de la deconstrucción colonial a la reconstrucción sociocultural a través de las lenguas en Costa de Marfil. *Vegueta*, 26 (1), pp. 153-180. https://n9.cl/qcxu26 [consultado el 19/3/2026].

Maroto Blanco, J. M.; Djandué, B. D. y Diallo, K. (2024). La literatura marfileña en español. Una historia panafricana y anticolonial a través de un nuevo campo de estudio para el hispanismo. *Transmodernity*, 11 (2), pp. 161-179. https://n9.cl/wl6ifi [consultado el 19/3/2026].

Mimi, L. I. y Villanueva Roa, J. D. (2024). Recursos didácticos y adquisición de competencias orales en clase de ELE en la secundaria marfileña: el caso de los manuales *¡Ya estamos!* 4ème y 3ème. *Porta Linguarum*, 42, pp. 109-126. https://n9.cl/byqqg [consultado el 19/3/2026].

Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización (MENA) y Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas (DESPS) (2023). *Statistiques scolaires de poche 2022-2023*. https://n9.cl/f7bue [consultado el 19/3/2026].

Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Técnica y Formación Profesional (MENETFP) y Dirección de Estrategias, Planificación y Estadísticas (DSPS) (2021). *Statistiques scolaires de poche 2020-2021*. https://n9.cl/hrvha [consultado el 19/3/2026].

Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica (MESRS) (2025). *Liste des établissements prives d'enseignement autorises. Catégorie grandes écoles privées*. https://n9.cl/btwao7 [consultado el 19/3/2026].

N'goran, K. L. (2024). Trayectoria de la didáctica del Español Lengua Extranjera en la secundaria marfileña. *Akofena*, 14 (4), pp. 123-136. https://n9.cl/80nm3 [consultado el 19/3/2026].

Ndoye, E. H. A. (2007). *La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Cartagena de Indias, Colombia. https://n9.cl/ovno9 [consultado el 19/3/2026].

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha País: Costa de Marfil*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/cd6ho [consultado el 19/3/2026].

Oficina Económica y Comercial de España en Abiyán (2020). *Guía de País. Costa de Marfil*. https://n9.cl/kpzb4 [consultado el 19/3/2026].

Ortega Martín, J. L.; Djandué, B. D. y Kumon, A. S. (2023). Aproximación diacrónica al asociacionismo del Español como Lengua Extranjera (ELE) en Costa de Marfil. *Káñina*, 47 (1), pp. 127-142. https://n9.cl/ov08m [consultado el 19/3/2026].

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2025). *Informe sobre desarrollo humano 2025*. Programa de Naciones Unidas para el Desarollo. https://n9.cl/49k09 [consultado el 19/3/2026].

Quiñones Calonge, M. J. (1995). El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil. En M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 313-316). Universidad de León. https://n9.cl/vdvmo [consultado el 19/3/2026].

Sahi, E. (7 de julio de 2022). La Côte d'Ivoire compte 29,3 millions d'habitants dont 6,4 millions d'étrangers. *Afrique sur 7*. https://n9.cl/tabfe [consultado el 19/3/2026].

Tama Bena, V. (2014). Orígenes, consolidación y retos del hispanismo africano. *Index.comunicación*, 4 (2), pp. 37-48. https://n9.cl/9v6bsd [consultado el 19/3/2026].

Yao, F. (2015). Préstamos del español al nouchi hablado en Costa de Marfil. *Baobab*, 18, pp. 61-76. https://n9.cl/63w64b [consultado el 19/3/2026].

Yao, K. (2013). El nouchi: ¿argot, pidgin o criollo? *Estudios de Asia y África*, 48 (2), pp. 537-556. https://n9.cl/4bemde [consultado el 19/3/2026].

CAPÍTULO 6

EL ESPAÑOL EN GABÓN

HANS DENIS BEKALE
Instituto Público de Akanda

VÉRONIQUE SOLANGE OKOME BEKA
Ecole Normale Supérieur, Libreville

1. INTRODUCCIÓN

Gabón, un estado de África central con una rica diversidad étnica y cultural, ha mantenido históricamente vínculos estrechos con Francia desde la época colonial. A pesar de su orientación francófona, el país contribuye al crecimiento de la difusión del español fuera del ámbito hispanohablante. El español, la lengua de autores destacados como Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez y Donato Ndongo Bidyogo, se imparte en diversos niveles del sistema educativo gabonés, que tiene como principal objetivo contribuir a la construcción social y a dar relevancia a la identidad nacional gabonesa (Bekale, 2007). En este contexto, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) es un elemento importante del sistema educativo del país y debe integrarse en esta lógica. Además de promover la cultura gabonesa, la enseñanza de ELE debe servir como puente entre Gabón y el mundo hispanohablante, así como reflejar su diversidad cultural y su apertura al mundo. Las crecientes exigencias del competitivo contexto mundial actual, basado en intercambios multilaterales, refuerzan la importancia de este objetivo. Para alcanzarlo plenamente, la enseñanza de ELE en Gabón debe ofrecer perspectivas laborales y económicas reales a los estudiantes y al país, y asegurar así la permanencia del español entre las lenguas extranjeras enseñadas en un contexto dominado por el inglés.

Este capítulo busca actualizar el análisis realizado por el profesor Ngou-Mve (2014), quien exploró el lugar del español en el contexto lingüístico gabonés. Por nuestra parte, nos interesa examinar cómo ha evolucionado la enseñanza de español en Gabón desde entonces, identificar los retos actuales y las oportunidades que ofrece a sus usuarios, y determinar la posición de Gabón entre los países donde se enseña español como segunda lengua extranjera.

Para responder a estas preguntas, comenzaremos con un recordatorio del contexto institucional y lingüístico-cultural del sistema educativo gabonés. Más adelante, propondremos una evaluación actualizada de la situación de la enseñanza de español como lengua extranjera.

2. LA ENSEÑANZA DE ELE EN GABÓN: CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LINGÜÍSTICO-CULTURAL

En el centro de África, Gabón emerge como un mosaico lingüístico y cultural que ofrece un entorno único propicio para la enseñanza de ELE dentro de un sistema educativo heredado de Francia. Este primer apartado se adentra en el contexto institucional y lingüístico-cultural de la enseñanza de ELE en el país, con el objetivo de clarificar las complejidades y riquezas que caracterizan su panorama sociopolítico, cultural y educativo actual.

2.1. BREVE PRESENTACIÓN GENERAL DEL PAÍS

Gabón es un país de África subsahariana situado en el centro-oeste del continente y atravesado por el ecuador de oeste a este, con una superficie de 267.667 km^2. Al noroeste comparte frontera con Guinea Ecuatorial y al norte con Camerún, mientras que su territorio limita al este y al sur con la República del Congo y al oeste tiene una larga franja marítima de más de 800 km que le relaciona con el océano Atlántico. Gabón tiene un clima húmedo y lluvioso, con una selva densa que favorece una rica fauna y flora. Administrativamente, el país se divide en nueve provincias. La capital de Gabón es Libreville.

En el contexto histórico, se sabe que el país debe su nombre a los navegantes portugueses Lopo Gonçalves y Diogo Cão, quienes en 1472 lo nombraron así por la forma del estuario del río Ogooué. Desde 1843, con la construcción del Fort d'Aumale, el territorio se convierte en una colonia de explotación francesa hasta 1958 cuando obtiene el estatuto de República y, por fin, dos años más tarde, el 17 de agosto de 1960, su independencia, dirigida por Léon Mba Minko (Ratanga-Atoz, 1985). En la actualidad, Gabón cuenta con una población estimada de 2.538.952 habitantes (Oficina de Información Diplomática, 2025).

En el plano lingüístico, la enciclopedia *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025) asigna un total de 44 lenguas a Gabón. En el ámbito sociolingüístico, el país se compone de unas 40 etnias pertenecientes al grupo bantú, que se subdividen en varias lenguas reunidas en ocho grupos que el profesor Kwenzi Mikala (1990) llama «unidad-lengua», según su manera de decir «digo

que», lo que nos da la siguiente clasificación: mazuna, myene, menaa, membe, merye, metye, membere y mangote. En el país, ninguna etnia es mayoritaria, pero las más numerosas son los fang (32 %), los mpongwé (15 %), los mbedé (14 %) y los punu (12 %). Si bien la intercomprensión es posible dentro de los diferentes grupos, el francés es la lengua oficial del país; es decir, la lengua de la Administración y de la escuela, y la lengua que usan los gaboneses en la comunicación cotidiana intercomunitaria. Con todo, es de notar que la población gabonesa, como en la mayoría de los países subsaharianos, es mayoritariamente joven. De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2024) el 29 % de la población tiene entre 10 y 19 años, edades que en el sistema educativo local corresponden globalmente a los estudios secundarios.

Según los datos de la Oficina de Información Diplomática (2025), las bases de la economía gabonesa son el petróleo (séptimo productor africano de crudo), las minas de manganeso (tercer productor mundial) y las maderas tropicales, que hacen de Gabón el líder africano de exportación de chapa de madera. Sin embargo, la debilidad del franco CFA —la moneda que comparte con otros trece países de África subsahariana—, la falta de industrias de transformación de las materias primas o la corrupción y la omnipotencia de los políticos en las instituciones del Estado son algunos de los factores que impiden que la riqueza del suelo y del subsuelo se refleje en el poder adquisitivo de la población.

La historia política de Gabón de estos últimos cincuenta años ha sido dominada por la familia Bongo Ondimba. Con la ascensión al poder de Omar Bongo Ondimba en 1967, el país se convirtió en un estado con un partido único, el Partido Democrático Gabonés. Sin embargo, la década de los noventa marcó un punto de inflexión para el país, ya que se produjo la apertura hacia el multipartidismo como resultado de una fuerte presión social en un contexto económico desfavorable. Durante este periodo, se implementaron numerosas reformas políticas y sociales. A pesar de estos cambios, Omar Bongo Ondimba se mantuvo en el poder tras varias elecciones contestadas por el pueblo, pero avaladas por la comunidad internacional hasta su muerte en Barcelona en junio de 2009. En ese mismo año, tras una breve transición de cuatro meses, Ali Bongo Ondimba, el entonces ministro de Defensa nacional sucedió a su padre como presidente. Fue reelegido en agosto de 2016 en unas elecciones muy controvertidas. Luego, pese a ganar oficialmente un tercer mandato en las elecciones generales de agosto de 2023, lo depusieron el 30 de agosto tras una intervención militar del Comité para la Transición y la Restauración de las Instituciones.

El general de brigada Brice Clotaire Oligui Nguema, exdirector de la seguridad presidencial de los Bongo, fue nombrado presidente de la transición

y jefe de Estado. Uno de los objetivos de la transición es revisar la Constitución mediante un referéndum. Al final de la transición se celebrarán elecciones con una nueva constitución. En 2025 tuvieron lugar elecciones (legislativas, locales y senatoriales) con la victoria del presidente Oligui.

Tras haber presentado un breve panorama de la situación geográfica y sociopolítica del país, en las líneas que vienen presentamos el sistema educativo gabonés y el contexto de la enseñanza de la lengua española.

2.2. EL SISTEMA EDUCATIVO GABONÉS Y LAS BASES LEGALES DE LA ENSEÑANZA DE ELE

Gabón heredó su sistema educativo de Francia durante el periodo colonial. Desde la independencia del país, las autoridades han emprendido varias reformas institucionales mediante grandes cumbres nacionales (1983, 1996, 1997, 1998 y 2010) con el objetivo de adaptar el sistema educativo a las necesidades del país (Makaya, 2021) sin que eso supusiera diferencias radicales con el sistema educativo francés. En este mismo marco se inscribe y se justifica la enseñanza de español, que llegó al país en la misma maleta que todo el sistema educativo.

2.2.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO GABONÉS

No es posible hablar de la estructura de un sistema educativo sin precisar previamente lo que se entiende por educación. Para cumplir con este requisito, aceptamos que una de las definiciones más admitidas de este concepto entre los especialistas es la propuesta del sociólogo Durkheim (1976, p. 98). Para él, la educación es:

> la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.

Podemos definir un sistema educativo como un conjunto organizado de instituciones educativas de un país, así como los organismos que diseñan, regulan e implementan las políticas educativas, incluidos todos los actores (Estado, docentes, alumnos, padres, otros socios del sector privado…). En el plano administrativo, el funcionamiento del sistema educativo se organiza alrededor de tres ministerios: Educación Nacional, Enseñanza Técnica y Profesional y Enseñanza Superior e Investigación Científica. De acuerdo

con la edad de los aprendices, el sistema educativo gabonés se divide en los siguientes cuatro niveles.

2.2.1.1. LA ENSEÑANZA PREPRIMARIA

La enseñanza preprimaria, aún llamada enseñanza maternal, la inician los niños que el 30 de septiembre de cada año tienen dos años y seis meses cumplidos. Se organiza en tres secciones: la pequeña (2-3 años), la mediana (3-4 años) y la grande (4-5 años). En estas escuelas, los niños desarrollan varias actividades psicomotoras y psicosociales, y descubren las primeras bases de la lectura, la escritura, el razonamiento matemático y los principios de socialización. El francés es la única lengua que se utiliza en este nivel.

2.2.1.2. LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La enseñanza primaria empieza a los seis años y dura cinco años, llamados respectivamente 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º año. En estos niveles, los estudiantes aprenden a adquirir varias competencias en lectura, cálculo, escritura, razonamiento científico y resolución de problemas que permiten desarrollar sus capacidades cognitivas. Cabe señalar que, en los centros públicos, no se imparte ninguna lengua extranjera, aunque existe un proyecto para introducir el inglés. Sin embargo, en algunos centros privados, la enseñanza de inglés forma parte de la oferta educativa. No existe ningún programa ni currículo oficial para estos niveles. Generalmente, los profesores son docentes de secundaria que tratan de adaptarse al nivel.

En el caso específico del español, solo se conocen dos centros privados que imparten clases de español en la enseñanza primaria (Eyeang, 2014). Se trata del Liceo Franco-Británico de Libreville, que fue pionero en el año 2000, seguido por el Liceo Ruban Vert, en 2013. Ambos centros son centros de élite que se apoyan más en estándares internacionales que en locales. Al final del quinto año, los alumnos obtienen su primer diploma: el Certificado de Estudios Elementales (CEP, por sus siglas en francés). Este examen es obligatorio. El acceso a la enseñanza secundaria se obtiene sumando la media anual de las notas de clase con la nota del certificado mencionado.

2.2.1.3. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria se divide en dos ciclos: el *collège* (primer ciclo) y el *lycée* (segundo ciclo). En el *collège*, normalmente, los alumnos tienen entre doce y dieciséis años, aunque últimamente se ha observado que algunos lo inician incluso con nueve o diez años. El primer ciclo se desarrolla en cuatro cursos llamados *6ème, 5ème, 4ème* y *3ème,* lo que corresponde con los cuatro cursos de la ESO en el sistema educativo español. Además de todas las asignaturas usuales —francés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, educación cívica,

artes, educación física—, en el primer curso (*6ème*) se introduce el inglés como primera lengua extranjera obligatoria (LE1). En *4ème*, que se corresponde al antepenúltimo curso del ciclo, se añade una segunda lengua extranjera (LE2) y los alumnos tienen que elegir entre el español, el alemán, el árabe, el italiano y el latín en algunos centros de la enseñanza católica. Al final de *3ème*, los alumnos deben superar su segundo examen: el Certificado de Estudios del Primer Ciclo (BEPC, por sus siglas en francés). Es importante recordar que no superar este examen no impide que el alumno acceda al segundo ciclo, siempre y cuando las calificaciones anuales obtenidas en clase lo permitan.

Después del primer ciclo, los alumnos acceden al *lycée* para tres años más de estudios secundarios que van de *seconde* a *terminale* (que se corresponden con los años de bachillerato en el sistema español). En el segundo ciclo, de acuerdo con sus calificaciones en *3ème* y sus proyectos profesionales futuros, los alumnos se reparten esencialmente en varias especialidades que podemos dividir en cuatro grupos. El primer grupo abarca las letras, las lenguas y las artes (serie A), en el segundo tenemos las ciencias económicas y sociales (serie B), en el tercero, las ciencias y las tecnologías (series C, D y E) y, en el último, las series profesionales (que se imparten en los centros de enseñanza técnica y profesional).

Para finalizar sus estudios secundarios, los alumnos que llegan al nivel de *terminale* (correspondiente a segundo de bachillerato) de las diferentes especialidades deben superar el bachillerato, un examen nacional para acceder a la enseñanza superior. Conviene recordar que, durante años, era imposible para un alumno acceder a un centro de enseñanza superior si había suspendido el bachillerato, independientemente de sus buenas o malas calificaciones en clase. Hoy, en algunos casos, un buen alumno que hubiera suspendido el bachillerato, pero con buenas calificaciones en clase, podría matricularse en un centro privado profesional o incluso acceder a la Universidad Omar Bongo, la primera del país, tras superar las pruebas del concurso de entrada (muy parecido a la selectividad en España).

2.2.1.4. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior abarca todos los años de estudios superiores después del bachillerato. El español se estudia en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad Omar Bongo, desde su creación en 1970, y en la Escuela Normal Superior de Libreville, desde 1971, donde se instruyen los profesores de enseñanza secundaria. Además de estos dos centros, la lengua española se imparte también en varios centros públicos y privados de enseñanza superior profesional como el Instituto Superior de Tecnología o el Instituto Universitario de Ciencias de la Organización Sophie Ntoutoume Emane, entre otros.

3. BASES LEGALES DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL SISTEMA EDUCATIVO GABONÉS

La enseñanza de español en Gabón no se justifica por las buenas relaciones que tiene el país con España ni con ningún otro país de la esfera hispana, sino por sus enlaces coloniales con Francia. En el siguiente apartado vamos a presentar un corpus sintético de los instrumentos legales que rigen y organizan la enseñanza de español en Gabón. El objetivo es averiguar la relación entre las orientaciones oficiales y sus aplicaciones en el terreno, tanto por parte de las propias autoridades educativas como por parte de los docentes en las aulas.

3.1. LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Los documentos oficiales incluyen los textos del Ministerio de Educación de Gabón y los del Departamento de Español del Instituto Pedagógico Nacional. Estos instrumentos jurídicos contienen las normas, las recomendaciones y los programas oficiales para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Normalmente, deberíamos iniciar este apartado resaltando lo que recomienda la Constitución en materia de educación. Sin embargo, el país no tiene una ley fundamental desde el 30 de agosto de 2023 y está regido por la Carta de la Transición y por la Constitución del 26 de marzo de 1991 para los temas no previstos en la carta elaborada por el régimen militar.

3.1.1. LA LEY 21/2011, DEL 11 DE FEBRERO DE 2012, RELATIVA A LA ORIENTACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN LA REPÚBLICA GABONESA

Esta es la última ley nacional de educación vigente en el país. Este texto aborda todos los aspectos relativos al funcionamiento de la enseñanza, de la formación y de la investigación científica. A diferencia de la Ley 16/66, de 9 de agosto de 1966, de Organización General de la Educación, que situaba el inicio obligatorio de los estudios a los seis años, la nueva ley estipula que los estudios son obligatorios a partir de los tres años. Aun así, en la práctica no se toma ninguna medida cautelar contra los padres (nativos o extranjeros) por incumplimiento de la ley. Es corriente ver a niños en edades escolares trabajar en los mercados u otros lugares sin que esta situación moleste a las autoridades.

En relación con la enseñanza de lenguas en general, en su artículo 5, el texto recalca la importancia de la enseñanza de las lenguas nacionales y del francés en el marco de la formación de la ciudadanía y de los valores culturales propios del país. En el artículo 6, la ley estipula que se debe introducir

una primera lengua extranjera desde los estudios primarios. Y esta lengua es el inglés, aunque de momento su aplicación no es efectiva. Por lo tanto, la ley añade que, a partir del primer año de secundaria, en el nivel *6ème*, se debe introducir una segunda lengua extranjera. Eso significa que los alumnos tienen que elegir, según las lenguas disponibles en sus centros respectivos, entre: español, árabe, alemán, chino, suajili, ruso y portugués.

Es de subrayar que una de las incoherencias de esta ley sobre la enseñanza de las lenguas es que, a pesar de afirmar claramente la importancia de las lenguas locales, no impone la enseñanza de ninguna, sino que recomienda la enseñanza del suajili, una lengua bantú hablada principalmente en el este y en el sur del continente africano (desde la República del Congo hasta Mozambique). Esta decisión del legislador gabonés es muy difícil de entender cuando se sabe que la Escuela Normal Superior de Libreville, de donde salen los profesores de la enseñanza secundaria, no tiene ni un departamento de lenguas gabonesas ni un departamento de suajili. Entonces ¿de dónde saldrán los profesores de esta lengua si algún día hay que cumplir con lo que dice la ley? Para terminar, en su artículo 85, la ley explica que las lenguas deben ser instrumentos de información, de formación y de intercambios.

3.1.2. LA *LETTRE D'ORIENTATION*

Este documento resume las grandes orientaciones de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Gabón en la enseñanza secundaria. Este documento fue elaborado por el Instituto Pedagógico Nacional, que es el órgano técnico del Ministerio de Educación de Gabón que se encarga de la orientación curricular (Eyeang, 2014) bajo la supervisión de la Inspección General de Servicios. La *Lettre d'Orientation* define tres objetivos específicos para la enseñanza de español (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p. 5):

- Un objetivo comunicativo, que debe poner en práctica estrategias de comunicación en situaciones reales.
- Un objetivo lingüístico, que permite dominar los diferentes aspectos y niveles lingüísticos que favorecerán la fluidez de la comunicación.
- Un objetivo cultural, que se orientará naturalmente hacia el mundo hispánico «concediendo desde ahora un interés cierto a los rasgos culturales gaboneses y africanos, contribuyendo así al desarrollo del alumno gabonés».

Lo interesante para la presente investigación es que la carta recomienda el enfoque comunicativo para la enseñanza de español. Asimismo, insiste en que esta enseñanza considere las realidades socioculturales del alumno que

descubre el mundo hispánico e insta a los profesores a que incluyan en sus contenidos culturales no solo a España e Hispanoamérica, sino también a Guinea Ecuatorial y Gabón, mediante la contextualización de los contenidos nocionales para que el alumno pueda relacionar lo aprendido con las realidades locales.

3.1.3. *PROGRAMMATION TRIENNALE DES CONTENUS THÉMATIQUES, GRAMMATICAUX ET LEXICAUX PAR NIVEAU ET PAR SÉRIE, 2023-2026*

El documento del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Pedagógico Nacional (2023) recoge todos los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos que los docentes deben enseñar en todos los centros del país. Los contenidos están repartidos por niveles y por trimestre. Es el documento de referencia que utilizan tanto los consejeros y los inspectores pedagógicos como los directores de los centros de enseñanza para averiguar si los profesores aplican el programa oficial, a pesar de las adaptaciones que pueden hacer estos últimos de acuerdo con las exigencias y las especificidades de sus centros respectivos (insuficiencias de profesores, aulas masificadas…). Aunque su elaboración se realiza junto con los profesores, el programa no tiene en cuenta las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) para la elaboración de los contenidos, a falta de tener un marco de referencia nacional.

Con todo, este apartado tenía como objetivo presentar el panorama general de la enseñanza de español en Gabón. Hemos hablado primero del contexto institucional, con una breve descripción de la situación geográfica, y del contexto político actual del país. Luego, hemos presentado el sistema educativo gabonés, su estructura y el contenido de los documentos legales que rigen la enseñanza de español esencialmente en la enseñanza secundaria. De todo lo dicho hay que retener que Gabón es un país de África central que vive actualmente un contexto político de transición. Pese a todo, el país tiene un sistema educativo funcional y bien estructurado en el que la lengua española tiene el estatuto de segunda lengua extranjera y se imparte esencialmente en la enseñanza secundaria reglada y en la enseñanza superior.

4. LA ENSEÑANZA DE ELE EN GABÓN

Gabón es un país pluriétnico y multicultural por sus raíces bantúes y francófono por su historia común con Francia. Además, es un país muy abierto al mundo exterior debido a la fuerte proporción de inmigrantes de todos los países, pero sobre todo de la subregión de África central. Este es el entorno único en el que se enseña la lengua española. En la tercera parte de este artículo expondremos primero los aspectos positivos de la enseñanza de ELE en

Gabón (es decir, los logros), luego hablaremos de los principales desafíos y terminaremos con las perspectivas.

La enseñanza de español está profundamente arraigada en el sistema educativo gabonés. En efecto, el español se enseña en Gabón desde antes de la independencia del país ya que fue introducido por los colonizadores franceses. De ahí, podemos decir que el país posee una buena experiencia en la materia (Eyeang, 2014).

4.1. ALUMNOS Y DOCENTES DE ELE

En la enseñanza secundaria muchos estudiantes están interesados en aprender español esencialmente por la relevancia de la cultura popular hispanohablante (música, deporte, cine…) y por las oportunidades laborales que ofrece en el sector educativo del país. Pero el éxito del español se puede justificar también tanto por su parecido con el francés como por el hecho de que, en la práctica, es la segunda lengua extranjera más disponible en los centros educativos. La doctora Messakimove (2009), de la Escuela Normal Superior de Libreville, confirma la imagen positiva que tiene el español entre los alumnos gaboneses de secundaria, aun cuando tienen la posibilidad de elegir entre un abanico más amplio de segundas lenguas extranjeras. La tabla siguiente ilustra claramente la diferencia entre el español y el resto de segundas lenguas impartidas en el sistema educativo gabonés:

TABLA 1

ELECCIÓN DE LE2 EN EL BEPC (2021-2023)

AÑO	TOTAL CANDIDATOS	ESPAÑOL	PORCENTAJE	ÁRABE	PORCENTAJE	ALEMÁN	PORCENTAJE
2021	40.527	39.906	98,46	430	1,07	191	0,47
2022	33.476	32.927	98,36	396	1,18	153	0,46
2023	38.093	37.438	98,29	387	1,01	268	0,70

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados por la Dirección General de Exámenes y Concursos (DGEC) del Ministerio de Educación de Gabón en 2024.

En esta tabla, que solo toma en cuenta los últimos tres años de convocatorias del examen nacional del BEPC, se nota de forma indiscutible la predominancia de la lengua española sobre las demás segundas lenguas como el árabe y el alemán, ya que más del 98 % de los alumnos eligen estudiar español. Recordamos que el BEPC es el examen que finaliza los estudios secundarios de primer ciclo y que tienen que superar los alumnos del nivel *3ème.* En este examen, las segundas lenguas se evalúan a partir de una prueba escrita.

La elección de LE2 en el BEPC deja ya apuntada la importancia de la lengua española dentro del panorama lingüístico del sistema educativo gabonés:

el español es la tercera lengua de la enseñanza secundaria justo por detrás del francés (lengua oficial) y del inglés, la primera lengua extranjera en número de estudiantes y en su estatuto, pero por delante del alemán, del árabe y del italiano. La tabla 2 recoge el número de alumnos de la enseñanza secundaria general para el curso escolar 2022-2023 en aquellos niveles donde se enseña español.

TABLA 2

NÚMERO DE ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA REGLADA POR PROVINCIA Y NIVEL (2022-2023)

	SECUNDARIA PRIMER CICLO		SECUNDARIA SEGUNDO CICLO											
			(*2NDE, 1ÈRE*)						(*TERMINALE*)					
PROVINCIA	*4ème*	*3ème*	*2nde LE*	*2nde S*	*1ère A1*	*1ère A2*	*1ère B*	*1ère S*	*Tle A1*	*Tle A2*	*Tle B*	*Tle C*	*Tle D*	TOTAL
Estuaire	29.498	25.631	14.796	5.954	7.277	315	6.332	4.486	5.799	291	5.798	992	6.842	114.011
Haut Ogooué	4.302	3.899	1.731	540	832	66	669	482	898	89	589	118	737	14.952
Moyen Ogooué	1.637	1.371	845	261	376	41	368	186	313	39	329	32	351	6.149
Ngounié	2.635	2.197	1.315	409	665	38	538	312	623	25	428	165	576	9.926
Nyanga	911	801	479	113	171	16	257	86	171	14	180	13	160	3.372
Ogooué Ivindo	1.292	1.206	772	284	279	4	328	119	273	4	348	46	308	5.263
Ogooué Lolo	1.292	945	1.146	352	302	-	336	241	269	5	264	39	395	5.586
Ogooué Maritime	5.467	4.858	2.634	1.081	848	62	1.012	572	724	28	1.008	88	1.107	19.489
Woleu Ntem	2.697	2.539	1.560	487	795	47	700	434	984	94	628	107	714	11.786
Total por nivel	49.731	43.447	25.278	9.481	11.545	589	10.540	6.918	10.054	589	9.572	1.600	11.190	190.534

Fuente: Elaboración propia con correcciones aritméticas* a partir de datos recopilados del *Annuaire Statistique du Secondaire Général 2022-2023* (Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Gabón, 2023).

* Se han corregido errores aritméticos respecto al documento fuente y se han recalculado los totales. En Haut Ogooué, Ngounié, Ogooué Lolo y Woleu Ntem el total declarado excluye por error la columna *2nde LE*. Los valores coásrregidos son 14.952; 9.926; 5.586 y 11.786, respectivamente. En Ogooué Maritime se rectifica el error compuesto, la omisión de *2nde LE* más la discrepancia adicional de 2.020 alumnos de causa no determinada; el total corregido es de: 19.489. En Estuaire el total declarado (114.211) supera en 200 la suma de sus componentes (114.011), posiblemente debido a un error tipográfico en algún valor individual. Por último, el total global corregido es 190.534 alumnos, mientras que el total declarado en el documento fuente (180.328) resulta de la suma de los totales provinciales no corregidos, subestimando en 10.206 el total real.

Para obtener el número exacto de alumnos de la enseñanza secundaria que estudian español en Gabón, lo más práctico hubiera sido recopilar estos datos en todos los centros del país de forma manual. Este procedimiento es técnicamente difícil y complejo ya que necesitaría una logística y un tiempo de los que no disponemos a la hora de elaborar el presente artículo. La segunda opción consistía en solicitar estas informaciones a los servicios de gestión personal y estudiantil de cada una de las nueve academias provinciales del país, que es la opción por la que nos hemos decantado. Desgraciadamente, solo tres de las nueve academias nos contestaron de forma oficial con las informaciones que habíamos solicitado. Dos academias nos dieron los datos del curso escolar 2022-2023 y una nos proporcionó los datos del año 2023-2024. Estos datos no nos parecieron lo suficientemente representativos como para ser explotados.

Por ello, nos hemos dirigido a la Dirección General de Exámenes y Concursos (DGEC) que, como indica su nombre, es la estructura del Ministerio de Educación de Gabón encargada de la organización de todos los exámenes oficiales de la enseñanza secundaria, el BEPC y el bachillerato. En la DGEC hemos obtenido toda la información sobre las pruebas de lenguas extranjeras que presentamos en la tabla 1.

El análisis de estos datos nos ha permitido determinar que el español es la primera lengua más elegida como segunda extranjera entre los alumnos del primer ciclo, ya que representa un promedio del 98,37 % de las elecciones de los candidatos del BEPC estos últimos tres años.

A esto sumamos los datos globales (con correcciones aritméticas, véase el asterisco de la tabla 2) de la enseñanza secundaria para el curso escolar 2022-2023 proporcionados por la Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Gabón (tabla 2). Para una explotación eficiente de estos datos, solo hemos conservado las entradas pertinentes como el número de alumnos por provincia y por nivel (hemos suprimido los datos de los niveles *6ème* y *5ème* porque en ellos no se enseña español).

La lengua española se imparte también en la enseñanza técnica en Ciencias y Técnicas del Terciario (STT, por sus siglas en francés), lo que en el sistema español correspondería a los ciclos de formación profesional de grado superior. Este programa se divide en tres especialidades:

- Acción y Comunicación Administrativas (ACA)
- Acción y Comunicación Comerciales (ACC)
- Contabilidad y Gestión (CG)

Estas especialidades cubren los equivalentes españoles de administración y gestión, comercio y márquetin, informática y comunicaciones. Es por eso por lo que, en la tabla siguiente, enseñamos el número de estudiantes de la enseñanza técnica.

TABLA 3

NÚMERO DE ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA REGLADA EN LOS NIVELES DONDE SE ESTUDIA ESPAÑOL (CURSO 2022-2023)

CENTROS	*2NDE* STT	*1ÈRE* ACA	*1ÈRE* CG	*TLE.* ACA	*TLE.* ACC	*TLE.* CG	TOTAL/ CENTRO
Liceo Técnico Nacional Omar Bongo de Owendo	589	203	-	137	94	97	1.120
Liceo Técnico de Ntoum	142	75	30	30	35	29	341
Total por nivel	731	278	30	167	129	126	1.461

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados por profesores de ELE que trabajan en estos centros.

Gabón tiene varios centros de enseñanza técnica y profesional públicos y privados repartidos en varias provincias del país. Sin embargo, para la presente investigación no hemos podido contar con los datos de muchos centros, pese a nuestras numerosas solicitudes. Las informaciones que presentamos nos han sido proporcionadas por colegas que trabajan en el Liceo Técnico Nacional Omar Bongo de Owendo y en el Liceo Técnico de Ntoum. Ambos centros profesionales ubicados en la provincia de Estuaire suman 1.461 alumnos de español. Dado que la mayoría de los alumnos de la enseñanza técnica se encuentran en esta provincia, donde también está la capital del país, pensamos que esta muestra puede servir de base para tener una idea de la situación global. Para finalizar el cómputo de estudiantes de español, la tabla siguiente presenta los datos de la enseñanza superior. Solo pudimos obtener los datos de cuatro centros públicos.

TABLA 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE ELE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR (CURSO 2022-2023)

CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR	ESTUDIANTES	DOCENTES
Universidad Omar Bongo. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos	530	28
Escuela Normal Superior. Departamento de Español	19	20
Instituto Superior de Tecnología	40	3
Instituto Universitario de Ciencias de la Organización Sophie Ntoutoume Emane. Departamento de Ciencias y Tecnologías del Terciario	366	-
Total	955	43

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados por los profesores de ELE y responsables de estos centros.

En esta tabla tenemos los datos de estudiantes y profesores del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Omar Bongo donde los estudiantes pueden preparar una licenciatura o un máster en las diferentes ramas de la filología hispánica que se imparten en esta universidad (literatura española, hispanoamericana o hispanoafricana; historia de España o de Hispanoamérica; lengua o traducción, entre otras). Por pura lógica, ahí se encuentran la mayoría de los estudiantes de ELE (530) y de docentes (28). Es importante subrayar que muchos estudiantes de otros departamentos de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Omar Bongo estudian español como asignatura opcional o complementaria. Es el caso de los departamentos de Inglés, Literatura Africana o Letras Modernas. Desgraciadamente no hemos podido obtener datos actualizados de esta población para compararlos con los del profesor Ngou-Mve (2014), que obtuvo una estimación de 1.200 estudiantes.

En segundo lugar, en el Departamento de Español de la Escuela Normal Superior se forman los profesores de ELE de la enseñanza secundaria. Esta escuela solo tiene 19 estudiantes y 20 profesores. Esta situación se explica por el carácter muy selectivo del proceso de ingreso del que ya hablamos y porque, durante varios años, de 2018 hasta 2023, el Gobierno suspendió todos los concursos internos para reducir la masa salarial de la función pública, entre otras razones.

El tercer lugar lo ocupa el Instituto Superior de Tecnología. Se trata de un instituto profesional de ciencias de gestión, que ofrece sus formaciones en cuatro ramas: Gestión de Empresas y Administraciones, Emprendimiento, Técnicas de Comercialización e Informática. En estos departamentos, excepto en Informática, el español se imparte hasta el segundo año en los módulos de comunicación, al igual que el francés y el inglés. Los estudiantes de esta escuela salen después de dos años con un DUT (Diploma Universitario de Tecnología) o después de tres años con un grado profesional. Este centro solo tiene 40 estudiantes con tres profesores de ELE permanentes.

Finalizamos con el Instituto Universitario de Ciencias de la Organización Sophie Ntoutoume Emane. Inicialmente, esta escuela tenía la misión de formar a los estudiantes en los oficios de secretaría y el título profesional que se obtenía en tres años era el Diploma de Técnico Superior (BTS, por sus siglas en francés), en una de las tres opciones siguientes: secretaría bilingüe, secretaría trilingüe y estenotipia. Después de varias reformas impulsadas por el Gobierno, la escuela ha enriquecido su oferta de formación abriendo carreras especialmente en los campos de las ciencias de la información y de la comunicación y las ciencias de la gestión. La admisión en este centro se realiza por concurso (para la formación inicial) o por examen del expediente académico (para determinados cursos de la formación inicial y para la formación profesional continua). Según la responsable del Departamento de Ciencias y Tecnologías del Terciario, el español se enseña en todas las ramas, pero solo pudo proporcionarnos el número de estudiantes de su departamento (366). En cuanto al personal docente, nuestra fuente confirmó que el instituto no disponía de profesores de español permanentes, por lo que no hemos incluido el número de profesores de ELE de esta escuela.

Al final, todos los datos que hemos recopilado e interpretado nos permiten presentar una tabla del número de estudiantes y docentes de ELE en Gabón para el curso académico 2022-2023.

La tabla muestra que, por lo menos, 192.950 personas estudiaron español en los diferentes niveles de enseñanza secundaria, técnica y superior. Estos estudiantes fueron atendidos por unos 757 profesores. Estos datos serían más elevados si hubiéramos podido obtener las cifras de otros centros

públicos y privados de enseñanza técnica y profesional y de enseñanza superior. Por ejemplo, sabemos que en la Universidad Omar Bongo muchos estudiantes de otros departamentos suelen elegir español entre las disciplinas optativas, pero no podemos estimar su número. En todos los casos, notamos una buena progresión respecto al último censo realizado por el profesor Ngou-Mve (2014), en el que cifró la población de estudiantes de español en 165.410, a partir de datos del curso escolar 2011-2012.

TABLA 5

NÚMERO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE ELE EN GABÓN (CURSO 2022-2023)

NIVEL DE ENSEÑANZA	ESTUDIANTES	DOCENTES
Enseñanza secundaria general	190.534	704
Enseñanza técnica	1.461	10
Enseñanza superior	955	43
Total	192.950	757

Fuente: Elaboración propia.

4.2. DOCENTES Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE

La lengua española se imparte casi en todos los institutos públicos y privados de enseñanza secundaria general, técnica y profesional. Esto es posible gracias a la buena calidad de la formación local. En efecto, desde 1970, fecha de la creación de la Universidad Omar Bongo, la primera del país, y después de la creación de la Escuela Normal Superior, Gabón dispone de dos categorías de profesores de ELE para la enseñanza secundaria. El Departamento de Español de la Escuela Normal Superior de Libreville (equivalente local de una facultad de educación) cuenta con cuatro carreras de formación, según el tipo de estudiantes. Todos ellos deben haber aprobado el concurso de ingreso a la Escuela Normal Superior (equivalente a las oposiciones en España), ya que el número de plazas disponibles es determinado por el Ministerio de la Función Pública.

- Licenciatura y CAPC. Tanto la licenciatura como el CAPC (Certificado de Aptitud al Profesorado del Primer Ciclo) se realizan en tres años. La licenciatura está abierta a los externos, es decir, a los estudiantes procedentes de las clases de *terminale* de la enseñanza secundaria después de la obtención del bachillerato, mientras que el curso CAPC está reservado a los internos, es decir, a los maestros de la enseñanza primaria que desean enseñar en secundaria. Al final de su formación

los profesores están capacitados para enseñar los niveles del primer ciclo *4ème* y *3ème*.

- Máster y CAPES. El máster de Español se prepara generalmente en cinco años para los externos, mientras que el CAPES (Certificado de Aptitud al Profesorado de la Enseñanza Secundaria) está reservado exclusivamente a los internos, es decir, a los profesores que ya tienen un CAPC. Esta formación se realiza en dos años. Los docentes que terminan su formación pueden impartir clases en todos los niveles de la enseñanza secundaria, aunque su formación los orienta preferentemente hacia las clases del segundo ciclo.

Es importante recordar que hace unos años los estudiantes de español de la Escuela Normal Superior se beneficiaban de una estancia lingüística y de una formación complementaria acompañada de unas prácticas en centros educativos en España en el marco de los convenios con las universidades de Salamanca y de León. Desgraciadamente, la mala gestión de los recursos previstos para la formación de los estudiantes, el no seguimiento de los convenios y la coyuntura económica desfavorable del país pusieron fin a estos viajes formativos. Pese a ello, el número de profesores de ELE en el país sigue siendo importante, tal y como lo podemos comprobar en la tabla siguiente.

TABLA 6
NÚMERO DE PROFESORES DE ELE DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA REGLADA COMPARADO CON OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS

			OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS				NÚMERO DE PROFESORES DE ELE	
PROVINCIAS	CENTROS	PROFESORES	INGLÉS	ÁRABE	ALEMÁN	LATÍN	PROFESORES DE ELE	PROPORCIÓN DE PROFESORES DE ELE/ CENTROS
Estuaire	263	6.028	450	75	38	47	380	1,44
Haut Ogooué	45	654	42	4	3	1	37	0,82
Moyen Ogooué	15	337	38	1	-	-	35	2,33
Ngounié	29	467	43	-	3	-	36	1,24
Nyanga	11	189	17	1	2	-	19	1,72
Ogooué Ivindo	12	242	26	-	1	-	17	1,44
Ogooué Lolo	13	206	22	-	-	-	29	2,23
Ogooué Maritime	41	1.068	95	1	10	-	92	2,24
Woleu Ntem	30	623	52	3	8	2	59	1,96
Total	459	9.814	785	85	65	50	704	1,53

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados del *Annuaire Statistique du Secondaire Général 2022-2023* (Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Gabón, 2023).

La tabla muestra que, en abril de 2023, fecha en la cual la Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Gabón cerró la recopilación de los datos, el país contaba con 704 profesores de español en la enseñanza secundaria. También permite destacar los siguientes datos:

- Los profesores de ELE están presentes en las nueve provincias del país y hay por lo menos un docente por centro.
- En tres de las nueve provincias hay más profesores de español que de inglés, a pesar de que la lengua inglesa es la primera lengua extranjera del sistema educativo local: Nyanga, Ogooué Lolo y Woleu Ntem cuentan con 19, 29 y 59 profesores de español y 17, 22 y 52 profesores de inglés, respectivamente.
- En la provincia de Ogooué Lolo, el español es la única segunda lengua extranjera disponible para los alumnos.
- La diferencia cuantitativa global entre los profesores de ELE (704) y los de inglés (785) no es tan significativa.
- Cuando sumamos todos los profesores de las demás segundas lenguas que son el árabe (85), el alemán (65) y el latín (50) llegamos a 200 profesores para todo el país. Esta cifra no alcanza ni la mitad de los profesores de español.

Todos estos datos ponen de manifiesto la gran importancia de la enseñanza de la lengua española dentro de la oferta de lenguas extranjeras que se imparten en el sistema educativo gabonés. En el siguiente apartado veremos cómo Gabón puede beneficiarse activamente de la colaboración de países hispanohablantes en la formación de docentes de ELE en la enseñanza secundaria.

5. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN ELE

La cooperación internacional abarca las relaciones bilaterales entre Gabón y sus socios económicos y diplomáticos (tanto Estados como organizaciones internacionales). Como ya hemos explicado, la enseñanza de español en Gabón no se debe a las relaciones con España, ni con Guinea Ecuatorial, ni con ningún otro país de la esfera hispana; el primer socio de Gabón en el marco de la formación educativa es Francia. Históricamente, los profesores de la enseñanza superior se formaban mayoritariamente en universidades francesas. Esto se justifica por los acuerdos culturales y científicos entre ambos países que favorecen las equivalencias de los títulos académicos. Sin

embargo, el país ha sabido compartir su caudal diplomático con los países hispanohablantes al servicio tanto de su sistema educativo en general como de la enseñanza de español en particular. En este apartado, presentaremos una síntesis de la cooperación educativa entre Gabón y sus principales socios del mundo hispánico: Guinea Ecuatorial y España.

5.1. GUINEA ECUATORIAL

Gabón y Guinea Ecuatorial son países fronterizos poblados por los mismos pueblos del grupo bantú y en ambos territorios los fang destacan como la etnia mayoritaria. Como estados soberanos, según el Ministerio de Asuntos Extranjeros de Gabón (2014) las relaciones diplomáticas entre Gabón y Guinea Ecuatorial se basan en 18 acuerdos y convenios que cubren varios sectores de la vida económica y social. Este conjunto jurídico cuenta con un acuerdo cultural, firmado el 30 de julio de 1980 en Malabo, y otro relativo a la libre circulación de personas, bienes y empleos, firmado también en Malabo el 14 de mayo de 1983. Aunque nuestras investigaciones no permitieron saber el contenido de estos textos, deducimos que el acuerdo cultural abarcará todos los aspectos relativos a los intercambios culturales, científicos y educativos, mientras que el acuerdo sobre la libre circulación servirá para facilitar dichos intercambios.

Guinea Ecuatorial es el único país hispanohablante de África. Sin embargo, y a pesar de las buenas relaciones históricas y diplomáticas que tiene con Gabón, ello no se refleja en la enseñanza de ELE en el país. En efecto, según la Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas (2023), el sistema de enseñanza pública y privada de Gabón contaba con profesores de español provenientes de varios países, como un profesor de Benín, cinco de Senegal, cuatro del Congo e incluso uno de Mauritania; sin embargo, ningún docente ecuatoguineano. Tampoco hemos encontrado profesores de este país en la enseñanza superior. Como profesores de ELE con amplia experiencia sobre el terreno, que hemos viajado por el país en el marco de los exámenes nacionales, nunca hemos encontrado un profesor ecuatoguineano, ni de español ni de otra asignatura. Resulta una situación bastante extraña cuando se sabe que tras su independencia y hasta principios del siglo xxi, Gabón ha dependido significativamente de la contratación de personal docente extranjero para colmar las lagunas cuantitativas de su sistema educativo, en particular en la enseñanza secundaria. Pensamos que la situación socioeconómica de Guinea Ecuatorial al salir de la colonización, su población poco numerosa y mal formada debido a los estragos del régimen autocrático de su primer presidente, Francisco Macías Nguema (1968-1979), la barrera de

la lengua y las diferencias entre los sistemas educativos de ambos países pueden explicar esta situación.

5.2. ESPAÑA

La cooperación bilateral entre Gabón y España se apoya en seis acuerdos y un programa de cooperación económica y financiera. Entre estos acuerdos destacamos el Acuerdo Cultural entre el Reino de España y la República Gabonesa, firmado en Madrid el 9 de noviembre de 1977 (Boletín Oficial del Estado, 1983). Este acuerdo consagra en su artículo 1 que ambos países tomarán todas las medidas necesarias para mejorar el conocimiento de sus respectivas culturas. El artículo 2 trata más concretamente del contenido del acuerdo en estos términos:

> Las Partes Contratantes procurarán facilitar y promover el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes en periodo de prácticas, especialistas y técnicos u otra persona que ejerza su actividad en algunos de los campos objeto del presente acuerdo.
>
> Cada una de las Partes Contratantes procurará, según sus posibilidades, enviar a la otra Parte, y con su consentimiento previo, personal técnico de enseñanza que esta misma parte necesite.

El artículo 3 completa el acuerdo así:

> Cada una de las Partes Contratantes favorecerá el otorgamiento de becas a estudiantes e investigadores de la otra Parte para hacer posible el comienzo o la continuación de estudios o prácticas en los países respectivos.

Se puede afirmar que la enseñanza de ELE en Gabón se ha beneficiado ampliamente de las repercusiones de este acuerdo. En efecto, este sirvió de base a los convenios que firmaría posteriormente la Escuela Normal Superior de Libreville con las universidades de Salamanca y de León, donde, antes de su interrupción, varias generaciones de profesores de ELE de la enseñanza secundaria disfrutaron de una formación complementaria. Este mismo acuerdo ha posibilitado la obtención de becas para profesores o estudiantes gaboneses de ELE por parte de organismos destacados en España como la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación o instituciones como la Fundación Mujeres por África. En la tabla siguiente presentamos las becas obtenidas recientemente por profesores gaboneses.

TABLA 7

BECAS OTORGADAS A ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ELE POR LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA (2016-2024)

FINANCIADOR	AÑO	TIPO DE BECAS	BENEFICIARIO	FORMACIÓN E INSTITUCIÓN DE ACOGIDA
Fundación Mujeres por África	2016-2017	Máster de profesorado	1	Máster de Profesorado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de La Rioja
MAEUEC-AECID	2021-2022	ÁFRICA-MED INVESTIGA	1	Investigación en parasitosis de ganadería y zoonosis parasitarias en el Instituto de Recursos Naturales de Agrobiología (IRNASA/CSIC) de Salamanca
	2022-2023	ÁFRICA-MED MÁSTER	1	Máster en Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación de la Universidad de Valladolid
			3	Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística de la Universidad de Oviedo
	2023-2024	ÁFRICA-MED MÁSTER	1	Máster en Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación de la Universidad de Valladolid
			1	Máster de Español como Lengua Extranjera: Investigación y Prácticas profesionales de la Universidad de Barcelona
			1	Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística de la Universidad de Oviedo

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Embajada de España en Gabón.

Esta tabla indica que entre 2016 y 2024, una estudiante gabonesa se benefició de una beca de la Fundación Mujeres por África para preparar un máster en Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de La Rioja. Esta formación acabó en 2022 con la defensa de una tesis doctoral titulada *La enseñanza de ELE en Gabón: propuesta metodológica basada en la utilización de cuentos de la literatura africana* (Mekame-Tiogo, 2022). Luego en 2021-2022, una beca de la AECID en su programa ÁFRICA-MED INVESTIGA permitió a un investigador gabonés profundizar sus conocimientos en el Instituto de Recursos Naturales de Agrobiología (IRNASA/CSIC) de Salamanca, lo que permite afirmar que la cooperación española no beneficia únicamente a los profesores de ELE. Además, podemos notar que la AECID en su programa ÁFRICA-MED MÁSTER ha otorgado un total de seis becas a profesores de ELE: tres para el curso académico 2022-2023 para las universidades de Valladolid y Oviedo, y otras tres para el curso académico 2023-2024 para las universidades de Valladolid, Barcelona y Oviedo. Sabemos que para el curso académico 2024-2025, tres profesores de ELE fueron admitidos a las becas de la AECID. Por otra parte, el acuerdo cultural entre Gabón y España ha favorecido la llegada de varios lectores al país africano financiada por la AECID, como lo ilustran las tres tablas que presentamos a continuación.

TABLA 8

RELACIÓN DE LECTORES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS) (1981-1994)

LECTORES ENS	CURSO ACADÉMICO 81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
AIS	ENS	ENS											
GR	ENS	renuncia											
MSG			ENS										
MGG			ENS	ENS									
JMH				ENS	ENS	ENS	ENS	ENS	ENS				
BMB					ENS	ENS	ENS						
JRG								ENS	ENS	ENS			
ABG											ENS	ENS	ENS
LCY											ENS	ENS	ENS

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Embajada de España en Gabón.

La tabla 8 indica que entre 1982 y 1994, España mandó a Gabón nueve lectores a la Escuela Normal Superior de Libreville.

TABLA 9

RELACIÓN DE LECTORES EN LA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS) Y LA UNIVERSIDAD OMAR BONGO (UOB) (1994-2003)

LECTORES ENS Y UOB	CURSO ACADÉMICO 94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03
ALO	ENS								
CSZ		ENS	ENS	No renueva					
GD	UOB	UOB	UOB						
JBT				UOB	UOB	UOB			
JAG				ENS	ENS	ENS			
YRR						ENS	ENS	ENS	
AST							UOB	UOB	UOB

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Embajada de España en Gabón.

La tabla 9 retoma la relación de los siete lectores enviados tanto a la Escuela Normal Superior como a la Universidad Omar Bongo (UOB) entre 1994 y 2003.

TABLA 10

RELACIÓN DE LECTORES EN LA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR (ENS) Y LA UNIVERSIDAD OMAR BONGO (UOB) (2003-2016)

LECTORES ENS Y UOB	CURSO ACADÉMICO 03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16
FL	UOB	UOB	UOB										
AL				UOB	UOB	No renueva							
MC							ENS	ENS	ENS				
ACR - no AECID													ENS

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Embajada de España en Gabón.

La última tabla cubre el periodo de 2003 a 2016 y presenta los cuatro lectores españoles que trabajaron bien en la Escuela Normal Superior, bien en la Universidad Omar Bongo. La tabla indica que hubo una larga interrupción de tres años entre 2012 y 2015. Esta vez, la interrupción se debió a una decisión interna de las autoridades españolas en el marco de la crisis económica. En 2015 una iniciativa propia de la Embajada de España en Gabón ayudada por la empresa española Acciona Infraestructuras trajo a Gabón su última lectora, que solo se quedó en el país seis meses. En total, entre 1981 y 2016, un largo periodo de 35 años, España envió a Gabón 20 lectores.

Otro de los aportes de la cooperación española en Gabón es la organización de los exámenes DELE, primero en la Embajada de España en Gabón y después en el Liceo Francés Blaise Pascal de Libreville entre 2010 y 2019. El proceso fue interrumpido por las restricciones sociales debidas a la pandemia de la COVID-19 y no ha vuelto a reanudarse. Sin embargo, durante su periodo de actividad, no solo se organizaron los exámenes sino que también se financió la formación en línea de un examinador DELE local en 2017 para los niveles C1-C2 en el Instituto Cervantes de Roma y en 2018 para los niveles A2-B1 para escolares y B1-B2 en el Instituto Cervantes de Madrid con la ayuda financiera de la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE).

Además, la cooperación española, mediante su representación diplomática en Libreville, contribuyó activamente a la creación de la Asociación de Profesores de Español de Gabón (HISPANIGAB) en 2016. Desde aquel entonces, la Embajada de España acompaña esta asociación en la organización del concurso Mejor Alumno de Español de Gabón.

Antes de abordar los desafíos que representan los puntos débiles de la enseñanza de ELE en Gabón, hemos presentado los principales datos y logros de la enseñanza de ELE en el sistema educativo gabonés. Estos puntos

positivos son el arraigo histórico desde el periodo colonial, el éxito que tiene la lengua española entre los alumnos, la presencia cualitativa y cuantitativa de los docentes en todo el país, y el apoyo de la cooperación internacional de países de habla hispana como España.

6. DESAFÍOS ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN GABÓN

La enseñanza de ELE en Gabón enfrenta varias dificultades que limitan su desarrollo y eficiencia. Estos desafíos engloban, por una parte, las carencias inherentes al propio sistema educativo, como las insuficiencias infraestructurales y funcionales que afectan a todas las disciplinas, pero que impactan particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otra parte, existen factores específicos de la enseñanza de ELE. Nos referimos a las problemáticas propias de la disciplina que van desde creencias arraigadas y prácticas docentes tradicionales hasta incoherencias metodológicas y escasez de recursos didácticos adaptados al contexto gabonés.

6.1. CARENCIAS EN RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Por mucho que en estos últimos años el Gobierno haya mejorado el contexto general de la enseñanza en infraestructuras (como la construcción de nuevos centros y aulas) y en personal docente, estos esfuerzos siguen siendo insuficientes en comparación con las necesidades del país. En efecto, el sistema educativo gabonés presenta varias deficiencias estructurales que afectan directamente a la calidad de la enseñanza en general y, particularmente, a la enseñanza de lenguas extranjeras como el español. Uno de los problemas más graves es la masificación de las aulas con un promedio de 58 alumnos por aula (Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Gabón, 2023), lo que complica la implementación de metodologías comunicativas centradas en el alumno.

Esta situación se ve agravada por un déficit de unos 800 profesores para cubrir las necesidades de todos los niveles de la enseñanza secundaria (general, técnica y profesional), así como la escasez de recursos materiales y tecnológicos en los institutos. La situación no es mejor en la enseñanza superior. Por ejemplo, tanto en la Universidad Omar Bongo como en la Escuela Normal Superior la ausencia de laboratorios de lenguas afecta a la práctica oral en español, lo que no permite trabajar eficazmente las interacciones orales o descubrir las variantes del español, ya que la gran mayoría de los centros no dispone de reproductores de audio ni de una buena conexión internet.

6.2. INSUFICIENCIAS EN LA FORMACIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En el ámbito de la enseñanza de ELE en Gabón se observan deficiencias metodológicas fuertemente arraigadas en la formación y creencias de los docentes. Esta situación viene dada por el perfil de los formadores de la Escuela Normal Superior. Por ejemplo, en el curso académico 2022-2023 solo seis de los 20 profesores tenían formación especializada en didáctica, lingüística o traducción, mientras que 14 eran expertos en literatura o historia. Consecuentemente, la formación de nuevos docentes se centra en literatura e historia y utiliza una metodología basada en el estudio de textos. Esta orientación limita la capacidad de los futuros profesores para implementar enfoques pedagógicos más modernos y efectivos en sus clases. La siguiente tabla ilustra esta situación:

TABLA 11

DOMINIOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE ELE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

DOMINIOS DE FORMACIÓN DE LICENCIATURA Y CAPC	DOMINIOS DE FORMACIÓN DE MÁSTER Y CAPES
• Civilización y literatura del Siglo de Oro español	• Elaboración de programas
• Civilización y literatura española de los siglos XIX y XX	• Escritura de la memoria
• Civilización y literatura hispanoamericana de los siglos XVII y XX	• Investigación en educación
	• Educación en materia de salud sexual
• Civilización y literatura hispanoafricana	• Documento de carácter literario
• Historia del arte	• Enseñanza de gramática en la escuela secundaria
• Lengua: gramáticas (comunicativa y estructural) y lingüística española	• Civilización y literatura hispanoamericana
	• Documento iconográfico
• Traducción: directa e inversa	• Legislación escolar
• Expresión oral y escrita	• Psicología del aprendizaje
• Didáctica del español y gramática	• Documento de carácter histórico
• Metodología de la clase de español en el primer ciclo	• Didáctica del español y gramática
• Documento de carácter histórico	• Epistemología de la lengua española
• Metodología de la evaluación	• Metodología de la expresión oral
• Ética y deontología de la profesión docente	• Metodología de la expresión escrita
• Psicología cognitiva	• Prensa e imagen
• Administración escolar	• Práctica del idioma
• Documento de carácter literario	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Escuela Normal Superior.

La formación de profesores de ELE en Gabón presenta carencias significativas que afectan a la calidad de la enseñanza. La ausencia de asignaturas relacionadas con las TIC limita el aprovechamiento de los recursos digitales y la conexión con los estudiantes. Además, la falta de preparación en Español para Fines Específicos (EFE) restringe las oportunidades profesionales de los docentes y dificulta su adaptación a la enseñanza técnica y profesional. Las prácticas docentes actuales priorizan las calificaciones de los exámenes sobre el desarrollo de las competencias comunicativas, lo que reduce la relevancia percibida del español fuera del ámbito escolar (Caro Muñoz, 2017). La limitada exposición a información lingüística auténtica y situaciones de

comunicación real, junto con la escasa presencia de hablantes nativos, obstaculiza el desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos reales.

Otra debilidad notable es la insuficiente atención a la diversidad lingüística y cultural del mundo hispanohablante en los programas de ELE. La tendencia a centrarse en la variedad peninsular del español puede limitar la competencia intercultural de los estudiantes y su capacidad para interactuar eficazmente en diversos contextos hispanohablantes. Para responder a esta preocupante situación, Moreno Fernández (2007, p. 23) recomienda que:

> El profesor de español como lengua segunda o extranjera debe tener una formación básica —y disponer de una información adecuada— sobre la realidad dialectal de la lengua que enseña. Más concretamente, es importante que conozca los caracteres fundamentales de las variedades de Europa y de América, por ser las mayoritarias y las más extensas.

En el caso particular de Gabón, podemos decir que conocer la variedad del español hablado en Guinea Ecuatorial vendría bien para facilitar la comprensión y la traducción de ciertos conceptos ya que el contexto sociocultural ecuatoguineano es el que mejor se asemeja a la realidad de los alumnos gaboneses. Asimismo, la supresión de la inmersión lingüística para los estudiantes de la Escuela Normal Superior y la ausencia de lectores nativos no facilitan el dominio pragmático de la lengua.

Finalmente, una de las carencias más destacables de la enseñanza de español en Gabón cuando nos referimos a la enseñanza secundaria es la ausencia de materiales didácticos adaptados al contexto gabonés y a las necesidades específicas de los alumnos. Esta carencia obliga a los docentes a depender excesivamente de manuales diseñados para otros contextos, lo que puede resultar en una falta de motivación para los alumnos. Dicho esto, la motivación es un aspecto que no podemos pasar por alto por su importancia en el proceso de aprendizaje, sobre todo para los adolescentes, ya que despierta sus emociones y favorece la creatividad, facilitando la adquisición de conocimientos nuevos (Bueno i Torrens, 2017).

En conclusión, la resolución de estos desafíos requerirá un esfuerzo conjunto de las autoridades educativas, los formadores de profesores y los propios docentes de ELE en Gabón. La implementación de políticas educativas que promuevan la mejora de las infraestructuras, la formación docente y el desarrollo de materiales contextualizados serán fundamentales para fortalecer la enseñanza de ELE en el país.

La enseñanza de ELE en Gabón también enfrenta diversas dificultades externas que podrían comprometer su desarrollo y eficacia a largo plazo. Presentamos algunas de estas amenazas a continuación.

6.3. LA COMPETENCIA DE OTRAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EL CONTEXTO ECONÓMICO

Uno de los retos importantes para la enseñanza de ELE en Gabón es el auge de otras lenguas extranjeras, como el inglés y el chino, en el panorama educativo y económico local. Ya sabemos lo innecesario que es demostrar la importancia del inglés como lengua franca global. Pese a ello, con su ingreso en la Mancomunidad de Naciones en julio de 2022, el Gobierno gabonés ha reafirmado su voluntad de formar parte de un espacio multicultural reconocido por el dinamismo de su diplomacia y de sus intercambios económicos. Esta adhesión reforzará necesariamente el estatuto ya indiscutible del inglés en el sistema educativo local si tenemos en cuenta todas las oportunidades que ello supone.

En el caso del chino, se sabe que el balance comercial entre Gabón y China es más importante que con España y todos los países hispanohablantes juntos. Según el Ministerio de Economía de Gabón (2022), en el año 2022 China era el primer cliente del país con el 32 % de las importaciones, mientras que España ocupa el decimoséptimo puesto con tan solo el 0,5 %. En cuanto a las importaciones, los tres primeros proveedores de Gabón son Francia, Bélgica y China. España aparece en la novena posición con el 2 % de las importaciones. Estos datos ilustran el peso de los intercambios con China. La apertura de una escuela primaria sinogabonesa en Libreville y la instalación de una sede del Instituto Confucio en la Universidad Omar Bongo en 2018 son indicadores tangibles de esta realidad. Estos argumentos podrían justificar un mayor interés por el aprendizaje del chino, que ya figura en la ley educativa gabonesa.

Esta situación plantea interrogantes sobre el futuro de la enseñanza de español en Gabón a largo plazo, sobre todo si se toma en cuenta que la inversión pública en ELE se ha centrado esencialmente en la formación de profesores. Por todo lo expuesto, es fundamental que los responsables de la enseñanza de ELE en Gabón desarrollen estrategias innovadoras para mantener la relevancia del español y poner de manifiesto su valor cultural y económico en un mundo cada vez más interconectado y competitivo.

6.4. FACTORES SOCIOECONÓMICOS Y LABORALES

Como ya hemos dicho, la enseñanza de español en secundaria no desempeña un papel en la vida de los alumnos más allá de las tres horas de clase semanales (Caro Muñoz, 2017) y, en general, la enseñanza de ELE no ofrece otras perspectivas laborales que trabajar en la enseñanza pública (Moussavou, 2014a; 2014b) con un sueldo limitado. La debilidad económica del país y las

fluctuaciones del mercado laboral representan otro desafío considerable. De ahí la necesidad de dar más relevancia a los programas de EFE en todos los centros de enseñanza técnica, profesional y superior donde se imparten clases de español.

6.5. DESAFÍOS TECNOLÓGICOS Y BRECHA DIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Frente a los desafíos tecnológicos, Gabón presenta una situación paradójica, ya que, si bien desde 2011 forma parte de los países del mundo donde es mayor el número de suscripciones a móviles que de habitantes (García Jiménez y González Pascual, 2013), al mismo tiempo su sistema educativo sufre una grave brecha digital.

Según el Banco Mundial (s. f.), en 2021 el 73 % de la población gabonesa tenía acceso a internet. Pese a ello, la pandemia de la COVID-19 reveló la gran brecha digital que sigue existiendo en su sistema educativo. Según Cabero Almenara (2004, p. 1), podemos definir la brecha digital como «la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y a la educación mediante las nuevas tecnologías». Dicho de otro modo, la brecha digital existente en Gabón, caracterizada por un acceso limitado a internet y a dispositivos tecnológicos en los centros educativos públicos, tanto en los grandes centros urbanos como en las regiones más remotas (en las que ni siquiera llega la electricidad), podría marginar a una parte significativa del alumnado de las innovaciones en la enseñanza de ELE. Esta situación podría extremar las desigualdades educativas y dificultar la implementación de metodologías modernas basadas en la tecnología. Para paliar estas carencias, será crucial que los responsables de la política educativa en Gabón, junto con los profesionales de la enseñanza de ELE, tomen medidas coherentes. De cara al futuro, estas medidas podrían incluir la diversificación de los programas de español para alinearse con las necesidades del mercado laboral, la inversión en infraestructuras tecnológicas para la enseñanza de idiomas y el fortalecimiento de las colaboraciones internacionales con países hispanohablantes para aumentar la relevancia y el atractivo del español en el contexto gabonés. Todo ello permitirá abrir nuevas perspectivas para la enseñanza de ELE en Gabón.

7. PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN GABÓN

La enseñanza de español en Gabón, inicialmente fruto de circunstancias históricas solo indirectamente relacionadas con el mundo hispánico, ha evolucionado progresivamente gracias a los esfuerzos de las autoridades y

de los docentes para dar a la enseñanza de ELE una orientación propia con objetivos claros. Una de las finalidades de la enseñanza de ELE en Gabón es servir de puente sociocultural y económico con los países hispanohablantes. En este contexto cabe preguntarse: ¿qué factores externos podrían impulsar el crecimiento y mejorar los resultados de la enseñanza de ELE en Gabón? ¿Cómo puede la enseñanza de español contribuir a la proyección internacional de Gabón en el ámbito educativo y en el escenario global? Trataremos de responder a estas preguntas a partir de las perspectivas de empleo que ofrece la enseñanza de español en el mercado laboral local, de las necesidades de las relaciones con sus socios hispanohablantes y de su contribución el crecimiento de la lengua española en el mundo.

7.1. ENSEÑANZA DE ELE Y MERCADO LABORAL

El análisis de los datos sobre el número de profesores de ELE en Gabón nos ha permitido determinar que en el curso académico 2022-2023 el país contaba, por lo menos, con 757 profesores repartidos entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Esto significa que existe una demanda que la oferta local no llega a satisfacer. Como funcionarios del Estado o agentes en el sector privado, los profesores de ELE participan en la vida económica del país, ya que sus sueldos pagan impuestos y tienen un poder adquisitivo que los especialistas de estas cuestiones podrían medir. Por otra parte, participan activamente en la formación de futuros agentes que a su vez ingresarán en el mundo del trabajo. Pero para aumentar el interés laboral de la lengua española, será necesario diversificar la calidad de la formación hacia el mundo profesional, más allá de la formación de profesores.

7.2. EL ESPAÑOL AL SERVICIO DE LA DIPLOMACIA GABONESA

En su voluntad de diversificar su economía, Gabón siempre ha buscado multiplicar sus socios en el marco de sus relaciones bilaterales o multilaterales con otros países, entre los que se encuentran Guinea Ecuatorial y España. Con la República de Guinea Ecuatorial, la proximidad geográfica y sociocultural hace que las relaciones bilaterales entre los dos países sean casi obligatorias. Además, ambos países forman parte de organizaciones regionales como la Unión Africana o la Comunidad Económica de los Estados de África Central (CEMAC) y forman parte de la misma comunidad monetaria, la Unión Económica y Monetaria de África Central. Para hablar solo de la CEMAC, se sabe que una de sus misiones es coordinar las políticas sectoriales y adoptar políticas comunes en todos los sectores, incluyendo el turismo, las telecomunicaciones, la investigación científica y la educación.

Pese a sus excelentes relaciones, la cooperación científica y educativa está poco desarrollada. Por ejemplo, la enseñanza de ELE en Gabón podría beneficiarse de la experiencia de Guinea Ecuatorial. En este ámbito, si por razones económicas Gabón ya no puede mandar a sus profesores a España, Guinea Ecuatorial puede ser una alternativa de inmersión lingüística más asequible. Se podría por ejemplo implementar un sistema Erasmus entre los dos países. Los profesores ecuatoguineanos vendrían a practicar francés y los gaboneses irían a practicar español. Pero, para ello, la parte gabonesa debe olvidarse del complejo de superioridad que hoy en día no se justifica pero que sigue persistiendo en las creencias populares. En todos los casos, la enseñanza de ELE en Gabón es imprescindible para sus relaciones con Guinea Ecuatorial.

Con España, aunque las relaciones son menos estrechas, sus bases económicas y culturales abren varias perspectivas para Gabón. Por ejemplo, el programa de becas MAEUEC-AECID promueve que estudiantes y profesionales gaboneses (no solo de ELE) realicen estudios o formaciones complementarias en España. Esto no solo mejora las habilidades lingüísticas de los participantes, sino que también fomenta un intercambio cultural más amplio. Varias compañías españolas han mostrado interés en invertir en sectores como la energía, la infraestructura y los servicios en Gabón, donde ya está instalada Acciona Infraestructuras. Esto creará una demanda de profesionales locales que puedan comunicarse eficazmente en español. Por otro lado, una mayor apertura hacia países hispanohablantes como Cuba y Colombia, con los que ya existen sólidas bases de cooperación, o con México, donde la cooperación está por desarrollar, son algunos ejes de intercambios que se pueden explorar.

7.3. CONTRIBUCIÓN DE GABÓN AL CRECIMIENTO DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Es verdad que, con una población de unos dos millones de habitantes, es muy difícil admitir que Gabón pueda tener una aportación absoluta significativa en el número de estudiantes de español en el mundo. Sin embargo, cuando relacionamos el número de estudiantes de ELE registrado en 2014 (167.410), nos damos cuenta de que la contribución neta de Gabón neta al cómputo general de estudiantes ELE no solo es notable, sino que desde que estas cifras se documentaron en 2014 Gabón figura de forma estable entre los quince países con mayor volumen de estudiantes (Observatorio Global del Español, 2025). En este sentido la proporción entre estudiantes ELE documentados (192.950) y la población del país (2.538.952) indica que el 7,6 % de la población gabonesa estudia ELE, lo que constituye uno de los mayores porcentajes de estudiantes ELE en relación con la población.

El Gobierno gabonés podría explotar estos datos para solicitar una posición más importante en el marco de los países que participan en el crecimiento mundial de la lengua española. Concretamente, para el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad Omar Bongo, para el Departamento de Español de la Escuela Normal Superior o para los demás centros de enseñanza profesional. También podría fomentar la colaboración con instituciones educativas de otros países e implementar programas de doble titulación o certificaciones conjuntas de ELE. Incluso los DELE podrían incluirse en el proceso de formación de los estudiantes. Esto no solo mejoraría la calidad de la enseñanza de español en Gabón, sino que también aumentaría el reconocimiento internacional de los títulos de los estudiantes gaboneses. En el plano académico, además de los numerosos trabajos universitarios realizados en relación con el estudio de la lengua, de la historia y de la cultura hispana, Gabón podría hacerse un hueco tanto en el mundo de la edición de manuales de secundaria como en el universo de la producción literaria hispanogabonesa. Ya existen novelas gabonesas publicadas en español como las obras de Paul Anicet Mounziégou, tituladas *La fuerza de la determinación* (2021) o *Universo escolar* (2023).

A la hora de cerrar este apartado, conviene recordar que su propósito era presentar la situación global de la enseñanza de ELE en Gabón a partir de los logros que constituyen su fuerza, los desafíos que dificultan su eficiencia y las perspectivas para el futuro. El futuro de la enseñanza de español en Gabón es prometedor, pese a las carencias y a los problemas funcionales e infraestructurales. Pero este futuro prometedor depende de la orientación que sigan los políticos y de la creatividad de los profesionales de la enseñanza de esta lengua.

8. CONCLUSIÓN

La presentación de la situación de la enseñanza de español en Gabón desde 2014 hasta hoy revela un panorama complejo pero prometedor. Por un lado, la enseñanza de ELE goza de una posición consolidada en el sistema educativo gabonés, con un número creciente de estudiantes y una red establecida de docentes que cubre todo el país. Esta base, junto con las oportunidades identificadas en los ámbitos diplomático y laboral, sugiere un potencial significativo para el crecimiento y fortalecimiento del español en el país. Sin embargo, la falta de recursos didácticos contextualizados, las insuficiencias en la formación docente y la brecha digital constituyen frenos importantes que deben abordarse. Además, la competencia con otras lenguas extranjeras, como el inglés y el chino, plantea una amenaza a largo plazo para la relevancia del español en el contexto educativo y económico local.

Para capitalizar los puntos fuertes identificados, será necesario implementar estrategias que aborden directamente las insuficiencias y las carencias. Esto podría incluir la modernización de los materiales didácticos, la mejora de la formación docente con énfasis en las competencias digitales y comunicativas, así como la multiplicación y la diversificación de las oportunidades laborales relacionadas con el español más allá de la enseñanza. Al fin y al cabo, Gabón tiene el potencial de reforzar aún más su posición como un importante núcleo de enseñanza de español en África, que contribuye significativamente a la expansión global de la lengua española en el mundo.

REFERENCIAS

Banco Mundial (s. f.). *Individuos que utilizan internet (% de la población) - Gabón*. https://n9.cl/cgtqu5 [consultado el 14/3/2026].

Bekale, H. D. (2007). *La paremiología en la enseñanza de ELE: un complemento para la valoración pragmática de la cultura gabonesa a partir de proverbios fang* [memoria de CAPES]. École Normale Supérieure de Libreville.

— (2024). *Evaluación de materiales didácticos. Propuesta para la adaptación de los manuales de ELE en África: Caso de Horizontes en Gabón* [trabajo de fin de máster]. Universitat de Barcelona.

Bekale, H. D.; Caro Muñoz, M. M.; Bi Djandue, D.; Recuenco Peñalver, M. y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, 30, pp. 1-17. https://n9.cl/yy47dq [consultado el 14/3/2026].

Boletín Oficial del Estado (25 de marzo de 1983). Acuerdo Cultural entre el Reino de España y la República Gabonesa. (N.º 72, p.8.621). https://n9.cl/iyofh [consultado el 14/3/2026].

Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Editorial Octaedro.

Cabero Almenara, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En F. J. Soto Pérez y J. Rodríguez Vázquez (Coords.), *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital. Actas del III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad (TECNONEET 2004)* (pp. 1-20). Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones. https://n9.cl/jrnhl [consultado el 14/3/2026].

Caro Muñoz, M. M. (2017). *Pensamiento subyacente y enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema de enseñanza reglada de Gabón* [tesis de doctorado]. Universitat de Barcelona.

Dirección de Estudios, Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación de Gabón (2023). *Annuaire Statistique du Secondaire Général 2022-2023*. https://n9.cl/9b290j [consultado el 14/3/2026].

Durkheim, É. (1976). *Educación y sociología*. Ediciones Península.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 14/3/2026].

Eyeang, E. (2014). El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón. *index.Comunicación*, 4 (2), pp. 61-77. https://n9.cl/8meey [consultado el 14/3/2026].

Fondo de Población de las Naciones Unidas (2024). *Estado de la población mundial 2024*. UNFPA. https://n9.cl/vyfim [consultado el 14/3/2026].

García Jiménez, A. y González Pascual, A. (2013). Internet y África: de la brecha a la esperanza digital. Redes, libertades y comunicaciones. *index.Comunicación*, 3 (2), pp. 113-131. https://n9.cl/5hpe2 [consultado el 14/3/2026].

Kwenzi Mikala, J. (1990). Quel avenir pour les langues gabonaises. *Revue gabonaise des sciences de l'homme*, 2, pp. 121-124.

Lefèvre, S. y Okome Beka, V. S. (2015). Invisibilidad, visibilidad y «mal-visibilidad» de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre

Francia y Gabón. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 9, pp. 47-67. https://n9.cl/16vvx8 [consultado el 14/3/2026].

Makaya, A. (2021). Le système éducatif gabonais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87, pp. 38-45. https://n9.cl/mb7ta [consultado el 14/3/2026].

Mekame-Tiogo, S. E. (2022). *La enseñanza de ELE en Gabón: propuesta metodológica basada en la utilización de cuentos de la literatura africana* [tesis de doctorado]. Universidad de La Rioja. https://n9.cl/ta91f [consultado el 14/3/2026].

Messakimove, S. (2009). Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE. *MarcoELE*, 9, pp. 1-17. https://n9.cl/h68efz [consultado el 14/3/2026].

Ministerio de Asuntos Extranjeros (2014). *ZoneAfrique*. https://n9.cl/urtss [consultado el 14/3/2026].

Ministerio de Economía (2022). *Statistique du commerce extérieur du Gabon. Bulletin du 2e trimestre 2022*. https://n9.cl/j4bvrv [consultado el 14/3/2026].

Ministerio de Educación Nacional, Instrucción Cívica y Formación Profesional (MEN) e Instituto Pedagógico Nacional (IPN) (2023). *Programmation triennale des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série (2023-2026)*. MEN / IPN.

Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deportes, encargado de la Condición Femenina (1996). *Lettre d'Orientation*. Gobierno de la República Gabonesa.

Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar* (2.ª ed.). Arco Libros.

Moussavou, A. (2014a). La contextualisation de l'enseignement/apprentissage de l'Espagnol langue étrangère au Gabon: Enjeux culturels. *Revue ivoirienne d'Anthropologie et de Sociologie Kasa bya Kasa*, 26. https://n9.cl/nymuzm [consultado el 14/3/2026].

— (2014b). La incidencia socioeconómica de la enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera en Gabón. En J. M. Hernández Díaz y E. Eyeang (Coords.), *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (pp. 189-202). Ediciones Universidad de Salamanca.

Moussi, M.; Ngolo Allini, J. P. y Ngoua, O. (2024). *Tableau de bord social 2013-2021*. Dirección General de Economía y Política Fiscal. https://n9.cl/jmhhqv [consultado el 14/3/2026].

Ngou-Mve, N. (2014). Situación de la enseñanza del español en Gabón. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 233-262). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/ufew9h [consultado el 143/2026].

Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-112). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/7xrkx [consultado el 14/3/2026].

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Gabón*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/2rmojo [consultado el 14/3/2026].

Okome Beka, V. S. (2007). Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'Espagnol langue étrangère au Gabon. *Annales de l'Université Omar Bongo*, 13, pp. 129-156.

Ratanga-Atoz, A. (1985). *Histoire du Gabon des migrations historiques à la République* xve-xxe *siècle*. Les Nouvelles Éditions Africaines.

CAPÍTULO 7

EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL COMO LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA Y ACTITUDES DE LOS ECUATOGUINEANOS ANTE LA LENGUA ESPAÑOLA

MIKEL LARRE MUÑOZ
Universidad Afro-Americana de África Central

JULIÁN BIBANG OYEE
Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN, POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

La República de Guinea Ecuatorial, independizada de España en 1968, que cuenta con una extensión de 28.051 km^2, se encuentra en el golfo de Guinea, en la región de África central. El territorio se distribuye en una parte insular y una parte continental. La parte continental, antigua Río Muni, limita al norte con Camerún, al sur y al este con Gabón y al oeste con el océano Atlántico. En este territorio vive el 72,2 % de la población. La parte insular se compone de las islas de Bioko, Annobón, Corisco, Elobey Grande, Elobey Chico e islotes adyacentes. Bioko, antigua Fernando Poo, situada a unos 300 km al noroeste de la parte continental y a unos 30 km de Camerún, reúne el 27,8 % de la población y alberga la capital, Malabo. Las etnias que habitan el país son los fangs, los bubis, los ndowés, los bisíos, los annoboneses y los fernandinos o criollos.

El sector primario es la principal fuente de riqueza de Guinea Ecuatorial, especialmente gracias a sus recursos de petróleo y gas (Oficina de Información Diplomática, 2025). La explotación de la madera también constituye una fuente de ingresos. Guinea Ecuatorial está situada en el puesto 133 del Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2025 (PNUD, 2025, p. 281). Guinea Ecuatorial, al tratarse de la única excolonia española en África subsahariana, siempre ha mantenido estrechos lazos comerciales lingüísticos y culturales con España.

El cuarto y último censo de población de 2015 arrojó la cifra de 1.225.377 habitantes. La estimación para 2023 según datos del Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial era de 1.612.677 (INEGE,

2024, p. 38). En España, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2025a), en el año 2025 hubo 14.282 nacionales de Guinea Ecuatorial censados en España.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Las lenguas de Guinea Ecuatorial pueden clasificarse en tres grandes categorías: lenguas autóctonas o vernáculas, lenguas de formación mixta o acriolladas, y lenguas europeas (Lipsky, 1990, p. 17). En *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025) aparecen 12 lenguas propias de Guinea Ecuatorial; sin embargo, tal y como se expone en el informe «El español: lengua para el mundo 2024» del *Anuario del Instituto Cervantes* (Observatorio Global del Español, 2024, p. 43), consideramos que el número debería reducirse a 10. Todas pertenecen a la familia lingüística nigerocongoleña, excepto el fa d'ambó y el pichi, que son criollas. A continuación, presentamos una breve descripción de las lenguas según su categoría. Damos entre corchetes la codificación de cada lengua según el código ISO 639-3.

1.2.1. LENGUAS VERNÁCULAS[32]

- El fang [fan] es una lengua que cuenta con 624.000 hablantes (Eberhard *et al.*, 2025). Pertenece al grupo bantú noroccidental. Presenta dos variedades importantes en Guinea Ecuatorial: okak (en el sur) y ntumu (en el norte). Es la lengua vernácula mayoritaria, localizada sobre todo en el interior de la zona continental, aunque es usada como L2 en todo el país.
- El bubi [bvb] es la lengua originaria de la isla de Bioko. La hablan unos 51.000 hablantes (Eberhard *et al.*, 2025). Pertenece al grupo de las lenguas bantúes occidentales. El bubi está bastante fragmentado dialectalmente y se distinguen tres dialectos o variedades principales, el bubi del norte, el bubi del suroeste y el bubi del sureste, y es discutida su mutua inteligibilidad. Los bubis, etnia más numerosa después de los fang, hablan pichi en un gran porcentaje. Unos pocos conocen también el fang.
- El ndowé [nui]. El tronco linguístico ndowé agrupa sus variantes en dos grandes grupos lingüísticos: el boumba y el bongwé (Iyanga Pendi, 2020, pp. 56-58 y 505-506). El primer grupo, el boumba, está representado por la variante benga. El segundo grupo, el bongwé,

32. Esta sección reproduce (con datos actualizados y reformulaciones) la sección 4 sobre la situación lingüística de Guinea Ecuatorial publicada por los mismos autores en *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2024, pp. 383-385).

está representado por la variante kombe, que es entendida por todos los ndowé. Estos dos grupos lingüísticos se hablan en la franja costera de la Región Continental y en las islas de Corisco, Elobey Grande y Elobey Chico. La estimación de hablantes de todas las variantes de este tronco lingüístico sería de unos 23.200 (Eberhard *et al.*, 2025).

- El bujeba o bisío es una lengua bantú del oeste, que en *Ethnologue* es considerada un dialecto de un grupo mayor, el kwasio [nmg]. Tiene 13.000 hablantes (Eberhard *et al.*, 2025). Se localiza al norte y al sur de Bata y en la zona de Mbini. González Echegaray (1960) distingue en su trabajo entre una variedad del norte (Lea-Lia) y una del sur (Comandachina). Son conocidos también como semiplayeros, junto con los basekes y los balengues.
- El baseke [syi] lo hablan 1.800 personas (Eberhard *et al.*, 2025). Se localiza al sur del río Campo y al norte de Bata (Yengüe, Ngonamanga, Readibe). En *Ethnologue* recibe el nombre de seki.
- El balengue [bxc] cuenta con 900 hablantes según *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025), aunque según otras fuentes podrían llegar a 3.000 o más[33]. Se extiende por la costa, entre Mbini y la frontera con Gabón. Clasificado como lengua noroccidental. En *Ethnologue* recibe el nombre de molengue.
- El grupo de los bagiele [gyi] cuenta con unos 23 hablantes (fuentes propias) en Guinea Ecuatorial. Se trata de una población pigmea itinerante entre Camerún y Guinea Ecuatorial, localizados en este último país cerca de la costa, en la esquina noroeste, en el poblado de Ayamiken. En este lugar vive la única familia pigmea de Guinea Ecuatorial, los últimos pigmeos, que ya no son itinerantes, los bagiele, como ellos mismos dicen. En una visita que realizamos a este poblado (27/3/2024) para disponer de información actualizada sobre este grupo, la jefa de la familia, Saturnina Navvumu, nos dijo que provienen de Camerún y nos contó en su lengua, a la que llamó madugunpende, que, cuando abandonaron Camerún, el padre de la diáspora, Kual[34], antes de morir los dejó instalados en un pequeño lugar en la selva guineana, a cuatro kilómetros de Ayamiken, al que llamó Mapfú. Allí vivían de lo que ofrecía el bosque, pero, como esa vida era dura, decidieron ir a un poblado más grande, Ayamiken, aunque van a Mapfú de vez en cuando (tienen algunas chozas) para sus ritos

33. Práxedes Rabat Makambo, experto en los balengues de Guinea Ecuatorial, proporciona esas cifras sobre el número de hablantes (comunicación personal, 21/2/2026).

34. En el libro de Gómez Marín y Merino Cristóbal (1989), titulado *Plantas medicinales de Guinea Ecuatorial*, se menciona en la introducción a un tal Joaquín Ocualé, al que se califica del «último pigmeo de Guinea Ecutorial».

especiales y en busca de medicinas, porque son reputados curanderos. La familia está compuesta de unos 23 miembros: 5 adultos (3 mujeres y 2 hombres) y unos 18 menores de edad, con la particularidad de que los menores ya están mezclados con otras tribus, como los fang y los bisío. Alguno de sus miembros regresó a Camerún y no ha vuelto. En su día a día se expresan en su lengua en el hogar y en el poblado hablan fang y los niños están escolarizados en español, lengua en la que observamos que hablaban espontáneamente (a diferencia de los mayores que lo entendían difícilmente y no se expresaban en esta lengua). Nos pareció que la lengua en la que hablan actualmente tiene elementos del fang, del bisío y de expresiones procedentes de Camerún. En *Ethnologue* reciben el nombre de gyele.

1.2.2. LENGUAS DE FORMACIÓN MIXTA

- El fa d'ambó o annobonés [fab] es una lengua originaria de la lejana isla de Annobón. Se estima en unos 6.000 hablantes (Eberhard *et al.*, 2025), teniendo en cuenta los hablantes de la isla de Annobón y Bioko. Es una lengua conceptuada habitualmente como lengua criolla de base portuguesa, procedente de Angola y similar al criollo de Santo Tomé y Príncipe.
- El pichinglis o pichi [fpe] es un *pidgin* de base inglesa que pertenece a la rama africana de la vasta familia de idiomas criollos del Atlántico. Es un idioma muy utilizado en los barrios más poblados de Malabo, la capital, y en algunos pueblos situados a lo largo de la costa de Bioko. Es una lengua vehicular interétnica con 200.000 hablantes (Eberhard *et al.*, 2025), 185.000 hablantes como L2 y 15.000 como L1. Hay muy pocos monolingües.
- Las lenguas vernáculas no son oficiales. El fang, en el continente, a veces funciona como lengua interétnica y la misma labor cumple el pichi en la isla de Bioko.

1.2.3. LENGUAS EUROPEAS

- Después del español, el francés [fra], que cuenta con 433.000 hablantes de L2 (Eberhard *et al.*, 2025), excepto algunos ciudadanos franceses (254 inscritos en el Registro Consular en 2022[35]) hablantes de L1, es la segunda lengua oficial de Guinea Ecuatorial desde 1998

35. Hemos obtenido los datos de la versión en francés de la página web *France Diplomatie* del Ministerio de Europa y de Asuntos Exteriores de Francia. Véase: https://n9.cl/ui7zf [consultado el 28/2/2026].

debido a razones geopolíticas y económicas. Además, Guinea Ecuatorial pertenece como estado miembro a la Organización Internacional de la Francofonía desde 1989. Es la lengua que dominan muchos de los inmigrantes que hay ahora en el país, un grupo concentrado en la Región Continental. El francés se enseña como lengua extranjera en primaria y secundaria, se utiliza en algunos programas de radio y televisión, y su conocimiento se fomenta entre los funcionarios.

- El portugués [por] es la tercera lengua oficial desde 2010, por las mismas razones que el francés, con 6.000 hablantes como L2 (Eberhard *et al.*, 2025). Guinea Ecuatorial, que pertenece como miembro de pleno derecho a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) desde 2014, trata de promocionar la enseñanza, el conocimiento y la difusión de esta lengua en el país.

2. EL ESPAÑOL

El español [spa] es conocido por la inmensa mayoría de la población, aunque hay grandes diferencias en el dominio y la competencia de los ecuatoguineanos. Es la lengua de la educación, el Gobierno, la Administración y los medios de comunicación, pero también está conquistando los principales núcleos urbanos de Guinea Ecuatorial y se está introduciendo con fuerza en el ámbito familiar y doméstico. Es la principal lengua de comunicación intergrupal e interétnica y, a veces, intraétnica. Cuantificar la importancia numérica del español según los criterios de la demografía lingüística es una tarea harto complicada. Esta establece tres perfiles de hablantes según el grado de conocimiento y competencia: Grupo de Domino Nativo (GDN), Grupo de Competencia Limitada (GCL) y Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE).

2.1. PERFILES DEMOLINGÜÍSTICOS EN GUINEA ECUATORIAL

2.1.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO (GDN)

Según los perfiles que ha establecido la demografía lingüística (Moreno Fernández, 2024, p. 543), el GDN incluye:

- Hispanohablantes nativos naturales de la comunidad.
- Inmigrantes procedentes de otras comunidades (países o regiones) hispanohablantes (nacionalizados/no nacionalizados).

- Hablantes nativos de otras lenguas que han adquirido un dominio nativo en español (p. ej., segunda generación de inmigrantes; extranjeros residentes…).

El primer perfil del GDN en Guinea Ecuatorial es controvertido. La cifra que aparecen en el informe «El español: lengua para el mundo 2025» (Observatorio Global del Español, 2025, p. 38) es de 1.245.206 hablantes con dominio nativo, es decir, un 74 % de una población total de 1.682.611. A esa cifra habría que sumar los hablantes nativos de otras lenguas que han adquirido un dominio nativo en español, así como los inmigrantes españoles —2.575 en 2025, según el INE (2025b)—, cubanos, venezolanos y demás hispanoamericanos.

2.1.2. GRUPO DE HABLANTES CON COMPETENCIA LIMITADA (GCL)

El GCL, según la demografía lingüística (Moreno Fernández, 2024, p. 543), incluiría:

- Inmigrantes de origen no hispanohablante que no han llegado a alcanzar un dominio nativo en español.
- Residentes extranjeros de origen no hispanohablante que no han llegado a alcanzar un dominio nativo en español.
- Naturales de la comunidad con origen en minorías o comunidades étnicas o regionales hablantes de otras lenguas.

Las cifras que aparecen en el informe del Observatorio Global del Español (2025, p. 38) son de 437.479 de hablantes con competencia limitada (26 % de la población)[36].

2.1.3. GRUPO DE APRENDICES DE LENGUA EXTRANJERA (GALE)

El GALE, según la demografía lingüística (Moreno Fernández, 2024, p. 543), incluiría:

- Aprendices universitarios internacionales (p. ej., programas Erasmus).
- Aprendices adultos o adolescentes internacionales (p. ej., escuelas de verano; escuelas oficiales de idiomas).

36. Parece que hay un pequeño error en el cómputo, porque si sumamos la cifra de los hablantes del GDN (1.245.206) a la de los hablantes del GCL (437.479) obtenemos la cantidad de 1.682.685 hablantes, cuando el total de la población es de 1.682.611 habitantes.

- Aprendices en la enseñanza reglada (p. ej., inmigrantes).
- Aprendices en la enseñanza no reglada (p. ej., turismo idiomático).

En Guinea Ecuatorial no tenemos escuelas de verano, escuelas oficiales de idiomas ni turismo idiomático. Sin embargo, el país sí cuenta con dos centros culturales españoles, uno en Malabo y otro en Bata, que ofrecen clases de español a extranjeros y ecuatoguineanos, así como con dos universidades públicas, la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y la Universidad Afro-Americana de África Central, que enseñan español a estudiantes internacionales.

El grupo de aprendices de español como lengua extranjera según nuestras estimaciones (Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2024, p. 397), teniendo en cuenta la oferta de la enseñanza reglada oficial y la privada, no representaría más de 2.000 o 3.000 estudiantes —cifra que acepta el informe del Observatorio Global del Español (2024, p. 59)—, ya que en informes anteriores (Instituto Cervantes, 2023, p. 33) se habían dado cifras exageradas (128.895) al computar a los estudiantes ecuatoguineanos como estudiantes de español como lengua extranjera[37].

El Grupo de Usuarios Potenciales (GUP) de español en Guinea Ecuatorial sería, por tanto, la suma de los hablantes del GDN, GCL y GALE que no incluye ni a los ecuatoguineanos ni a los extranjeros que desconocen el español. En el anuario de 2024 no se contempla el desconocimiento del español por parte de la población indígena ecuatoguineana (Observatorio Global del Español, 2024, p. 46), aunque tenemos contacto en el país con personas mayores de diferentes etnias cuyo conocimiento del español es deficitario o casi nulo.

2.1.4. DISCUSIÓN DE LOS DATOS[38]

La demografía lingüística establece el perfil específico de hablantes de dominio nativo. Si bien podríamos definir qué entendemos por hablante nativo, no queremos entrar en ese debate, porque excede los propósitos de este capítulo, aunque nos parece extraordinariamente interesante. En el informe del Observatorio Global del Español (2024, p. 36) se consideran

37. Al documentar a los estudiantes de español en África subsahariana, Serrano Avilés (2014, p. 37) ofrece dos totales: un total de estudiantes de español, es decir, de ELE + L2 (1.472.739) y un segundo total de estudiantes exclusivamente de ELE (1.343.844) en el que explícitamente se descuentan los estudiantes de Guinea Ecuatorial (128.895). Parece que los informes posteriores no registraron esta importante diferencia de cómputo y categorización entre ELE y L2, asumiendo —en tal caso, incorrectamente— que todos los estudiantes de español en la región subsahariana serían GALE.

38. Para aproximaciones complementarias centradas en Guinea Ecuatorial desde la literatura en español y desde una perspectiva decolonial aplicada a la lengua española, véanse también los capítulos 24 «Áfricas en español: entre Guinea Ecuatorial y escrituras hispanoafricanas») y 26 «Decolonialidad y enseñanza de español en África. Una aproximación teórica y un estudio de caso (Guinea Ecuatorial)», respectivamente, del presente volumen.

miembros del GDN a «aquellos que lo son, que manejan la lengua con un dominio equivalente al de un nativo o que son considerados como tales por otros hablantes. Este criterio se fundamenta en argumentos ajenos al mero orden de adquisición». Y en un capítulo en el mismo anuario los autores señalan que se entiende por «dominio» la capacidad de usar una lengua de una manera apropiada en su forma y adecuada a distintos contextos comunicativos, manifestándose en diferentes niveles de competencia o «proficiencia» según el modo y el grado de adquisición de la lengua (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006 *apud* Moreno Fernández, 2024, p. 541). Además, en una comunicación personal, Francisco Moreno Fernández matiza y amplía estos argumentos: «El dominio nativo lo entendemos no solo como la disposición de una lengua materna o nativa por parte de un hablante, sino como la capacidad de actuar e interactuar como un hablante nativo, su dominio en el uso, sin que un interlocutor nativo limite o condicione su forma de hablar por ello. De ahí lo de la consideración de nativos por parte de otros hablantes», y propone el ejemplo de muchos rumanos en España.

El grupo de hablantes que pertenecen al GCL, en cambio, está formado por el «conjunto de individuos cuya capacidad para usar una lengua está limitada desde una perspectiva lingüística (dominio precario de recursos lingüísticos y comunicativos) o desde una perspectiva sociolingüística o estilística (uso restringido a ciertos temas, interlocutores o situaciones comunicativas)» (Moreno Fernández, 2024, p. 549).

También es llamativo en el cuadro 3 del mismo informe del Observatorio Global del Español (2024, pp. 44-45) el dato de 415.000 indígenas en Guinea Ecuatorial, donde aparece que el 100 % de esa población indígena habla español.[39] Francisco Moreno Fernández nos aclara la cuestión de la población indígena en una comunicación personal:

> La «población indígena» (por ajustarnos al cuadro general [es consciente de que en Guinea Ecuatorial son etnias]) residiría principalmente en las zonas rurales. Si partimos de que unas tres cuartas partes de la población tienen un dominio nativo de la lengua, la otra cuarta parte tendría un dominio limitado. Pero es que, además, esta cuarta parte sería la población que reside principalmente en las zonas rurales. […] Asumimos que al menos un 5 % de esa población tiene un dominio nativo. De ahí sale el resultado de los hablantes con competencia limitada y de los «indígenas/rurales» con tal tipo

39. En la explicación inmediatamente posterior al citado cuadro 3 del informe (Observatorio Global del Español, 2024, p. 46) se argumenta así: «Guinea Ecuatorial. Datos del Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE, 2023). El porcentaje de población alfabetizada, según cifras oficiales es del 94,8 %. La alfabetización se desarrolla en español. Comunicaciones personales estiman que no existe población que no hable español en absoluto».

de dominio limitado. Dicho en otras palabras, reconocemos que hay al menos un 25 % de la población que no habla español con dominio nativo (otros lo llaman L2), es decir, lo habla con limitaciones.

Nosotros quisiéramos hacer una serie de consideraciones:

- Pensamos que la cifra de 1.245.206 hablantes ecuatoguineanos que pertenecen al GDN (es decir, un 74 %) no es representativa, como tampoco la adscripción al GCL de 437.479 hablantes, tomando como base el porcentaje de guineanos que viven en zonas rurales. Creemos que el grupo de dominio nativo debería reducirse y el de competencia limitada, incrementarse, e incluso invertirse, como argumentamos unas líneas más adelante, teniendo presente que el conocimiento del español no es una foto fija y cambia constantemente.
- Aceptamos no tener en cuenta el orden de adquisición. En algunos trabajos (Bibang Oyee, 2002, p. 8; Larre Muñoz, 2013, pp. 16-17; Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2020, p. 194; Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2024, pp. 382-383) hemos defendido que la realidad lingüística ecuatoguineana es compleja, porque está a caballo entre una L1 y una L2. Si dejamos a un lado el grado de adquisición, máxime cuando ya para muchos guineanos es una L1, tendremos en cuenta el grado de competencia, que nos sigue pareciendo limitada en muchos hablantes. En el informe del Observatorio Global del Español (2024, p. 36) se menciona que hay quienes defendemos esta postura, la de la competencia limitada, y que optamos por ella «a menudo sin el respaldo de pruebas empíricas». Nosotros creemos que el análisis contrario, el de considerar a muchos hablantes ecuatoguineanos como hablantes nativos del español, tampoco está respaldada por pruebas empíricas. Nuestras aseveraciones están basadas en la gran experiencia que tenemos en el terreno como lingüistas y profesores en diferentes ámbitos académicos y en la experiencia que acumulamos después de años de observación, así como a algunos trabajos que han incidido en aspectos normativos del idioma (Bibang Oyee, 2002).
- Creemos que la competencia de muchos hablantes ecuatoguineanos, tal y como se define el dominio del perfil de los hablantes del GCL en el *Anuario del Instituto Cervantes* (Moreno Fernández, 2024, p. 542), coincide con un número elevado de hablantes ecuatoguineanos; esto es, presentan un dominio precario de los recursos lingüísticos y comunicativos, así como un uso restringido a ciertos temas, interlocutores o situaciones comunicativas. Muestran asimismo escasa variación en el nivel diafásico y diastrático. En el español de muchos ecuatoguineanos,

por ejemplo, se produce una escasa variación de formas lingüísticas para expresar una idea. Pongamos un ejemplo. Se abusa del término *atasco* en detrimento de otras opciones como *embotellamiento* (mismo nivel de registro) o *congestión* (un nivel más restringido). Además, y esto lo entroncamos con la noción de registro, se desconocen opciones más elevadas, coloquiales o vulgares. Muchos hablantes se mueven en un uso limitado del estándar. El hablante nativo domina la ironía, las segundas intenciones y los juegos de palabras, varía de registro según el interlocutor, utiliza recursos pragmáticos, etc. Tiene asimismo un dominio interno de la lengua y es capaz de generar nuevas formas de lengua con esos recursos, que son aceptados por la comunidad lingüística.

- Consideramos que muchos hablantes ecuatoguineanos desconocen gran parte del léxico común (frases hechas, frases coloquiales, locuciones, modismos, etc.) que suelen dominar los hispanohablantes. Distinguimos entre las expresiones propias de una variedad y el fondo común que compartimos todos. Aceptamos que hay guineanismos, como hay mexicanismos, argentinismos, etc., pero a pesar de esas diferencias siempre prevalece un acervo lingüístico compartido. No negamos creatividad a la variedad guineana del español, ni nos parece que esté anquilosada. Solo hacemos ver el deficiente dominio y competencia por parte de muchos hablantes. Por eso pensamos que un gran número de guineanos está en este grupo de competencia limitada.
- No aplicamos o equiparamos el dominio nativo de España a un argentino, peruano o mexicano, porque él actúa dentro de las pautas y estándares de su comunidad lingüística. Tampoco lo aplicamos o lo deberíamos aplicar en el caso de Guinea Ecuatorial. La cuestión, en el caso guineano, es que esa variedad, que no negamos, no está totalmente conformada y el modelo que tiene el hablante no es el ecuatoguineano, excepto, en la pronunciación, la entonación y ciertos aspectos léxicos, sino la variedad castellana del español. Todavía no hay pautas (la AEGLE no se ha pronunciado o, cuando se pronuncia, es para reafirmar la variedad castellana del español), ni estándares definidos, ni hay acuerdos sobre los rasgos que conforman la variedad ecuatoguineana.
- Los autores de este artículo, ya sea en la variedad española castellana o guineana, nos vemos limitados y condicionados constantemente: no podemos recurrir a expresiones demasiado coloquiales o restringidas. Tenemos que reformular nuestro discurso en todo momento, pero no porque recurramos a la variedad castellana del español.
- Los estudiantes de la etapa primaria, secundaria y universitaria en Guinea Ecuatorial no se pueden computar como aprendices de ELE.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

Como hemos señalado antes, el español es la lengua de la educación. Es la única lengua que contempla el sistema educativo como lengua vehicular. Es obligatoria en todas las etapas en las que el sistema educativo está estructurado: preescolar, primaria, secundaria y superior. La secundaria comprende cuatro cursos de enseñanza básica (ESBA) y dos de bachillerato o, como modalidad alternativa, de formación profesional. Es en esta etapa donde se enseñan las lenguas extranjeras. El francés y el inglés se incluyen como lenguas extranjeras en los últimos cursos de primaria, en secundaria y en bachillerato. Algunos centros ofrecen otras lenguas como el turco, el portugués o el chino. Las lenguas vernáculas no están incluidas en el sistema educativo. El enfoque, la metodología, el plan de estudios y los manuales giran en torno al español como eje central del currículo con la consideración de lengua propia del país. Además, el español, como veremos a continuación, se enseña también como lengua extranjera.

2.3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

2.3.1. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

Como señalamos en nuestro último trabajo conjunto (Bibang Oyee y Larre Muñoz, 2024, p. 389), la enseñanza de español a extranjeros se concentra principalmente en los centros culturales de España en Malabo (CCEM) y Bata (CCEB), pertenecientes a la red de centros de la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y adscritos orgánicamente a la Embajada de España en Guinea Ecuatorial. En menor medida, también se imparte en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y en la Universidad Afro-Americana de África Central (AAUCA). Por último, y de manera testimonial, se enseña en centros privados, empresas, academias y clases particulares, donde es muy difícil calcular el número de estudiantes.

2.3.1.1. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL EN EL CCEM[40] Y EL CCEB[41]

Los cursos de español de los centros culturales gozan de gran aceptación desde hace años. En el CCEM llegaron a los 386 matriculados en 2024 y en el primer trimestre de 2025 han alcanzado los 239 matriculados, con cuatro

40. Agradecemos al lector de la UNGE en Malabo y coordinador de los cursos del CCEM, Héctor Trejo, la información facilitada sobre los cursos en el CCEM y en la UNGE, así como a Aurora Rubio, lectora de la UNGE en Bata, los datos sobre el CCEB.
41. Agradecemos a Exuperancia Bindang Nguere Mangue la información facilitada sobre el CCEB.

niveles y ocho grupos: A1 (111 estudiantes, divididos en cuatro grupos), A2 (71 estudiantes, en dos grupos), B1 (30 estudiantes, en un grupo) y B2-C1 (27 estudiantes, en un grupo). En el CCEB las cifras son más modestas, si bien hay que señalar que entre 2013 y 2024 no hubo clases de español. En el segundo cuatrimestre de 2024 hubo 50 estudiantes matriculados, en el primer cuatrimestre de 2024-2025 se llegó a 98 estudiantes y en el segundo cuatrimestre de 2025, a 94, divididos en cinco niveles: A1 (16 alumnos, en un grupo), A2 (30 estudiantes, en un grupo), B1.1 (20 estudiantes, en un grupo), B1.2 (18 estudiantes, en un grupo) y B2.1 (10 estudiantes, en un grupo).

En ambos centros se dedican dos días y dos horas por semana a la enseñanza de ELE. En el CCEM las clases están organizadas en tres trimestres de 11 a 12 semanas entre septiembre y julio, que suponen un total de entre 44 a 48 horas, mientras que en el CCEB se organizan en dos cuatrimestres de 60 horas cada uno. Los cursos en ambos centros son gratuitos.

Los matriculados más frecuentes en el CCEM son los nacionales de los siguientes países: Camerún (48), Nigeria (31), Guinea Ecuatorial (21), la República Centroafricana (13), Egipto (12) y Chad (11). En el CCEB lideran también los cameruneses, seguidos de los ecuatoguineanos y nigerianos.

Los perfiles más frecuentes en el CCEM son médicos egipcios que trabajan en la clínica Guadalupe de Malabo, trabajadores de instituciones como las embajadas o la oficina de la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC), comerciantes (como los chadianos que trabajan en las abacerías), estudiantes y desempleados. En el CCEB, en cambio, los perfiles más frecuentes son estudiantes, docentes, religiosos y comerciantes.

En el CCEM cuentan con cinco docentes, dos ecuatoguineanos, dos españoles y uno de doble nacionalidad. Tres de ellos tienen formación de ELE en distinto grado y dos, no. En el CCEB son cuatro profesores, dos ecuatoguineanos y dos españoles. Dos de ellos cuentan con formación amplia en ELE y los otros dos están en proceso de conseguirla.

En cuanto a los materiales y a la metodología, al ser gratuitas las clases en ambos centros, no se cuenta con ningún material que se entregue con la matrícula, ni tampoco que se venda al alumnado. En el CCEM cada profesor emplea sus materiales y su metodología. Algunos manuales que se usan como apoyo o inspiración para las clases son *Frecuencias A1*, *Aula internacional* o *Gramática de uso del español*. Tradicionalmente[42] se han utilizado también los siguientes métodos: *Esto funciona*, *Sueña*, el *Método de español para extranjeros* de Aurora Centellas (en todos los niveles) y el método *Buenos días* en el nivel elemental. Este último (Manso Luengo y Rodríguez Jorrín, 1987) era un libro escolar para enseñar español a los niños ecuatoguineanos y que

42. Agradecemos a Reginaldo Lopeo Beaka la información facilitada.

ha sido utilizado, en algunas ocasiones, para enseñar español a extranjeros. Respecto a los medios audiovisuales, hay dos profesores que utilizan proyector y el resto utiliza material audiovisual para las clases.

En el CCEB, los métodos que se utilizan son *Sueña* para A1 y A2 y *Nuevo ELE* de Virgilio Borobio para B1 y B2. Se cuenta con suficientes libros del alumno de ambos métodos para prestar a los estudiantes durante las clases y se les facilitan fotocopias del cuaderno de ejercicios. Los profesores no utilizan proyector, pero sí disponen de altavoz para el material de comprensión auditiva del método. Dado el estilo de aprendizaje de muchos alumnos, se prefiere una metodología más conservadora.

2.3.1.2. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL EN LA UNGE

La UNGE cuenta con números más modestos ya que, según las estimaciones del lector español de la UNGE, son cinco profesores con una media de cinco estudiantes por grupo. Se organizan en cursos de cuatro semanas de noviembre a junio (14 cursos de A1 a B2) y diez horas semanales. Los alumnos proceden principalmente de Chad, Gabón, Nigeria y Guinea Ecuatorial. De los cinco profesores, uno tiene un máster de ELE, otro está en vías de conseguirlo y el resto son filólogos con alguna formación en ELE. En cuanto a la metodología, siguen el manual *Nuevo Sueña* (1, 2 y 3). Los profesores no cuentan con un proyector propio para el área de español. Hay que señalar que durante varios años los cursos de la UNGE en Malabo fueron apoyados por el proyecto Alcalingua de la Universidad de Alcalá.

2.3.1.3. ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL EN LA AAUCA[43]

La AAUCA ofrece cursos de español a los alumnos extranjeros para que se puedan integrar en las diferentes carreras habiendo alcanzado al menos el nivel B1. Los cursos están divididos en dos periodos, de septiembre a febrero y de febrero a junio. En el segundo periodo de 2025, el número total de estudiantes ha sido de 22 alumnos, que se dividían en los siguientes niveles: A1 (2 estudiantes), A2 (7 estudiantes), B1 (10 estudiantes) y B2 (3 estudiantes). Estos alumnos están repartidos en cuatro facultades universitarias donde imparten las clases cuatro profesores, todos ellos ecuatoguineanos, uno en cada facultad, y al frente hay una coordinadora camerunesa. La coordinadora y dos profesores tienen formación en ELE, mientras que los otros dos, con perfil de Filología y Educación, carecen de ella. Los principales países de origen de los alumnos son Gabón, Santo Tomé y Príncipe, Etiopía y Camerún. En cada nivel se imparten dos horas a la semana y los profesores utilizan

43. Agradecemos a Anne Honorinne Ngoueko Tiako, coordinadora de los cursos de español, y a los profesores de ELE de la AAUCA la información facilitada.

el método comunicativo. Algunos de los manuales utilizados son *Sueña*, del proyecto Alcalingua, y uno de los profesores hace uso de material de las redes sociales. Todos, en mayor o menor medida, incorporan material audiovisual y uno utiliza también el proyector en las clases.

2.3.1.4. RECUENTO DE ESTUDIANTES DE ELE EN GUINEA ECUATORIAL

A continuación, se recapitulan los 581 estudiantes de ELE documentados en el país. Salvo los datos de la AAUCA, que proceden del año 2025, el resto de los datos proceden del periodo 2024-2025:

- Enseñanza universitaria: 47
  - UNGE: 25
  - AAUCA: 22

- Enseñanza no reglada (centros culturales españoles en Bata y Malabo): 534
  - CEEM: 386
  - CEEB: 148

2.3.2. EXÁMENES DELE EN GUINEA ECUATORIAL[44]

En Guinea Ecuatorial se vienen realizando los exámenes DELE desde 2007 (si bien ha habido periodos y convocatorias en los que no se han realizado las pruebas). Los centros de examen acreditados por el Instituto Cervantes han sido los dos centros culturales españoles en Malabo y Bata, el CCEM y el CCEB, que dependían a veces de la sede central del Instituto Cervantes, en otras ocasiones del centro del Instituto Cervantes en Casablanca y en los últimos tiempos del centro del Instituto Cervantes en Dakar. El CCEM fue el pionero de los dos centros y lleva realizando los exámenes DELE (con altibajos) desde 2007 hasta hoy en día. El CCEB comenzó a realizar los exámenes un poco más tarde, desde 2009 hasta 2012. Después de que no se realizaran exámenes DELE durante algunos años, el centro dejó de ser operativo. Sin embargo, desde febrero/marzo de 2025, el CCEB está nuevamente activo y se han vuelto a realizar exámenes DELE en la convocatoria de noviembre 2025 con 14 participantes. La tabla 1 muestra el número de inscritos y los resultados de los candidatos DELE en Guinea Ecuatorial entre 2007 y 2024.

44. Agradecemos a Almudena Labrador Bravo de la Unidad de Hispanismo y al equipo de la Unidad de Certificación Lingüística del Instituto Cervantes todo el apoyo y todos los datos suministrados. Damos las gracias igualmente a Marta Muñoz Torres, coordinadora académica del IC de Dakar, por los datos de 2025.

TABLA 1

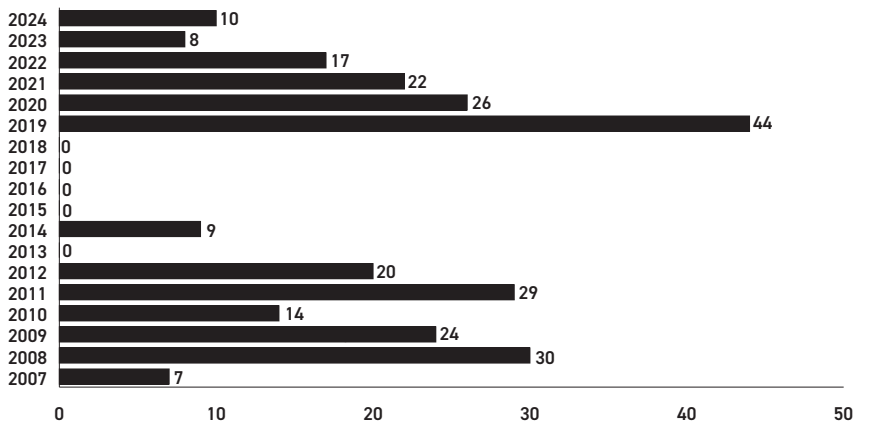
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INSCRITOS Y SUS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DELE EN GUINEA ECUATORIAL POR AÑO

AÑO	INSCRITOS*	APTOS	APTOS ORAL	NO APTOS	NO PRESENTADOS
2007	7	6 (85,71 %)	7 (100 %)	1 (14,29 %)	0 (0 %)
2008	30	13 (43,33 %)	29 (96,67 %)	16 (53,33 %)	1 (3,33 %)
2009	36	19 (52,78 %)	33 (91,67 %)	16 (44,44 %)	1 (2,77 %)
2010	40	18 (45 %)	19 (47,50 %)	19 (47,50 %)	3 (7,50 %)
2011	50	28 (56 %)	20 (40 %)	19 (38 %)	3 (6 %)
2012	32	17 (53,13 %)	16 (50 %)	15 (46,88 %)	0 (0 %)
2014	9	3 (33,33 %)	1 (11,11 %)	4 (44,44 %)	2 (22,22 %)
2019	44	14 (31,82 %)	23 (52,27 %)	17 (38,64 %)	13 (29,54 %)
2020	26	9 (34,62 %)	19 (73,08 %)	8 (30,77 %)	9 (34,61 %)
2021	22	8 (36,36 %)	15 (68,18 %)	10 (45,45 %)	4 (18,18 %)
2022	17	11 (64,71 %)	15 (88,24 %)	6 (35,29 %)	0 (0 %)
2023	8	4 (50 %)	4 (50 %)	4 (50 %)	0 (0 %)
2024	10	5 (50 %)	4 (40 %)	4 (40 %)	1 (10 %)

* En el año 2025 se han registrado 33 inscritos, pero a la fecha de elaboración de este artículo no se dispone del desglose de resultados.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

GRÁFICO 1

DISTRIBUCIÓN DE INSCRIPCIONES DELE ENTRE 2007 Y 2024 EN EL CCEM

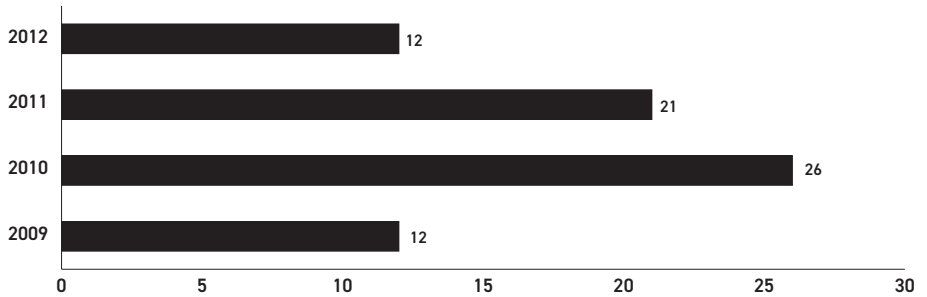


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

Podemos asimismo ofrecer datos desglosados de cada centro. En el gráfico 1 podemos ver cómo se reparten los 260 candidatos inscritos entre 2007 y 2024 en el CCEM, mientras que en el gráfico 2 podemos observar cómo es el reparto de los 71 candidatos entre 2009 y 2012 en el CCEB.

GRÁFICO 2

DISTRIBUCIÓN DE INSCRIPCIONES DELE ENTRE 2009 Y 2012 EN EL CCEB



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

También podemos proporcionar la calificación de los alumnos en cada centro (tablas 2 y 4), con las cifras desglosadas según el año (tablas 3 y 5). Obsérvese que la cantidad de no presentados en el CCEM es de 35 de un total de 260 inscritos, 27 de los cuales (un 77,1 %) tienen nacionalidad china.

TABLA 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS
EN LOS EXÁMENES DELE EN EL CCEM ENTRE 2007-2024

CALIFICACIÓN	CANDIDATOS	PORCENTAJE
Apto	115	44,2 %
No apto	110	42,3 %
No presentados	35	13,4 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

TABLA 3

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INSCRITOS Y SUS RESULTADOS
EN LOS EXÁMENES DELE EN EL CCEM POR AÑO

AÑO	INSCRITOS*	APTOS	NO APTOS	NO PRESENTADOS
2007	7	6 (85,71 %)	1 (14,29 %)	0 (0 %)
2008	30	13 (43,33 %)	16 (53,33 %)	1 (3,33 %)
2009	24	12 (50 %)	11 (45,83 %)	1 (4,16 %)

TABLA 3

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INSCRITOS Y SUS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DELE EN EL CCEM POR AÑO (CONT.)

AÑO	INSCRITOS*	APTOS	NO APTOS	NO PRESENTADOS
2010	14	5 (35,71 %)	7 (50 %)	2 (14,28 %)
2011	29	14 (48,27 %)	13 (44,82 %)	2 (6,89 %)
2012	20	11 (55 %)	9 (45 %)	0 (0 %)
2014	9	3 (33,33 %)	4 (44,44 %)	2 (22,22 %)
2019	44	14 (31,82 %)	17 (38,64 %)	13 (29,54 %)
2020	26	9 (34,62 %)	8 (30,77 %)	9 (34,61 %)
2021	22	8 (36,36 %)	10 (45,45 %)	4 (18,18 %)
2022	17	11 (64,71 %)	6 (35,29 %)	0 (0 %)
2023	8	4 (50 %)	4 (50 %)	0 (0 %)
2024	10	5 (50 %)	4 (40 %)	1 (10 %)

* En el año 2025 se han registrado 19 inscritos, pero a la fecha de elaboración de este artículo no se dispone del desglose de resultados.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

TABLA 4

DISTRIBUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DELE EN EL CCEB ENTRE 2009-2012

CALIFICACIÓN	CANDIDATOS	PORCENTAJE
Apto	40	56,3 %
No apto	29	40,8 %
No presentado	2	2,8 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

TABLA 5

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INSCRITOS Y SUS RESULTADOS EN LOS EXÁMENES DELE EN EL CCEB POR AÑO

AÑO	INSCRITOS*	APTOS	NO APTOS	NO PRESENTADOS
2009	12	7 (58,33 %)	5 (41,66 %)	0 (0 %)
2010	26	13 (50 %)	12 (46,15 %)	1 (3,84 %)
2011	21	14 (50 %)	6 (45,83 %)	1 (4,16 %)
2012	12	6 (50 %)	6 (50 %)	0 (0 %)

(*) En el año 2025 se han registrado 14 inscritos, pero a la fecha de elaboración de este artículo no se dispone del desglose de resultados.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

A continuación, se ofrece el dato de los niveles DELE en los que más se matriculan los candidatos en cada centro. En el CCEM los niveles altos son

los que presentan mayor número de inscripciones, mientras que en el CCEB los niveles iniciales e intermedios obtienen más inscripciones.

TABLA 6

INSCRITOS POR NIVELES EN LOS DELE EN EL CCEM ENTRE 2007 Y 2025

NIVEL	CANDIDATOS
A1	12
A1 para escolares	2
A2	11
A2-B1 para escolares	2
B1	52
B2	100
C1	73
C2	21

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

TABLA 7

INSCRITOS POR NIVEL EN LOS DELE EN EL CCEB ENTRE 2009 Y 2012 Y CONVOCATORIA DE NOVIEMBRE DE 2025

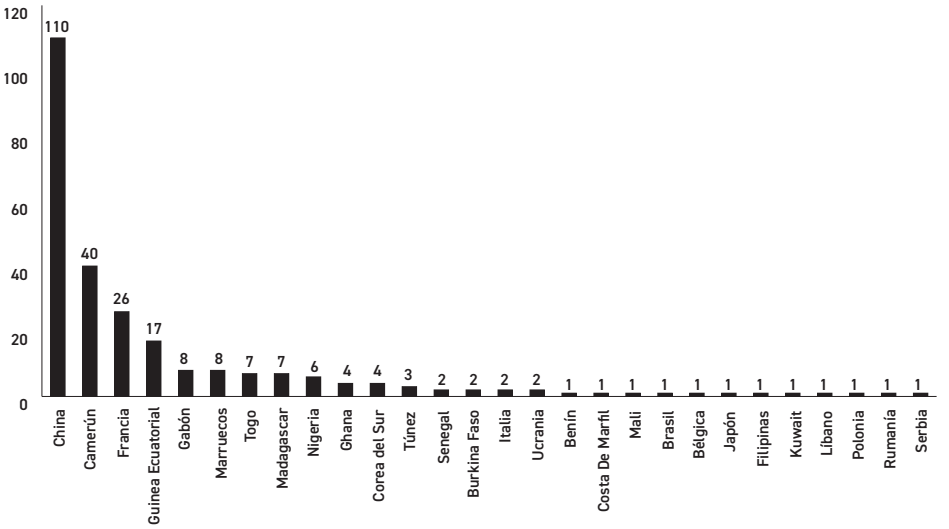
NIVEL	CANDIDATOS
A1	12
A2	22
B1	29
B2	19
C1	3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

En los gráficos 3 y 4 ofrecemos, finalmente, los datos de los estudiantes matriculados en cada centro por nacionalidad. Es llamativa la gran participación de candidatos de nacionalidad china, 110 de 260 (un 42,3 %) en el CCEM, aunque, por otra parte, se justifica si tenemos en cuenta el aprecio de los candidatos del país asiático por los exámenes y la promoción que ello comporta. Cabe destacar que, sin embargo, como hemos señalado anteriormente, muchos candidatos de China no se presentan finalmente a los exámenes (27 de 110 en el CCEM, es decir, un 24,5 %) y los no aptos (45 de 110, un 40,9 %) superan a los aptos (38 de 110, un 34,5 %). Los tres primeros puestos en ambos centros los ocupan China, Camerún, Francia, aunque en el CCEB los puestos se invierten y los candidatos cameruneses son más numerosos que los chinos.

GRÁFICO 3

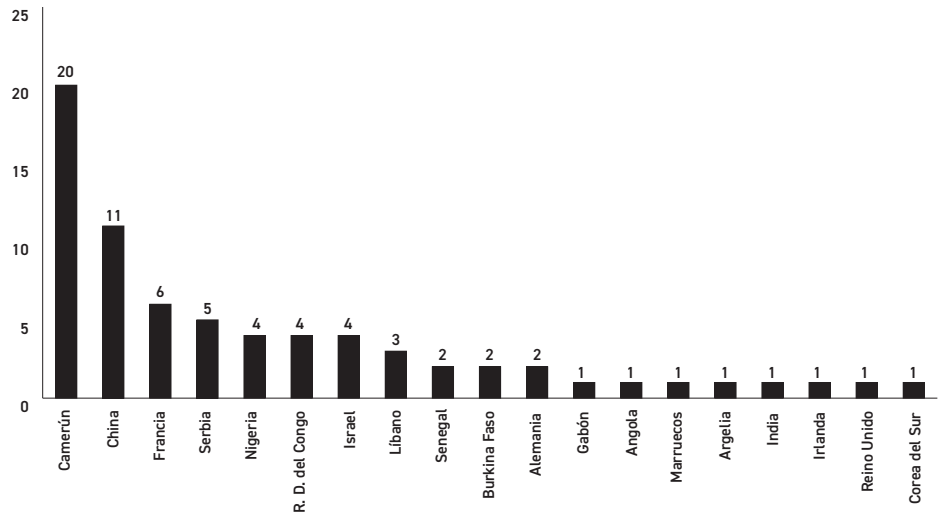
INSCRITOS EN LOS DELE EN EL CCEM ENTRE 2009 Y 2024 (POR PAÍS)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

GRÁFICO 4

INSCRITOS EN LOS DELE EN EL CCEB ENTRE 2009 Y 2012 (POR PAÍS)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

3. ACTITUDES DE LOS ECUATOGUINEANOS ANTE LA LENGUA ESPAÑOLA

3.1. ENCUESTAS SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS A ALUMNOS ECUATOGUINEANOS

En esta segunda parte de nuestro trabajo nos vamos a ocupar de las encuestas sobre actitudes lingüísticas que realizó Larre Muñoz en 2022 y 2023. Durante este periodo, por motivos ajenos a este estudio, realizamos encuestas tanto en la Región Continental como en la Región Insular y aprovechamos para preguntar a los informantes sobre sus actitudes lingüísticas. Hemos podido volcar, analizar y sistematizar los datos de la Región Insular, fundamentalmente de la isla de Bioko. El análisis de las encuestas de la parte continental, más numerosas, queda pendiente para un trabajo posterior. En cualquier caso, no pensamos que los datos varíen mucho, excepto en aspectos como el uso y la importancia del pichi y del francés.

Nos vamos a centrar, por tanto, en 373 respuestas de las encuestas realizadas en la Región Insular, concretamente en la isla de Bioko, en las siguientes localidades: Malabo, Rebola, Baney, Bososo, Luba, Batete, Moka y Basakato del Oeste. Los lugares en los que realizamos las encuestas fueron centros de enseñanza secundaria básica (ESBA) y bachillerato. Preferentemente estuvieron dirigidas a los cursos de primero y segundo de bachillerato, pero también de tercero y cuarto de ESBA. Las edades de los encuestados oscilaban entre los 13 y los 23 años.

En Malabo hicimos la encuesta a 35 alumnos de primero de bachillerato del colegio Jesús y María; a 36 alumnos de segundo de bachillerato del colegio E'Waiso Ipola; a 38 alumnos de segundo de bachillerato del colegio Santa Teresita; a 36 alumnos de tercero de ESBA del colegio Antonio María Claret; a 14 alumnos de primero de bachillerato del Instituto Nacional de Enseñanza Secundaria (INES) Rey Malabo; a 31 alumnos de primero de bachillerato del INES Bioko Norte; y, por último, en Sampaka, que ya pertenece a Malabo, la realizamos a 24 alumnos de cuarto de ESBA en el colegio María Alfonsa Cavin . Todas las encuestas se realizaron entre el 28 y el 30 de septiembre de 2022, salvo las del Instituto Rey Malabo y el Bioko Norte que se desarrollaron en abril de 2023.

Fuera de Malabo se encuestó a 25 alumnos de cuarto de ESBA en el centro nacional Ghandhi de Rebola; a 51 alumnos de cuarto de ESBA del centro nacional Papá Bakabo de Baney; a 24 alumnos de cuarto de ESBA del colegio Santa Teresa de las Hermanas Misioneras de María Inmaculada en Bososo; a 28 alumnos de primero de bachillerato del colegio Antonio María Claret, en Luba; a 17 alumnos de cuarto de ESBA del colegio María Inmaculada de las Hermanas Obreras del Corazón de Jesús en Batete; a 5 alumnos de primero de bachillerato del colegio Pubola en Moka; y, finalmente, a 9 alumnos de

cuarto de ESBA en el colegio Dulce Nombre de María de las Hermanas Misioneras de María Inmaculada de Basakato del Oeste. En todos los casos, las encuestas se celebraron entre el 26 y el 28 de septiembre de 2022.

El tipo de encuesta se basa en las realizadas por Quilis y Casado-Fresnillo en los años ochenta y noventa del siglo pasado, que recogieron en varias publicaciones y en su obra fundamental de 1995 (Quilis y Casado-Fresnillo, 1995). Las preguntas no varían, aunque sí el número y el perfil de los encuestados (más informantes y menor edad). No hemos cambiado las preguntas (con excepción de las referidas a los hijos por no ser pertinentes, dada la edad de nuestros encuestados) para observar mejor la evolución en el tiempo, aunque sí hemos introducido dos cambios. En la pregunta 5 hemos introducido la variable «¿En qué situaciones?» y en la pregunta 16 hemos introducido el interrogante «¿Le gusta hablar su lengua materna?, ¿por qué?». También, en nuestro caso, las encuestas fueron por escrito y anónimas. Hemos realizado las encuestas personalmente excepto en los INES Rey Malabo y Bioko Norte en Malabo y en el colegio de Basakato del Oeste, donde lo hicieron otras personas. A continuación, pasamos a analizar los resultados de la isla de Bioko.

3.2. PREGUNTAS SOBRE EL ÁMBITO FAMILIAR

Pregunta 1. ¿En qué lengua habla o hablaba con sus padres?

TABLA 8

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 1

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Español	155	41,6 %
Lenguas nativas	103	27,6 %
Español y lenguas nativas	81	21,7 %
Español y otras lenguas europeas	8	2,1 %
Español + lengua nativa + lengua europea	3	0,8 %
Otra(s) lengua(s) europea(s)	3	0,8 %
Otra(s) lengua(s) europea(s) + lengua nativa	0	0 %
No contesta	20	5,4 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En todas las ciudades donde hemos realizado las encuestas predomina el español como lengua con la que los encuestados hablan con sus padres, excepto en Rebola y Baney. El español, como lengua única de los encuestados, representa un 41,6 %, que supera al 39 % de los resultados que obtuvimos en Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020, p. 203) y a encuestas anteriores

de Quilis y Casado-Fresnillo, como la de 1993 (*apud* Quilis y Casado-Fresnillo, 1995, p. 48), con un 26 %, aunque somos conscientes de que las encuestas son diferentes. Pero estos mismos autores señalan: «[…] hay que destacar que los informantes más jóvenes son los que utilizan más el español en el diálogo con sus padres». No hay encuestados que hayan marcado la respuesta «Otra(s) lengua(s) europeas + lenguas nativas». Podemos pensar que los que pueden optar por esta opción no son ecuatoguineanos. El español es escogido, ya sea como opción única o compartida, por 247 encuestados, lo que representa un 66,2 % del total.

Pregunta 2. ¿Hablan o hablaban sus padres la lengua española?

TABLA 9

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 2

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	331	88,7 %
No	25	6,7 %
No contesta	17	4,6 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Este resultado positivo del 88,7 % supera al 73 % de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 50) en su encuesta de 1993, e incluso al 78,5 % de Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020).

Pregunta 3. ¿En qué lengua habla con sus hermanos?

TABLA 10

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 3

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Español	206	55,2 %
Lenguas nativas	62	16,6 %
Español y lenguas nativas	74	19,8 %
Español y otras lenguas europeas	6	1,6 %
Español + lengua nativa + lengua europea	2	0,5 %
Otra(s) lengua(s) europea(s)	5	1,3 %
Otra(s) lengua(s) europea(s) + lengua nativa	3	0,8 %
No contesta	15	4 %
Total	373	99,8 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 50), el 60,8 % de los encuestados respondió que en español y en lengua nativa; el 17,5 % solo en español y el 21,6 % solo en la lengua nativa. En Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) obtenemos un resultado del 34,7 % en español y lengua nativa, otro 34,7 % solo en español y el 17,3 % en lengua nativa. En nuestra encuesta se incrementan claramente los resultados de las encuestas anteriores y obtenemos un 55,2 % solo en español, un 19,8 % en español y lengua nativa, y desciende al 16,6 % únicamente en lengua nativa.

Luego el español entre las generaciones más jóvenes cobra gran fuerza. Algunos señalan que hablan «mangüeta»[45] y uno afirma hablar «castellano jergano».

Pregunta 4. ¿Cuál es la lengua que utilizan en casa para hablar entre ustedes?

TABLA 11

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 4

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Español	180	48,3 %
Lenguas nativas	89	23,9 %
Español y lenguas nativas	76	20,4 %
Español y otras lenguas europeas	5	1,3 %
Español + lengua nativa + lengua europea	2	0,5 %
Otra(s) lengua(s) europea(s)	4	1,1 %
Otra(s) lengua(s) europea(s) + lengua nativa	2	0,5 %
No contesta	15	4 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

El español es mayoritario en el ámbito doméstico en todas las ciudades menos en Rebola y Baney. En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 50), el 22,3 % respondió que en español; en Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) el porcentaje ascendió al 34,7 % y en la presente encuesta llegamos al 48,3 %. En Quilis y Casado-Fresnillo (1995), el 36 % habla en español y en la lengua nativa; en Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) asciende al 39,1 % y en nuestra encuesta baja al 20,4 %, dado que se ha incrementado el número de los encuestados que solo hablan español. Finalmente, en Quilis y Casado-Fresnillo (1995), el 41,2 % se decantaba por la lengua nativa, mientras que en Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) desciende al 26,2 % y en la presente encuesta baja al 23,9 %.

45. La palabra *mangüeta* o *mangoeta* se refiere a jerga juvenil local.

Pregunta 5. ¿Habla español con sus amigos?, ¿cuándo?, ¿en qué situaciones?

TABLA 12
RESULTADOS DE LA PREGUNTA 5

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	345	92,5 %
No	6	1,6 %
No contesta	22	5,9 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 50) todos los informantes respondieron afirmativamente. En Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) ocurre lo mismo, salvo por un informante que no respondió. En la presente encuesta, 22 encuestados no han contestado y seis lo han hecho negativamente, mientras que el resto de los encuestados ha respondido de forma positiva.

Hemos introducido en nuestra encuesta «¿en qué situaciones?», pregunta que no estaba en la encuesta original de Quilis y Casado-Fresnillo (1995), porque hemos querido distinguir con «cuándo» y «en qué situaciones» el momento o la frecuencia del lugar y las circunstancias.

Acerca de la pregunta «¿cuándo?», la respuesta «siempre», «casi siempre», «en todo momento» obtiene 86 de las 345 respuestas afirmativas, es decir, un 24,9 %. No hemos admitido como equivalente a «siempre» respuestas como «todos los días», pero sí, en cambio, «todo el rato». El porcentaje de 24,9 % de nuestra encuesta supera al 20 % de Quilis y Casado-Fresnillo (1995) y al 27 % de Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020).

Sobre la pregunta «¿en qué situaciones?», las respuestas del tipo «en todo tipo de situaciones», «en todo tipo de circunstancias», «en todos los ámbitos», «en cualquier tipo de situación o circunstancia» o similares obtienen también 86 de 345 (24,9 %). Luego casi un 25 % habla español «siempre» y «en todo tipo de situaciones, circunstancias, ámbitos». De las 345 respuestas hemos podido categorizar 272 en los siguientes lugares y circunstancias o ámbitos (ver tabla 13).

Como podemos comprobar, el uso del español no se circunscribe a asuntos escolares, situaciones académicas o a situaciones serias e importantes («en clase», «si hay un profesor», «cuando nos encontramos en un lugar público con personas desconocidas»), sino a situaciones de conversación informal y de ocio, porque «charlando entre

ellos» también podría formar parte del ocio, aunque hemos querido distinguir una parte más lúdica o festiva (fútbol, fiesta, juego, etc.) de las conversaciones que mantienen entre ellos (historiando, sentadas[46], etc.). Algunos señalan «con otras etnias», pero a la vista de los resultados, el español también es lengua intraétnica. Algunos señalan que recurren a las jergas juveniles y al «mangüeta». Alguno afirma que para criticar acude al bubi.

TABLA 13

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS 272 RESPUESTAS SOBRE LUGARES Y CIRCUNSTANCIAS EN LA PREGUNTA 5

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
1. Charlando entre ellos	96	35,3 %
2. En clase	86	31,6 %
3. Asuntos importantes	29	10,7 %
4. Con otras etnias	11	4 %
5. Ocio	11	4 %
6. Calle	8	2,9 %
7. Barrio	5	1,8 %
8. Negocio (trabajo)	5	1,8 %
9. Entre mayores	5	1,8 %
10. Situaciones cotidianas	5	1,8 %
11. Casa	4	1,5 %
12. Lugares públicos	3	1,1 %
13. Otras (fuera del barrio, cuando me aburro, cuando uno empieza a hablarte español, etc.)	4	1,5 %
Total	272	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Si comparamos los porcentajes de nuestra encuesta con la de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 51), nuestros resultados son más favorables para el español. La respuesta «en clase» obtiene un 30,5 % en 1993, mientras que en nuestra encuesta asciende al 31,6 %; «en momentos de ocio» pasa del 23,1 % al 39,3 % (si atendemos a la explicación que hemos dado anteriormente sobre el ocio); «siempre» pasa del 20 % al 24,9 % y, por último, «en el trabajo» no es pertinente para nosotros porque nuestros informantes no trabajan.

46. La palabra «sentada» en el español de Guinea Ecuatorial quiere decir *encuentro* o *reunión*.

En la tabla 14 podemos ver la comparación de los resultados de estas dos encuestas.

TABLA 14

COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 5 EN DISTINTAS ENCUESTAS

ENCUESTA	CLASE	OCIO	TRABAJO	ASUNTOS IMPORTANTES
Quilis y Casado-Fresnillo (1995)	30,5 %	23,1 %	15,7 %	10,5 %
Nuestra encuesta	31,6 %	39,3 %	-	10,6 %

Fuente: Elaboración propia.

Recogemos los resultados de las distintas encuestas sobre este apartado en la tabla 15.

TABLA 15

RESUMEN COMPARATIVO DE LAS RESPUESTAS SOBRE EL USO DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO FAMILIAR

ENCUESTA	P. 1	P. 2	P. 3	P.4	P. 5
Quilis y Casado-Fresnillo (1995)	26 %	73 %	17,5 %	22,3 %	100 %
Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020)	39 %	78,5 %	34,7 %	34,7 %	95,6 %
Nuestra encuesta	41,6 %	88,5 %	55,2 %	48,3 %	92,5 %

Fuente: Elaboración propia.

3.3. PREGUNTAS ENCAMINADAS A CONOCER LA ACTITUD AFECTIVA DE LOS ECUATOGUINEANOS ANTE EL ESPAÑOL

Pregunta 6. ¿Le gusta hablar el español?, ¿por qué?

TABLA 16

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 6

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	329	88,2 %
No	27	7,2 %
No contesta	17	4,6 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Todas las personas de la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 51) indicaron que les gustaba hablar en español, mientras que en nuestra encuesta el porcentaje es del 88,2 %. Los 329 encuestados a los que les gusta hablar el español proporcionan 383 respuestas sobre sus motivos:

TABLA 17

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS POSITIVAS DE LA PREGUNTA 6

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Lengua que domino (fácil, a gusto, cómodo)	101	26,4 %
Lengua de comunicación común (y mejor)	84	21,9 %
Costumbre (lo hemos heredado los jóvenes)	49	12,8 %
Amor por la lengua (hermosa, bonita, bella, etc.)	29	7,6 %
Lengua internacional	28	7,3 %
Vehículo de conocimiento, lengua de educación	26	6,8 %
Lengua oficial	20	5,2 %
Lengua de cultura (intelectual, fina, elevada, rica literatura)	14	3,6 %
Es importante	9	2,3 %
Me identifica. Es nuestro idioma	6	1,6 %
Colonización (padres coloniales, lealtad)	4	1 %
Lengua más utilizada	3	0,8 %
Gusto por la cultura hispánica y deseo de saber más	2	0,5 %
Es útil	2	0,5 %
Ámbito laboral	2	0,5 %
Singularidad (somos el único país de África que habla español)	1	0,3 %
Orgullo de hablarlo	1	0,3 %
No sé hablar bien mi lengua	1	0,3 %
Es bueno hablar otra lengua que no sea la tuya	1	0,3 %
Total	383	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

El primer motivo es muy revelador: un 26,4 % de los encuestados indica que es la lengua que mejor dominan.

También categorizamos las respuestas de los encuestados a los que no les gusta el español, 27 de los 373 encuestados, y dan las siguientes razones:

TABLA 18

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS NEGATIVAS DE LA PREGUNTA 6

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Por preferir el inglés	7	25,9 %
Por razones históricas, sufrimientos de los antepasados	4	14,8 %
Por no hablarlo bien	3	11,1 %
Por preferir la lengua materna	3	11,1 %
Porque el español no me identifica (no lo considero parte de mi esencia)	3	11,1 %
No me gusta, me cae fatal	2	7,4 %
Por ser difícil, tiene muchas reglas	2	7,4 %
Me identifico con el francés	1	3,7 %
Por preferir el portugués	1	3,7 %
Otras razones	1	3,7 %
Total	27	99,9 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Pregunta 7. ¿Qué es más fácil para usted: hablar en su lengua materna o en español?

TABLA 19

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 7

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Lengua materna	88	23,6 %
Español	251	67,3 %
Las dos	20	5,4 %
No contesta	14	3,7 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 51), al 35,2 % le resultaba más fácil hablar en español, mientras que en la nuestra se eleva al 67,3 %; en la encuesta de 1993, el 46,4 % prefería utilizar la lengua materna, mientras que en nuestra encuesta se reduce al 23,6 %. En la encuesta más antigua, al 18,3 % le era indiferente, en cuanto al grado de dificultad, hablar en una o en otra lengua, mientras que en nuestra encuesta se reduce al 5,4 %. Luego se puede comprobar que, en relación con la encuesta de Quilis y Casado-Fresnillo, la situación ha cambiado mucho. A nuestros encuestados les resulta más fácil hablar en español, con la única excepción de Baney, donde a 25 de las 51 personas encuestadas les es más fácil hablar su lengua materna.

TABLA 20

RESUMEN COMPARATIVO DE LAS RESPUESTAS
SOBRE LA ACTITUD AFECTIVA DE LOS ECUATOGUINEANOS ANTE EL ESPAÑOL

ENCUESTA	P. 6	P. 7
Quilis y Casado-Fresnillo (1995)	100 %	35,2 %
Nuestra encuesta	88,2 %	67,3 %

Fuente: Elaboración propia.

3.4. PREGUNTAS SOBRE LA UTILIDAD DE HABLAR EL ESPAÑOL

Pregunta 8. ¿Cree que es importante que todos los ecuatoguineanos aprendan a hablar el español y que todos lleguen a hablarlo bien?, ¿por qué?

TABLA 21

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 8

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	339	90,9 %
No	15	4 %
No contesta	18	4,8 %
No válido	1	0,3 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 52), la respuesta favorable arrojó un porcentaje del 100 %; en Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020), un 95,6 %, ya que uno de los informantes dio una respuesta negativa. En nuestra encuesta, con muchos más informantes, 15 responden negativamente y la principal razón es que «el español puede hacer que se pierdan las lenguas nativas». En el momento presente hay mayor preocupación y concienciación sobre las lenguas nativas y están mucho más amenazadas que cuando Quilis y Casado-Fresnillo realizaron las encuestas, una amenaza real que puede llevar a la desaparición de algunas lenguas o al monolingüismo en español si no se toman medidas.

Hemos podido clasificar 327 de las 339 respuestas afirmativas. Estas son las principales razones que dan los encuestados:

TABLA 22

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS POSITIVAS DE LA PREGUNTA 8

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Lengua común	104	31,8 %
Lengua oficial (se debe conocer)	88	26,9 %
Lengua internacional	42	12,8 %
Lengua de educación	23	7 %
Lengua más utilizada en el país, más importante	20	6,1 %
Legado colonial	19	5,8 %
Ámbito laboral	10	3,1 %
Nuestra lengua (materna, madre, nacional)	9	2,8 %
Identidad (lo que nos representa, lo que nos identifica)	6	1,8 %
Lengua más fácil de hablar (de aprender)	6	1,8 %
Total	327	99,9 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Algunas de estas razones aparecen en Quilis y Casado-Fresnillo (1995, pp. 52-53). Destacamos las siguientes opiniones:

- Lengua común: «Sí, porque español es la lengua común con la que nos podemos comunicar, en el extranjero o dentro del país»; «Sí, porque aparte de ser lengua oficial, es la manera general que tenemos de comunicarnos ya que no todos somos de la misma etnia»; «Es importante porque es el idioma con el que nos podemos comunicar todos los ecuatoguineanos»; «Sí, porque será más fásil (*sic*) entender a todo el mundo y nuestra Guinea mejorará»; «Sí, porque es la lengua común de Guinea Ecuatorial».
- Lengua oficial: «Sí, porque es una de nuestras lenguas oficiales y es la empleada para escribir documentos»; «Sí, es importante ya que es nuestra lengua oficial, deberíamos hablarla perfectamente y así mantendríamos a Guinea Ecuatorial como país hispanohablante»; «Sí, porque el español es la lengua oficial y debemos dominarla bien para poder enseñarles (*sic*) a nuestros hijos también»; «Sí, porque es la primera lengua oficial del país, y también es importante para nosotros porque cuanto más la dominamos más conocimientos desarrollamos»; «Sí, porque el español es primeramente la lengua oficial de Guinea Ecuatorial, por tanto uno debería conocer su lengua oficial»; «Sí, pues si no aprendemos a hablar el español, entonces seríamos analfabetos».

- Lengua internacional: «Sí, ya que se habla en todas las partes del mundo»; «Sí, por (*sic*) si un ecuatoguineano se va al extranjero y para poder comunicarse con gente que habla el español»; «Sí lo creo, porque facilitaría la comunicación con otros países de habla española»; «Sí, porque es nuestra lengua oficial y una de las más habladas en el mundo»; «Es importante porque el español es una lengua oficial que nos sirve para comunicarnos con diferentes países»; «Sí, porque así tendremos más oportunidades en el exterior para estudiar o comunicarnos»; «…y porque es una lengua muy importante a nivel mundial»; «Sí, porque el español es una lengua universal que hemos de aprender».
- Lengua de educación: «Sí, porque así podremos recibir la mejor educación»; «También es importante para nosotros porque cuando más la dominamos más conocimientos desarrollamos»; «Sí, es importante para la mejora de nuestro país»; «Sí, porque si no aprendemos a hablar el español, entonces seríamos analfabetos»; «Sí, creo que es importante, porque así seríamos un país culto»; «Sí, porque así el país avanzará mejor»; «Sí, porque la mayoría hablamos español, y si yo fuera una analfabeta, me sentiría muy avergonsada (*sic*)»; «Sí, para ser más listos porque así avanzamos y dejamos los (las) mangüetas».
- Otros motivos: «Sí, porque el español es la lengua más hablada en Guinea Ecuatorial y debe ser hablada correctamente»; «Sí, creo que es importante porque es la lengua principal de nuestro país»; «Sí, porque a fin de cuentas es nuestro idioma principal»; «Sí, porque es la lengua que identifica y la más usada en el país»; «Sí, porque es un idioma oficial y en el que los guineanos se identifican»; «Sí, porque nos colonizaron los españoles y nos enseñaron a hablar en español»; «Sí, es importante que los ecuatoguineanos hablen el español porque es una lengua que predominaba durante la etapa colonial y ya forma también parte de nosotros»; «Sí, porque es debido»; «Sí, porque es la lengua clave de este país»; «Sí, pero con el tono bantú para poder comunicarnos con otros países».

De la misma manera que hay un grupo que se identifica con el español, hay quien lo rechaza (tabla 21). De los 15 encuestados que han respondido negativamente, 12 han dado respuestas que podemos consignar aquí:

TABLA 23

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS NEGATIVAS DE LA PREGUNTA 8

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
No, porque se pueden perder (olvidar) las lenguas maternas	8	53,3 %
No, porque lo primero es la lengua materna	2	13,3 %
No, porque no es nuestra lengua	2	13,3 %
Otras	3	20 %
Total	15	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Como se puede apreciar, las dos primeras respuestas son una defensa de la lengua materna y la tercera, un rechazo de la lengua española.

Consignamos aquí algunas respuestas negativas: «No lo creo tan importante porque el español es la lengua que utilizaban los que nos colonizaron»; «No, en primer lugar, creo que cada uno debería hablar su lengua vernácula (*sic*), que es el origen de un ser y, luego, el español»; «No creo que es tan importante porque tendríamos que hablar nuestra lengua, pero llegaron los españoles y lo cambiaron»; «No, porque no es nuestra lengua»; «No es importante porque no es nuestra lengua materna»; «No, porque el español está haciendo a los ecuatoguineanos olvidar o no hacer uso de sus lenguas maternas».

Pregunta 9. ¿Qué lengua recomendaría que se hablase en las escuelas?

Para presentar los resultados de esta pregunta hemos descontado los que no responden (19) y las respuestas no válidas (13), que suman un total de 32 respuestas.

TABLA 24

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 9

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Español	219	64,2 %
Lenguas nativas	27	7,9 %
Español y lenguas nativas	11	3,2 %
Español y otras lenguas europeas	43	12,6 %
Español + lengua nativa + lengua europea	2	0,6 %
Otra(s) lengua(s) europea(s)	38	11,1 %
Otra(s) lengua(s) europea(s) + lengua nativa	1	0,3 %
Total	341	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Al querer comparar nuestros resultados con los de la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 54) nos hemos visto obligados en la nuestra a desglosar los resultados de *Español y otras lenguas europeas*, que se distribuyen de la siguiente forma:

- español, francés e inglés (15 encuestados, un 4,4 %),
- español e inglés (un encuestado dice español o inglés) (12 encuestados, 3,5 %),
- español y francés (4 encuestados, un 1,2 %).

En Quilis y Casado-Fresnillo (1995), el 90,2 % de los encuestados fue favorable al español; en Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020), el 56,5 % y en nuestra encuesta, el 64,2 %. El español, francés e inglés representa el 4,1 % en la encuesta de Quilis y Casado-Fresnillo (1995), mientras que en nuestra encuesta es el 4,4 %. El español y el inglés suma el 1,3 % en la encuesta de 1993, mientras que en la nuestra asciende al 3,5 %. Por último, el español y el francés también reúne el 1,3 % en la primera encuesta y el 1,2 % en la nuestra.

La diferencia entre los resultados de Quilis y Casado-Fresnillo (1995), de Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) y de nuestra encuesta, en lo que al español se refiere, puede deberse a que en las dos últimas encuestas entran más lenguas y más combinaciones de lenguas, a que el español no está presente en todas las respuestas y a que quizás muchos encuestados sobreentienden «además del español» es decir, lenguas extranjeras o lenguas que no están presentes en el currículo como las lenguas maternas. Algunos encuestados han elegido lenguas como el italiano, el chino, el turco, el japonés, el ruso, etc. La presencia del chino no debe sorprender porque el Instituto Confucio está implantado en el país. Tampoco la del turco, porque hay un colegio de esta nacionalidad en Malabo. El portugués ha sido elegido también por algunos de los encuestados, ya que es la tercera lengua oficial. El aumento del inglés con respecto a la encuesta de Quilis y Casado-Fresnillo (1995) también es normal ya que se advierte un interés creciente por esa lengua en el país.

TABLA 25

RESUMEN COMPARATIVO DE LAS RESPUESTAS SOBRE LA UTILIDAD DE HABLAR ESPAÑOL

ENCUESTA	P. 8	P. 9
Quilis y Casado-Fresnillo (1995)	100 %	90,2 %
Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020)	95,6 %	56,5 %
Nuestra encuesta	90,9 %	64,2 %

Fuente: Elaboración propia.

3.5. PREGUNTAS SOBRE EL EMPLEO DEL ESPAÑOL

Nosotros no hemos preguntado a nuestros informantes por la época de Macías como en la encuesta de Quilis y Casado-Fresnillo (1995), porque no era pertinente.

Pregunta 10. ¿Cree que en estos últimos años ha aumentado el empleo del español en Guinea Ecuatorial?

TABLA 26

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 10

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	254	68,1 %
No	74	19,8 %
No contesta	45	12,1 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En las encuestas de Quilis y Casado-Fresnillo (1995), la percepción de los encuestados sobre el aumento del empleo del español es muy notable. En 1983, el 88 % contestó afirmativamente; en 1988, lo hizo el 76,3 %; y en 1993, el sí ascendió al 89,2 %. En la encuesta de Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020), el porcentaje es del 95,6 % y en nuestra encuesta obtenemos un resultado del 68,1 %, una cifra menor. Esto puede deberse a que en los años ochenta del pasado siglo el aumento del uso del español en relación con la época de Macías era evidente, mientras que ahora es más difícil percibirlo.

3.6. PREGUNTAS SOBRE LA SITUACIÓN DEL PICHI

Pregunta 11. ¿Se habla mucho el pichi?

TABLA 27

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 11

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	305	81,8 %
No	53	14,2 %
No contesta	13	3,5 %
No válido	2	0,5 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

El porcentaje de las respuestas afirmativas es del 72 % en la encuesta de Quilis y Casado-Fresnillo (1995) de 1983 y baja al 67,6 % en la de 1993, mientras que en la nuestra asciende al 81,8 %. No obstante, queremos recordar que hemos presentado únicamente los resultados de la Región Insular, porque en la Región Continental, aunque no hemos volcado todos los datos, los resultados varían y el pichi tendría menor presencia.

Pregunta 12. ¿En qué situaciones se habla el pichi?

Hemos podido delimitar esta pregunta de acuerdo con las respuestas de los encuestados en tres aspectos: «en qué lugares se habla, con quién se habla y en qué situaciones se habla». Respecto al primer punto, hemos obtenido 69 respuestas relativas a los lugares.

TABLA 28

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12
SOBRE LOS LUGARES EN LOS QUE SE HABLA PICHI

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Calle	29	42 %
Barrio (pobre)	18	26,1 %
Casa	6	8,7 %
Mercado (comercio)	4	5,8 %
Pueblo (bubi)	3	4,3 %
Bar	2	2,9 %
En el recreo del colegio	2	2,9 %
Fuera del recinto escolar	2	2,9 %
Lugares vulgares	1	1,4 %
Fuera de casa	1	1,4 %
En cualquier parte	1	1,4 %
Total	69	99,8 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Respecto a la segunda cuestión, «con quién se habla el pichi», nos encontramos con las siguientes respuestas:

TABLA 29

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12
SOBRE LAS PERSONAS CON LAS QUE SE HABLA PICHI

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Con amigos, colegas, compañeros, jóvenes	121	69,1 %
Con familiares	17	9,7 %
Con vecinos, conocidos, amistades	12	6,9 %
Con o entre los bubis	8	4,6 %
Con gente que no habla español (extranjeros)	6	3,4 %
Con bandas, compinches	4	2,3 %
Cuando están entre amigos los mayores	4	2,3 %
Con o entre los criollos	3	1,7 %
Total	175	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Finalmente, sobre la tercera cuestión «¿en qué situaciones se habla?», hemos clasificado 152 respuestas en las situaciones que a continuación se citan:

TABLA 30

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12
SOBRE LAS SITUACIONES EN LAS QUE SE HABLA PICHI

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Cuando no queremos que nos entiendan	21	13,8 %
Situaciones de congosá* (crítica)	21	13,8 %
En cualquier tipo de situación	20	13,2 %
En situaciones amistosas, de broma, bromeando	11	7,2 %
En situaciones de charla (historiando)	11	7,2 %
En situaciones de seriedad, discusiones (problemática del barrio)	11	7,2 %
En situaciones callejeras	11	7,2 %
En situaciones de ocio, diversión, fiesta, deporte, pasando el tiempo	9	5,9 %
En situaciones informales	7	4,6 %
En casi todas las situaciones menos escuela, juzgado, comisaría	7	4,6 %
En situaciones de negocio, trabajo, bisnes	5	3,3 %
En situaciones normales, cotidianas	4	2,6 %
En situaciones de confianza	3	2 %
Cuando no apetece hablar el español porque no sabemos expresarnos o es difícil	3	2 %

TABLA 30

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 12
SOBRE LAS SITUACIONES EN LAS QUE SE HABLA PICHI (CONT.)

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Cuando estás entre gente que habla la lengua, con gente que ha iniciado una conversación en pichi	3	2 %
En situaciones que no se conozca bien el inglés	2	1,3 %
En situaciones de colectividad	1	0,7 %
En situaciones emocionales	1	0,7 %
En situaciones en que ninguno de los interlocutores quiere hablar en dialecto	1	0,7 %
Total	152	100 %

* «Congosá» en el español de Guinea Ecuatorial significa coloquialmente *chisme* o *chismorreo*.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

3.7. PREGUNTAS SOBRE LA VARIABLE DEL FRANCÉS

Hemos mantenido las preguntas del francés como en las encuestas de Quilis y Casado-Fresnillo (1995) porque siempre se apunta a esta lengua como amenaza para el español.

Pregunta 13. ¿Habla francés?

TABLA 31

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 13

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	95	25,5 %
No	161	43,2 %
Un poco	96	25,7 %
Otro tipo de respuesta	4	1 %
No contesta	16	4,3 %
No válido	1	0,3 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 59), el 36,1 % indica que «sí», el 25 % que «no» y el 38,8 % que «un poco». En la de Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) el 34,7 % indica que «sí», el 26,2 % que «no» y el 39,1 % que «un poco». Los resultados del conocimiento del francés en nuestra encuesta se deben, quizás, al menor dominio que hay del

idioma en la Región Insular. Habría que esperar a los resultados de la Región Continental para tener un panorama más completo.

Pregunta 14. ¿Qué considera más importante para Guinea Ecuatorial, que se hable español o que se hable francés?

TABLA 32

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 14

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Español	264	70,8 %
Francés	45	12,1 %
Ambas	43	11,5 %
No contesta	16	4,3 %
No válido	5	1,3 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 59), el español alcanza el 81,8 % y ambas lenguas, el 18,2 %. En la de Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020), el español representa el 82,6 %; el francés, el 4,4 % y ambas, el 13 %. Resulta paradójico que, aunque los encuestados reconocen un menor conocimiento del francés que en otras encuestas, se muestran más partidarios de que se hable. No tenemos una explicación clara para este fenómeno a la espera del resultado de las encuestas de la Región Continental.

3.8. PREGUNTAS SOBRE LA LENGUA MATERNA

Pregunta 15. ¿Es importante su lengua materna?, ¿por qué?

TABLA 33

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 15

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	352	94,4 %
No	9	2,4 %
No contesta	12	3,2 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

En la encuesta de 1993 de Quilis y Casado-Fresnillo (1995, p. 60), las respuestas afirmativas ascendieron al 95,7 % y en la nuestra, al 94,4 %. Luego los encuestados valoran muy positivamente su lengua materna.

De las 352 respuestas positivas, 324 encuestados dan razones que hemos categorizado de la siguiente manera:

TABLA 34

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS POSITIVAS DE LA PREGUNTA 15

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Identidad y lealtad con la lengua	139	42,9 %
Forma parte de nuestras tradiciones/Origen, antepasados, ancestros, para no perder cultura, raíces	113	34,9 %
Comunicación con los abuelos, padres	41	12,7 %
Me encanta, me gusta, es hermosa	13	4 %
Defensa de la lengua y cultura	7	2,2 %
Necesidad y deber de aprender la lengua	4	1,2 %
Deseo de transmisión de la lengua	3	0,9 %
Otras	4	1,2 %
Total	324	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Algunas respuestas positivas son las siguientes: «Sí, porque es mi lengua madre»; «Sí, porque es lo que nos identifica y es lo que hace permanecer la cultura»; «Sí, porque a través de esta lengua puedo comunicarme con mis abuelos, que no entienden español»; «Sí, muy importante, porque no soy española»; «Soy guineana de origen fang, mi madre es fang y tengo que hablar su lengua»; «Sí, porque es mi lengua y punto»; «Sí, porque para comunicarme con un viejo del pueblo es necesario mi lengua materna»; «Sí, porque me gusta mucho».

Hemos recogido asimismo algunas de las escasas respuestas negativas: «No, porque se está olvidando el español»; «No, porque lo siento feo»; «No es útil»; «No, porque mis padres nunca lo hablan».

Pregunta 16. ¿Le gusta hablar su lengua materna?, ¿por qué?

TABLA 35

RESULTADOS DE LA PREGUNTA 16

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Sí	280	75,1 %
No	74	19,8 %
No contesta	19	5,1 %
Total	373	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Nuestra encuesta recoge 280 respuestas afirmativas y 284 explicaciones de esta postura.

No debe sorprender esa cifra, ya que algunos encuestados no dan ninguna razón y otros, en cambio, dan dos o más. Hemos clasificado así los siguientes motivos:

TABLA 36

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS POSITIVAS DE LA PREGUNTA 16

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Amor por la lengua	79	27,8 %
Identidad y pertenencia al grupo	47	16,5 %
Orígenes, raíces, ancestros	39	13,7 %
Comunicación con los tuyos (familia, abuelos, ancianos)	30	10,6 %
Vehículo de comunicación y conocimiento	28	9,9 %
Importancia y necesidad de la lengua	20	7 %
La domino (me resulta cómoda)	13	4,6 %
Deber y obligación de hablarla por ser mi lengua materna	8	2,8 %
Transmisión de la lengua	5	1,8 %
Orgullo de los padres, me hace mejor con mis padres, hago feliz a la gente	4	1,4 %
Defensa de la lengua	3	1,1 %
Otras	8	2,8 %
Total	284	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Por otro lado, tenemos 74 respuestas negativas y 64 explicaciones de esta postura:

TABLA 37

RESULTADOS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS NEGATIVAS DE LA PREGUNTA 16

RESPUESTA	ABSOLUTO	PORCENTAJE
No la domino, no la entiendo	52	81,2 %
No me gusta (me resulta raro, suena raro)	6	9,4 %
Es complicada (me pesa la pronunciación)	2	3 %
No es importante	1	1,6 %
Me parece de rústicos	1	1,6 %
No quiero	1	1,6 %
Otras	1	1,6 %
Total	64	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas realizadas.

Como se puede apreciar, el verdadero motivo por el que la mayoría de los encuestados que escogen el «no» es porque no la dominan.

Mostramos a continuación algunas respuestas positivas: «Me encanta, porque la considero única y bellísima y porque estoy muy orgullosa de saber hablarla»; «Sí, porque así mis padres están orgullosos de que yo sepa hablar fang»; «Sí, porque me ayuda a aprender más sobre mis ancestros»; «Sí, porque es maravillosa y además de ello porque para nosotros es importante hablarla»; «Sí, mucho, porque me parece muy bonito y divertido hablar con mi madre y mi familia, hace que me sienta cómoda»; «Sí, me encanta, porque me siento parte de algo importante y propio»; «Sí, porque cuando me pongo a hablarla, le agrada muchísimo a mi padre y a mi madre».

También hay algunas negativas: «No, porque la pronunciación me parece fea»; «No, porque no estoy acostumbrada»; «No, porque no mola»; «No, porque suena muy raro frente a la gente»; «No, pues casi nunca he vivido con alguna persona que me hable en la lengua materna»; «No es que no me guste, es que no la entiendo»; «No, porque me parece de rústicos».

4. CONCLUSIONES

1. El español, según nuestros informantes, forma ya parte de los ecuatoguineanos como una de sus identidades y, para algunos, tiene la consideración de lengua madre o materna.
2. A la mayoría de los encuestados le resulta más fácil hablar en español que en su lengua materna, porque es la lengua que mejor dominan, con la excepción de los encuestados baneínos.
3. Los encuestados están de acuerdo en que los ecuatoguineanos deben aprender el español y hablarlo bien, y señalan como principales motivos, en orden de preferencia: por ser nuestra lengua común, oficial, internacional, nuestro legado cultural, y vehículo de educación y progreso.
4. El español no se circunscribe a asuntos escolares, sino que forma parte de todos los ámbitos en los que se mueven los encuestados, especialmente el ocio, y algunos la hablan siempre y en todo lugar.
5. El español es mayoritario en el ámbito doméstico en todas las ciudades donde hemos realizado encuestas, excepto en Rebola y Baney. No solo es la lengua que predomina en la interacción con amigos o hermanos, sino que también es la más utilizada en la casa y en las conversaciones con sus padres, por delante de las lenguas nativas.
6. A la inmensa mayoría le gusta hablar el español y mencionan el amor por la lengua como cuarto motivo principal, si bien alguno manifiesta

no gustarle el español por preferir el inglés, el francés, el portugués o sus lenguas maternas.

7. Únicamente una escasísima minoría de encuestados muestra resistencia, reticencia o claro rechazo ante el español, motivados por el retroceso, el deterioro, o la posible desaparición de sus lenguas maternas y por razones históricas.
8. La mayoría de los encuestados defiende preservar sus lenguas maternas, fundamentalmente por razones de identidad, pertenencia al grupo y porque forma parte de sus orígenes, de sus raíces, de su cultura y de la de sus ancestros. Además, sienten amor por su lengua, la consideran bella y hablarla es una forma de mantener la comunicación y el vínculo con sus mayores que, en algunos casos, no se expresan bien en español. Finalmente, la mayoría defiende fomentar y promocionar las lenguas vernáculas y su inclusión en la enseñanza reglada. Solamente una ínfima minoría las percibe como atraso o lenguas de «rústicos» y, muchas veces, el rechazo está causado por su desconocimiento.
9. Ni el francés ni ninguna lengua europea constituyen un peligro o amenaza, presente o futura, para el español.
10. El pichi muestra una gran vitalidad en la Región Insular, aunque está limitada su presencia en algunos ámbitos comunicativos.

REFERENCIAS

Bibang Oyee, J. (2002). *El español guineano: interferencias, guineanismos* [s. e.].

— (2018). *Curso de lengua fang* (2.ª ed.). Grupo APYCE.

Bibang Oyee, J. y Larre Muñoz, M. (2020). La pujante situación del español en Guinea Ecuatorial. En VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 183-210). Instituto Cervantes y Bala Perdida. https://n9.cl/uq0msu [consultado el 28/2/2026].

— (2024). El complejo multilingüismo de Guinea Ecuatorial. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 379-401). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/4vtpw8 [consultado el 28/2/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue*: *Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 28/2/2026].

Gómez Marín, E. y Merino Cristóbal, L. (1989). *Plantas medicinales de Guinea Ecuatorial*. Ediciones Centro Cultural Hispano-Guineano. https://n9.cl/vawev [consultado el 28/2/2026].

González Echegaray, C. (1960). *Morfología y sintaxis de la lengua bujeba*. Instituto de Estudios Africanos.

Instituto Cervantes (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-140). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/b3jpr [consultado el 28/2/2026].

Instituto Nacional de Estadística de España (INE) (2025a). *Población residente por fecha, sexo, grupo de edad y nacionalidad. Total nacionales de Guinea Ecuatorial*. 1 de enero de 2025. https://n9.cl/w6c6t [consultado el 28/2/2026].

— (2025b). *Estadística del Padrón de españoles residentes en el extranjero. Resultados por país de residencia, sexo y año de referencia*. 1 de enero de 2025. https://n9.cl/7bphs [consultado el 28/2/2026].

Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (INEGE) (2024). *Anuario estadístico de Guinea Ecuatorial 2024*. https://n9.cl/kej19 [consultado el 28/2/2026].

Iyanga Pendi, A. (2020). *Los Ndowés*. Sial Ediciones/Casa de África.
Larre Muñoz, M. (2013). La situación del español en Guinea Ecuatorial: Diagnóstico y tratamiento, *Humanitas*, 2, pp. 15-18. (reimpreso por la AEGLE en 2017 en su *Boletín informativo de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española*, pp. 20-23). https://n9.cl/y079v [consultado el 28/2/2026].
— (2016). La situación lingüística de Guinea Ecuatorial: obstáculos para la implantación de una política lingüística exitosa. *Platô – Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, 3 (6), pp. 42-59. https://n9.cl/n2w58k [consultado el 28/2/2026].
Lipsky, J. M. (1990). *El español de Malabo: Procesos fonéticos/fonológicos e implicaciones dialectológicas*. Centro Cultural Hispano-Guineano.
Manso Luengo, A. J. y Rodríguez Jorrín, D. (1987). *¡Buenos Días! Curso de español para niños*. Programa de Colaboración Educativa con Guinea Ecuatorial.
Moreno Fernández, F. (2024). Geografías del español. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 535-561). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/epsqnu [consultado el 28/2/2026].
Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006). *Demografía de la lengua española*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica. https://n9.cl/b2vg3 [consultado el 28/2/2026].
Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 30-97). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/e57lx [consultado el 28/2/2026].
— (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-112). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/7xrkx [consultado el 28/2/2026].
Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Guinea Ecuatorial.* Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/75jq44 [consultado el 28/2/2026].
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2025). *Human Development Report 2025. A matter of choice: People and possibilities in the age of AI*. PNUD. https://n9.cl/5uqijs [consultado el 28/2/2026].
Quilis, A. y Casado-Fresnillo, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 15-92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/98kcuh [consultado el 28/2/2026].

CAPÍTULO 8

EL ESPAÑOL EN MADAGASCAR

TANTELY RAZAKARIVONY
Universidad de Antananarivo

JANIE RAHARIVOLA
† *In memoriam*

MICHÈLE RAZAFIMAHAY
Universidad de Antananarivo

1. INTRODUCCIÓN

1.1. SINGULARIDADES DE MADAGASCAR

Madagascar, un conjunto formado por una gran isla y otras pequeñas que se extiende sobre 587.040 km^2, es conocido para los que ya han acostumbrado a visitarla como la Isla Roja debido al color de su tierra. Es la cuarta isla más grande del planeta Tierra, con una biodiversidad excepcional única en el mundo. Con respecto a esta biodiversidad, un estudio de Martin (2014) destaca que el 90 % de su fauna y flora no es solo endémica sino también muy diversificada, pues alcanza las 12.000 plantas, 100 especies y subespecies de lémures, 40 mamíferos y 600 reptiles y anfibios. A todo eso se puede añadir que, de las siete variedades de baobab que existen, seis se encuentran en Madagascar. En definitiva, Madagascar ofrece también una variedad de paisajes para todos los gustos. Entre ellos cabe mencionar el parque nacional Tsingy de Bemaraha por ser un patrimonio natural mundial. Desafortunadamente, Madagascar también se conoce, sobre todo en el mundo de la investigación científica y medioambiental, por la gran amenaza de deforestación y por el fenómeno de la *lavaka* debido a la erosión. Es uno de los países más duramente afectados por el cambio climático.

Geográficamente, se encuentra en el océano Índico a 400 kilómetros al suroeste del continente africano. Conforme con esta situación geográfica se clasifica entre los países africanos. Sin embargo, por lo que se refiere a los orígenes de su población, su historia e incluso su lengua, no parece acertado considerar a los malgaches como de origen africano. En efecto, en términos etnolingüísticos, la población malgache procede mayoritariamente de navegantes de regiones del océano Índico y del océano Pacífico. De esos navegantes, en el siglo VIII después de Cristo los migrantes oriundos de Indonesia

impusieron su lengua, que fue la base de la actual lengua malgache. De hecho, los lingüistas clasifican la lengua malgache entre las lenguas asiáticas: pertenece al filo austronesio, en el tronco malayopolinesio del grupo occidental, y forma parte de las lenguas malayas, las cuales ocupan una notable extensión geográfica, desde Madagascar hasta la isla de Guam en Oceanía, pasando por Filipinas, Malasia e Indonesia.

En el plano económico, se conoce a Madagascar por la diversidad de sus materias primas. La isla cuenta con maderas preciosas, como el palo de rosa, el palisandro o el ébano. Son de gran calidad, por lo que son muy apreciadas y anheladas en el mercado internacional, sobre todo por los asiáticos, según informan Ratsimbazafy *et al.* (2016)[47].

La tierra malgache contiene también diferentes tipos de piedras preciosas como rubís, zafiros, ametistas o granates, entre otras, así como minas de oro y níquel. Por otra parte, al menos hasta el año 2007, Madagascar figuró como el primer productor de vainilla en el mundo. Si nos referimos a los datos proporcionados por Villemur (2007), Madagascar exportó en 2007 unas 2.009 toneladas de vainilla, es decir, el 67 % de la exportación mundial. En comparación, el segundo país exportador, Indonesia, ocupó el 9 % del mercado, con solo 274 toneladas. Pero, una vez más, se habla mucho de la mala gestión, incluso del tráfico de estos recursos, tanto en la prensa nacional como internacional[48], pues, aunque Madagascar es rica en materias primas —algunas de ellas piedras preciosas—, su población no deja de ser pobre. En efecto, según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2024), Madagascar está categorizado como un país de bajo desarrollo humano y se encuentra en el puesto 177 de los 193 países clasificados. La renta per cápita es de 151,28 dólares al año, es decir, menos de un dólar al día.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Se denomina «malgache» tanto a la población como a la lengua de Madagascar. A nivel nacional o local, los malgaches se identifican por sus regiones de origen. Según la historia, la población malgache consta de unas 18 etnias, las cuales pueden a su vez dividirse en diferentes grupos que ocupan una región o un distrito más o menos determinados. La investigadora Urfer (2021) registra 119 distritos, con sus correspondientes grupos de población y sus variantes lingüísticas. Por su parte la enciclopedia *Ethnologue* (Eberhard *et*

47. De manera complementaria puede consultarse también la resolución de la COP18 de la Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora (CITES), celebrada en Ginebra en 2019, disponible en: https://n9.cl/sqq97m [consultado el 31/1/2026].
48. Véanse los artículos publicados en *The New York Times* por O'Reilly (2018) y Bearak (2010).

al., 2025) identifica 11 variantes del malgache, cuya base común se distingue principalmente por la fonética y por la importancia de los préstamos lingüísticos y de las influencias culturales a lo largo de la historia.

Las variantes lingüísticas del malgache surgieron de una misma lengua, cuya raíz se encontró en el idioma maanjan del sur de Borneo, al este del río Barito. Esa lengua evolucionó a lo largo del tiempo a causa de la convivencia con las culturas y las lenguas de otros migrantes que también poblaron la isla, quienes provenían de África del Este, del golfo Pérsico o incluso de los océanos Índico y Pacífico. En las variedades malgaches del centro del país dominan las aportaciones de las lenguas asiáticas oriundas de Borneo, Java o incluso del sánscrito de la India. En la vertiente oeste de la isla predomina la influencia de las lenguas bantúes de África del Este, mientras que en la vertiente este la principal influencia proviene del árabe del golfo Pérsico. A partir del siglo xvi, el malgache adoptó también ciertas lexías de las lenguas inglesa y francesa a través de las influencias misioneras y coloniales. En resumen, sin minimizar la influencia árabe, francesa e inglesa, la actual lengua malgache resultó de un mestizaje entre la lengua indonesia y el tronco bantú (Ratoandro *apud* Solofomiarana Rapanoël, 2008).

Incluyendo el conjunto de variedades que conforma el malgache, *Ethnologue* registra un total de 14 lenguas vivas en Madagascar, con el francés, la variante del malgache hablada por el pueblo merina y el inglés como las tres lenguas de mayor uso. De esas 14 lenguas, 12 son indígenas y 2 no indígenas. Las 12 indígenas corresponden a 12 dialectos, es decir, a las 11 variantes lingüísticas del malgache más su correspondiente lengua de signos. De esas variantes lingüísticas, se considera al dialecto merina —ya mencionado— como la lengua oficial de Madagascar. Junto al malgache oficial, el francés es la otra lengua oficial de Madagascar según el artículo 6 de la Constitución de 2010. Además, el país está integrado en la Organización Internacional de la Francofonía.

El francés no es solo una lengua oficial, puesto que, según la región, se utiliza en la Administración y en la enseñanza. En las escuelas primarias y secundarias públicas, los profesores pueden utilizar el malgache o el francés como lengua de enseñanza. Así, en la capital y en las comunidades urbanas optan por el francés, mientras que en las comunidades rurales lo hacen por el malgache. En las escuelas privadas se utiliza sobre todo el francés; de hecho, proliferan las escuelas o colegios llamados «de expresión francesa». De sus 28 millones de habitantes, el censo de *Ethnologue* recoge que los hablantes de francés como primera lengua (L1) son unos 30.000, mientras que el conjunto de quienes lo hablan sea como L1 o como segunda lengua (L2) asciende a 7.730.000. Por su parte, los hablantes de malgache (en sus diferentes variedades) suman más de 18 millones (Eberhard *et al.*, 2025). El país

cuenta con comunidades migrantes que mantienen el chino, el gujaratí, el árabe, el criollo mauriciano o el suajili como lenguas de herencia.

Aparte del francés, que no se considera lengua extranjera, desde el primer año se introduce en los institutos públicos la enseñanza de inglés. Cabe destacar que esta lengua tuvo entre 2007 y 2010 el estatuto de lengua cooficial.

A partir del primer año de bachillerato, los alumnos eligen entre el alemán, el español, el chino mandarín y el ruso como segunda lengua extranjera. En ciertas escuelas privadas, la enseñanza-aprendizaje del inglés e incluso del chino mandarín comienza en las escuelas primarias.

2. EL ESPAÑOL EN MADAGASCAR

Madagascar no es un país prioritario ni preferente dentro del último Plan Director de la cooperación española, aunque mantiene con España una relación comercial estable y de cierta importancia regional (Oficina de Información Diplomática, 2026).

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

La asistente del cónsul honorario de España en Antananarivo —de origen español— nos ha indicado que unos 100 españoles, entre los cuales 30 son menores, residen en Madagascar. Trabajan en sectores muy variados. Hay marinos, cooperantes de organismos internacionales y de ONG, religiosos, operadores del sector privado y jubilados.

En cuanto a los nativos de América del Sur, se sabe que hay nueve cubanos que residen de forma permanente en Madagascar, de los cuales dos enseñan como funcionarias malgaches en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo. Pero la mayoría de los nativos de América del Sur viene aquí acompañando a sus cónyuges, que trabajan generalmente en empresas u organismos internacionales. Uno de ellos, Rafael Pimentel Rodríguez, de Uruguay, dio clases de expresión oral de manera altruista, cuatro horas a la semana, en el Departamento de Estudios Hispánicos estos cuatro últimos años.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO MALGACHE

La educación en Madagascar funciona bajo la tutela de dos ministerios diferentes: el Ministerio de Educación Nacional, para primaria y secundaria,

y el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación Científica, para la universidad.

En los colegios e institutos públicos, es el primer ministerio el que define los programas de estudios, el calendario escolar y la lengua de enseñanza. Respecto a esta última, los profesores pueden optar por el malgache o el francés. Generalmente, las lecciones se dan en francés y las explicaciones en malgache. El sistema educativo es muy similar al sistema educativo francés. Se divide en tres etapas: la enseñanza primaria, que dura cinco años; la secundaria de primer ciclo, que dura cuatro años; y la secundaria de segundo ciclo, que dura tres años. Esta última culmina con el examen de bachillerato. La enseñanza de las lenguas extranjeras, llamadas lenguas vivas, comienza a partir del primer año del segundo ciclo de secundaria. En este caso los alumnos pueden elegir entre el alemán, el español o el chino mandarín como lengua extranjera. La enseñanza de inglés comienza a partir del primer año del primer ciclo de secundaria.

Se aplican los mismos programas y el mismo currículo nacional en los colegios e institutos privados a partir del primer ciclo de secundaria. Gran parte de ellos, especialmente los colegios, precisan que son «de expresión francesa», es decir, que solo imparten las clases en francés. Y a diferencia de los institutos públicos, se introduce la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tales como el español, el alemán o el chino mandarín a partir del tercer año del primer ciclo. Por último, cabe señalar que existen también colegios e institutos privados malgaches que siguen el sistema educativo y currículo francés en los que el español puede figurar como una asignatura curricular.

Además de los colegios e institutos privados malgaches y de los colegios e institutos franceses de Madagascar, comienzan a surgir en la capital colegios privados con currículo internacional donde se imparten clases en inglés, entre ellos, cabe señalar la American School of Antananarivo (con currículo de Estados Unidos), el colegio Vision Valley, la British School of Madagascar y la International School of Madagascar. Los tres últimos siguen el currículo Pearson Edexcel. El colegio Vision Valley y el International School of Madagascar ya funcionan desde hace tres años como centro de examen en Madagascar. Antes, los alumnos realizaban los exámenes en países anglófonos que aplican el mismo currículo. Entre estos colegios, la American School of Antananarivo es la única ha manifestado su interés en incluir el español entre las asignaturas que estudian los alumnos.

Respecto a las enseñanzas superiores, es de subrayar que las universidades en Madagascar, tanto privadas como públicas, aplican el sistema LMD (licenciatura, máster y doctorado) desde hace ya unos 10 años. El sistema consiste en dividir los estudios universitarios en tres niveles:

- El nivel L o de licenciatura consta de tres subniveles (L1, L2 y L3), que se corresponden a tres años de estudios si un estudiante reúne los créditos necesarios en los exámenes. Tras estos tres años de estudio, se otorga el diploma de licenciatura (el equivalente de la diplomatura en el antiguo sistema).
- El nivel M o de máster comprende dos años adicionales de formación y culmina con la defensa de un trabajo de fin de máster ante un tribunal. Su correspondencia con el sistema anterior no es del todo clara: podría equipararse a la licenciatura del antiguo sistema, que suponía cinco años de estudio, o al DEA (*diplôme d'études approfondies*), que implicaba seis. Por otro lado, a finales del M1 los estudiantes realizan un examen, pero no se les otorga ningún certificado o diploma.
- El nivel D o doctorado, cuya duración mínima es de tres años. Durante este periodo se elabora una tesis doctoral que se defiende públicamente ante un tribunal. La superación de esta defensa da lugar a la obtención del título de doctor.

Generalmente, los estudios en las universidades privadas no van más allá del máster. Se focalizan sobre todo en las salidas laborales y no en formar a futuros investigadores.

2.2.2. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN MADAGASCAR

En los centros públicos, la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua extranjera se introduce en el primer año de bachillerato, es decir, en el primer año del segundo ciclo de secundaria. En efecto, en ese curso los alumnos deben elegir una «lengua viva», es decir, otra lengua extranjera además de la lengua inglesa. Los alumnos pueden elegir entre el alemán, el español, el ruso y el chino mandarín, que se ha introducido más recientemente. Esas lenguas son materia oficial y forman parte del programa de estudios de los alumnos del segundo ciclo de secundaria del sistema público. Por decisión ministerial, se dedican dos horas a la semana a la enseñanza-aprendizaje de dicha lengua viva.

Respecto al contenido de los programas en la enseñanza de español, son los profesores miembros de la Asociación de los Profesores de Español (APES) los que lo determinan conforme con las temáticas propuestas por el ministerio. Dadas las pocas horas dedicadas a la clase de español (dos horas a la semana) y la falta de materiales adecuados para la enseñanza de la lengua, así como la ausencia de centros de estudios o academias de lengua española en Madagascar, el programa no se alinea con las orientaciones del marco educativo-jurídico de la enseñanza de la lengua en general. No

se adecúa al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*). Así, después de tres años de estudios en secundaria, es difícil determinar el nivel de dominio de español con el que acaban los alumnos de secundaria de los institutos públicos y privados con currículo nacional. Además, el nivel de los alumnos varía mucho.

Por eso, las clases para los estudiantes del primer año de licenciatura (L1) del Departamento de Estudios Hispánicos de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Antananarivo comienzan siempre por un repaso general de las reglas básicas del español, denominado *maîtrise de la langue* (literalmente, 'dominio de la lengua'). Los manuales utilizados en esta clase no son de edición reciente. Son manuales que ya no se utilizan en los liceos franceses de Madagascar. Desde el año 2019, se utiliza el manual de ELE *Gramática*, de Anaya, de nivel elemental A1-A2. Tanto los profesores como los estudiantes utilizan fotocopias, porque se trata de un manual descargado por internet.

Para las otras asignaturas, son los profesores los que determinan personalmente su contenido y cada cual ha de buscar por su cuenta los libros que necesita. No hay laboratorio de lengua española en la universidad. Para la reproducción de pistas de audio se utiliza un altavoz conectado al ordenador personal del profesor. Es más, tampoco en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo tenemos los materiales adaptados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. INSTITUTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

Con respecto a las otras lenguas extranjeras, como el alemán, el chino mandarín e incluso el ruso, los cuales tienen centros de lenguas y gozan de los apoyos de sus respectivas embajadas, el español tiene poca visibilidad. A pesar de esto, el número de alumnos que elige español en los institutos públicos sigue aumentando. Se enseña español no solo en Antananarivo y en Fianarantsoa —las principales ciudades de origen de los estudiantes de español del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo—, sino también en otras provincias. En las tablas que siguen se puede apreciar el número de alumnos y profesorado de ELE en todo Madagascar.

- Antes, solo tres institutos impartían clases de español: el Lycée Rabearivelo, el Lycée Moderne Ampefiloha y el Lycée Andohalo. Hoy en día, la mayoría de los institutos ya tienen profesores de español. La media de alumnos por clase es de 50 a 70.

TABLA 1

TOTAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ELE EN INSTITUTOS PÚBLICOS CON CURRÍCULO NACIONAL EN EL CURSO 2023-2024

NOMBRE	PROFESORES	ALUMNOS
Lycée Ambohimanarina	2	488
Lycée Fenoarivo	1	195
Lycée Andrianampoinimerina Sabnam	1	180
Lycee Faravohitra	1	270
Lycée Moderne Ampefiloha	4	1.289
Lycée Mixte	1	610
Lycée Analamahitsy	2	380
Lycée Arivonimamo	2	1.400
Lycée Moderna Ankadikely Ilafy	1	500
Lycée Rabearivelo	4	650
Lycée Nanisana	2	180
Lycée Andohalo	3	215
Lycée Philbert Tsiranana	2	310
Lycée Mixte Diego	1	466
Lycée Jacques Rabemananjara Tamatave	1	479
Lycée Général Maroantsetra	1	300
Lycée Philibert Tsiranana Majunga	2	310
Lycée Manarapenitra Idanda Fianarantsoa	1	240
Lycée Raherivelo Ramamonjy Fianarantsoa	1	530
Lycée Jean Ralaimongo Fianarantsoa	1	215
Lycée Public Mananjary	2	390
Total	36	9.597

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

TABLA 2

TOTAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ELE EN INSTITUTOS PRIVADOS CON CURRÍCULO NACIONAL EN EL CURSO 2023-2024

NOMBRE	PROFESORES	ALUMNOS
SEMIPI Fianarantsoa	1	170
Lycée Privé Celi Hugh School Vaingandrano	1	150
Lycée Catholique Ste Jeanne D'Arc Mahajanga	1	419
Lycée Jolie Coccinelle Mananjary	1	56

TABLA 2

TOTAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ELE EN INSTITUTOS PRIVADOS CON CURRÍCULO NACIONAL EN EL CURSO 2023-2024 (CONT.)

NOMBRE	PROFESORES	ALUMNOS
Collège La Ruche Toamasina	1	104
Lycée Le Major Andrononobe	2	105
Manjary Soa Alasora	1	80
Lycée Saint Antoine	1	90
Les Capucines	1	46
Collège Akany La Marguerite	1	65
Lycée Pépinière Ambohipo	1	122
Collège Sully Tsaralalana	1	28
Bambi's School Analamahitsy	1	23
Collège Privé La Poney Ambanidia	1	39
LP Crescendo	1	60
CP La Pépite d'Or III Ambohimanarina	1	157
Le Bon Nid Ambohibao Iavoloha	1	123
CP Wonderful Ivato	1	80
Ritchey School of Mada	1	90
LP Mon Futur Ambohipo	1	132
LP Koloina Ambohipo	1	125
Le Bout d'Chou Tsimbazaza	1	122
LP Leader Itaosy (Terminales)	1	23
LP Christal (3ème)	1	23
IEF ACEEM Andravoahangy	2	140
CP Masoandro	1	217
LP Les Joyeux Lurons	1	117
Le Petit Nid	2	165
Collège Intello Tsimbazaza	1	13
LP La Sagesse Antohomadinika	1	120
Le Père Pedro Manantenasoa	1	360
Lycée privé Childhood	1	105
Ecole Bird	1	94
Lycée Peter Pan	1	40
Youth Village School Androhibe	1	40
Rojom-pahasoavana Ifarihy	1	190
St Gérard Alasora	1	300
Ecole Kangourou Behoririka	1	72

TABLA 2

TOTAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ELE EN INSTITUTOS PRIVADOS CON CURRÍCULO NACIONAL EN EL CURSO 2023-2024 (CONT.)

NOMBRE	PROFESORES	ALUMNOS
LP Les Petits Brillants Ambohibao	1	197
La Fontaine Ambohijafy Itaosy	1	100
La Farandole	1	100
Etoiles des Neiges	1	70
Lycée Parc des Princes	2	150
LP chrétien Andon'Aina Ankaraobato	1	88
Lycée Les Agneaux Tanjombato	1	14
Platoni Academy Andoharanofotsy	1	110
La Pépinière Antsakaviro	1	50
LP Ptit Michou Behenjy Itaosy	1	217
École Essor	1	33
Lycée La Pie Ampefiloha	1	29
LP Les Joyeux Poupons	1	95
Lycée Pypars Soamanandrariny Antananarivo	1	86
Total	56	5.744

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

TABLA 3

TOTAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE ELE EN INSTITUTOS PRIVADOS CON CURRÍCULO INTERNACIONAL (FRANCÉS) EN EL CURSO 2023-2024

NOMBRE	PROFESORES	ALUMNOS
Lycée Français de Tananarive	8	1.373
La Clairefontaine Collège Tana	1	95
La Clairefontaine Lycée Tana	1	61
Collège La Clairefontaine Ambohijatovo	1	100
Collège Hibiscus	2	228
L'Île des Enfants Ambohimangakely	1	9
Le Petit Nid	2	179
Lycée Privée Childhood	1	105
École Bird	1	94
Collège des France	Sin datos	Sin datos
Alliance Française d'Antananarivo	Sin datos	Sin datos
Lycée Français Sadi Carnot Diégo	1	144
Collège Français René Cassin	2	129
Total	21	2.517

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

2.3.2. UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

En Madagascar, el español se enseña en un mínimo de dos universidades públicas y cuatro universidades privadas. De esas universidades, el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Antananarivo es el único que ofrece una titulación propia de Español. En otros departamentos de la misma facultad, se ofrece como lengua extranjera optativa.

En el Departamento de Estudios Hispánicos somos 14 docentes, dos de las cuales son nativas de Cuba. De esos 14, nueve son profesores interinos (agregados) y no solo enseñan en la universidad, sino también en los institutos privados o públicos. El número de estudiantes en el Departamento de Estudios Hispánicos varían de un año a otro, pero la diferencia no es notable.

En el año académico 2023-2024, el Departamento de Estudios Hispánicos de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Antananarivo cuenta con 80 estudiantes en L1, unos 70 en L2, 45 en L3, 15 en M1 y 10 en M2, es decir, un total de 220 estudiantes.

En la siguiente tabla se puede apreciar el número de estudiantes de español en la enseñanza superior pública y privada.

TABLA 4

TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN EL CURSO 2023-2024

NOMBRE	ESTUDIANTES
Departamento de Estudios Hispánicos	220
LV2 en el Departamento de Filosofía	28
LV2 en el Departamento de Estudios Anglófonos	30
LV2 en el Departamento de Turismo	17
LV2 en el Departamento de Comunicación (COMMO)	85
LV2 en el Instituto Superior de Tecnología	60
LV2 en la Universidad de Fianarantsoa	399
Total	839

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

TABLA 5

TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE EN UNIVERSIDADES PRIVADAS O ESCUELAS SUPERIORES EN EL CURSO 2023-2024

NOMBRE	ESTUDIANTES
English Private School	24
Institut Supérieur de la Communication, des Affaires et du Management (ISCAM)	253
Universidad Essca	101
Universidad ACEEM	61
Foreign Language Institute	4
English Language Institute (ELI)	Sin datos
Total	443

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

2.3.3. TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE EN EL PAÍS

A partir de los datos recogidos en las tablas anteriores, el número total de estudiantes de ELE, así como su distribución entre liceos y universidades, tanto públicos como privados, puede sintetizarse del siguiente modo:

TABLA 6

TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE EN MADAGASCAR EN EL CURSO 2023-2024

LICEOS PÚBLICOS	LICEOS PRIVADOS CON CURRÍCULO MALGACHE	LICEOS PRIVADOS CON CURRÍCULO FRANCÉS	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL
9.597	5.744	2.517	839	443	19.140

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

2.4. PROFESORES DE ELE

En las tablas anteriores, junto a la distribución de alumnos se recoge también la distribución de profesores, resumida en la siguiente tabla:

TABLA 7

TOTAL DE PROFESORES DE ELE EN MADAGASCAR EN EL CURSO 2023-2024

LICEOS PÚBLICOS	LICEOS PRIVADOS CON CURRÍCULO MALGACHE	LICEOS PRIVADOS CON CURRÍCULO FRANCÉS	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL
36	56	21	14	Sin datos	129

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los miembros de la APES, de los propios centros de enseñanza y de encuestas realizadas para este trabajo.

Para enseñar español en la secundaria de currículo nacional se requiere sobre todo el título de licenciatura. Gran parte de los profesores de español, tanto de secundaria como de la universidad, cursaron sus estudios en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo, si bien en la Escuela Normal Superior no se enseña español. Generalmente, todos son miembros de la APES. Según la propia asociación, hay 111 profesores de español en secundaria.

En la Universidad de Antananarivo, concretamente en el Departamento de Estudios Hispánicos, hay 12 docentes malgaches y dos cubanas. De los catorce, nueve son profesores interinos. No solo enseñan en el Departamento de Estudios Hispánicos, sino también en otras universidades privadas o en institutos públicos o privados. Como profesores interinos, han de tener por lo menos el diploma de máster. No son funcionarios.

Los profesores que integran el cuerpo de funcionarios se dividen en tres clases:

- *Assistants d'enseignement supérieur*. Son los que tienen el título de máster y suman un total de tres docentes en nuestro departamento. Es de notar que antes del sistema LMD se requería el DEA, que equivale a seis años de estudios.
- *Maîtres de conférences*. Son los que tienen un doctorado y están habilitados para dirigir un trabajo de fin de máster 2. Nuestro departamento integra a dos profesores de esta clase.
- *Professeurs*. Son los que han hecho trabajos de investigación posdoctorales y están habilitados para dirigir trabajos de investigación para la obtención del diploma de doctorado. El Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo no tiene ninguno de estos docentes hasta ahora.

2.5. TRABAJOS DE INVESTIGACIONES HISPANISTAS

En sus trabajos de investigación, la mayoría de los estudiantes eligen generalmente temas relacionados con los estudios comparativos, con la traducción o con la enseñanza de español en Madagascar. Aquí tenemos los títulos de los trabajos de fin de máster realizados desde 2014:

- La creencia en la vida tras la muerte: estudio comparativo entre el «famadihana» en Imerina y «el día de los muertos» en México.
- Los poderes de los muertos en *Pedro Páramo* de Juan Rulfo.
- La sexualidad en el mundo castellano y merina.
- El honor de las mujeres a través de novelas amorosas y ejemplares de María de Zayas y Sotomayor.

- El niño de la calle en Madagascar y América Latina: caso de Antananarivo y de Bogotá.
- Traducción de *Cuentos completos* I de Ignacio Aldecoa: recursos lingüísticos, literarios y sociales.
- Transposición de *Yerma* de Federico García Lorca al malgache: problemas y perspectivas.
- La crisis de 2007: impacto social en España y en Madagascar (actualidades y traducciones).
- La obra de Aro-Naba «tambin'ny fitiavan-tanindrazana». Una doble colonización y su traducción.
- Las estrategias de traducción en la transposición al malgache de *El estudiante de Salamanca* de José de Espronceda.
- Transposición de algunos capítulos de *Bina*, una novela costumbrista malgache.
- Constituciones malagasy y española de los años 1970: análisis, comparación y glosarios bilingües.
- Diseñar una prensa especial para los hispanistas de Madagascar.
- Modernizar el aprendizaje de la lengua española en el sistema educativo malgache.
- Propuestas de traducción al malgache de los cincuenta refranes más utilizados del español contemporáneo.

En 2019, gracias a la colaboración no oficial con un profesor español, se celebró en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Antananarivo la lectura de su primera tesis de doctorado, titulada *Las expresiones verbales somáticas fijas malgaches: equivalencia semántica y correspondencia léxica con sus parejas españolas*, dirigida principalmente por el Dr. Pedro Mogorrón, de la Universidad de Alicante. De hecho, hay dos profesoras de español malgaches que tienen el doctorado en Hispánicas, una de la Universidad de Alcalá y la otra de la Universidad de Antananarivo.

Por último, queremos apuntar que, en colaboración con profesores de otros departamentos de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Antananarivo, cuatro de los profesores interinos del departamento están preparando su tesis doctoral.

3. CONCLUSIÓN

Si nos referimos a los datos proporcionados en el presente estudio y en los dos artículos anteriores sobre la enseñanza-aprendizaje de español en Madagascar (Gil Villa y Raharivola, 2014; Rakotondrasolo, 2022), podemos

apreciar que el número de los alumnos de ELE, así como el de los centros tanto públicos como privados que incluyen la lengua española entre sus asignaturas, sigue aumentando. Esto se debe, en parte, a que, cada año, estudiantes con licenciatura introducen el mundo de la enseñanza de español en los institutos, sobre todo en los privados. Los estudiantes recién titulados tratan de convencer ellos mismos a los directores de los institutos para incluir el español entre las asignaturas de sus alumnos. Eso explica también el número creciente de institutos secundarios en los que se enseña la lengua española. Así y todo, el número de alumnos de español en el Departamento de Estudios Hispánicos no varía mucho de un año a otro. Durante el año 2011-2012, según el artículo de 2014, el Departamento de Estudios Hispánicos contaba con 171 estudiantes en los cuatro niveles analizados. En el año académico objeto de estudio de este trabajo (2023-2024), el mismo departamento nos informa de que cuenta con 220. No es que los estudiantes se desinteresen del español después de tres o cinco años de estudios en secundaria, sino que piensan ya en las salidas laborales, pues todavía siguen preguntándonos para que sirve el español en Madagascar.

En resumen, la enseñanza-aprendizaje de español en Madagascar se hace entre pasión e incomprensión. Hablamos de incomprensión porque con la escasa cooperación bilateral entre España y Madagascar y por la poca visibilidad de todo lo relacionado con el español, la gente no ve la importancia ni incluso la utilidad del español en el país. Suelen preguntar a los hispanistas el porqué y el para qué de sus elecciones. Algunos estudiantes confiesan que sus padres o amigos cuestionan sus elecciones. Por eso, hablamos de pasión, pasión por la lengua española.

En efecto, pese a las dificultades y a la no visibilidad del español frente a las otras lenguas extranjeras, el Departamento de Estudios Hispánicos y la enseñanza-aprendizaje de español no se derrumban. En los dos primeros artículos sobre la enseñanza de español en Madagascar (Gil Villa y Raharivola, 2014; Rakotondrasolo, 2022), las autoras evocaron algunos de los mismos problemas relacionados con la situación del español. Hablaron, entre otros, de la falta de recursos en las aulas, de la falta de materiales adaptados a la realidad malgache o de los sueldos bajos que obligan al pluriempleo (algunos enseñan en más de tres colegios, otros trabajan de profesores de día y de noche trabajan en los centros de llamadas internacionales, y la mayoría de los profesores de instituto ejercen como guías turísticos durante las vacaciones). A esos problemas se añade la disminución de las horas dedicadas a la enseñanza de la lengua (dos horas a la semana). En 2024, los problemas siguen ahí pero no parece afectar al dinamismo y entusiasmo de los profesores y futuros profesores del español. Para salir de los métodos de enseñanza tradicional y sobre todo para promover la enseñanza-aprendizaje de

la lengua española, una profesora de instituto público, también profesora agregada en el Departamento de Estudios Hispánicos, ha incluido el teatro en su clase y ha creado un grupo denominado Hispanistas Amigos del Teatro. Los estudiantes del departamento han creado un club de lengua para practicar el español; se reúnen una vez a la semana y muy a menudo invitan a nativos que pasan por Madagascar para platicar con ellos. Y como hemos dicho, los estudiantes con el título de diplomatura convencen ellos mismos a los directores de los institutos privados para contratarlos como profesores de español, incluso cuando los sueldos son muy bajos. Respecto a la promoción de la lengua española en Madagascar, cabe señalar que, desde hace seis años, el consulado honorario de España en Antananarivo ha colaborado con el departamento cultural de la Embajada de España en Pretoria y ha organizado cada año el Festival de Flamenco de Madagascar en el que actúan artistas flamencos españoles.

REFERENCIAS

Bearak, B. (24 de mayo de 2010). Shaky Rule in Madagascar Threatens Trees. *The New York Times*. https://n9.cl/kbd46 [consultado el 31/1/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennic, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 31/1/2026].

Gil Villa, L. y Raharivola, J. (2014). El español en Madagascar. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 364-381). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/vg9st1 [consultado el 31/1/2026].

Martin, P. (2014). *Ambatovy Nature*. Biotope Editions.

Oficina de Información Diplomática (2026). *Ficha país: Madagascar*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/ibj1g [consultado el 31/1/2026].

O'Reilly, F. (4 de septiembre de 2018). Precious as Silver, Vanilla Brings Cash and Crime to Madagascar. *The New York Times*. https://n9.cl/ct8uz [consultado el 31/1/2026].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2024). *Human Development Report 2023-2024. Breaking the gridlock: Reimagining cooperation in a polarized world*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://n9.cl/alcvdd [consultado el 31/1/2026].

Rakotondrasolo, M. O. (2022). El español en Madagascar. En VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 351-362). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/m1zr3 [consultado el 31/1/2026].

Solofomiarana Rapanoël, A. B. (2008). Les problèmes de la langue d'enseignement à Madagascar : les dysfonctionnements de la loi 94-033. *Kabaro, revue internationale des sciences de l'Homme et des Sociétés*, IV (4-5), pp. 153-171. https://n9.cl/f4gpcx [consultado el 31/1/2026].

Ratsimbazafy, C.; Newton, D. J. y Ringuet, S. (2016). *L'Île aux bois: le commerce de bois de rose et de bois d'ébène de Madagascar*. TRAFFIC. https://n9.cl/7mpcn [consultado el 31/1/2026].

Urfer, S. (Coord.) (2021). *Histoire de Madagascar: La construction d'une nation*. Maisonneuve & La Rose y Hemisphère éditions.

Villemur, M. (2007). *The best of vanilla*. Ramsay.

CAPÍTULO 9

EL ESPAÑOL EN LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

OSCAR KEM-MEKAH KADZUE
Universidad de Yaundé I, Escuela Normal Superior

JEAN MICHEL PANGUERE
Universidad de Bangui

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

La República Centroafricana es un país situado en el corazón de África; limita al norte con Chad, al oeste con Camerún, al sur con la República del Congo y la República Democrática del Congo, y al este con Sudán y Sudán del Sur. Tiene una superficie de 622.984 km^2 y 5,1 millones de habitantes, según los datos de la Oficina de Información Diplomática (2025). Su capital es Bangui, con unos 747.000 habitantes. Entre otras ciudades importantes podemos destacar Bimbo (268.000 habitantes), Berberati (109.000), Mbaiki (67.132), Kaga-Bandoro (56.520), Bria (44.000), Bambari (41.000), Bangassou (24.361), Ndélé (11.764) o Birao (10.178). Las lenguas oficiales son el francés y el sango. Según los datos recogidos en la ficha país de la Oficina de Información Diplomática (2025) aproximadamente el 25 % de la población es católica, el 25 % es protestante, el 15 % es musulmana, principalmente en el norte, y el resto es animista. En el plano económico, según la misma fuente bibliográfica, la República Centroafricana es uno de los países con mayores índices de pobreza del mundo, con una infraestructura deficiente y una inversión extranjera muy reducida debido a su inestabilidad política. Según la ficha de oportunidades de negocios de Casa África (2025), la República Centroafricana es un país en transición con un periodo muy largo de inestabilidad institucional y política. Además, ahora enfrenta un déficit de infraestructuras, desempleo juvenil, altas desigualdades sociales y capacidades humanas débiles que son, en gran medida, consecuencia de la falta de financiación y de la mencionada inestabilidad sociopolítica.

Como puede leerse en la ficha país de la Oficina de Información Diplomática (2025), la mayor estabilidad política en el año 2012 permitió al país

registrar un crecimiento del 3,3 %. Sin embargo, la inestabilidad generada por el golpe de Estado y la escalada de violencia que comenzó en diciembre de 2013 provocaron que el producto interior bruto (PIB) se derrumbara un 36 % en 2013 y que se convirtiera en uno de los países más pobres del mundo. En 2014 se logró estabilizar la situación económica con un débil crecimiento de un 1 % y en los años sucesivos el crecimiento estimado ha sido del 4,3 % (2015), 4,7 % (2016), 4,5 % (2017), 3,8 % (2018), 2,9 % (2019), 0,9 % (2020), 1 % (2021) y 0,5 % (2022). En 2023, el PIB per cápita estimado por el Banco Mundial era de 496 dólares. Desde 2004, el país ha contado con la ayuda del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, así como de la Unión Europea y de los donantes bilaterales. La financiación exterior sigue desempeñando un papel importante en el país, ya que supera el 50 % del presupuesto. En este contexto, la Unión Europea ha destinado importantes recursos a la República Centroafricana desde 2014. Por ejemplo, el XI Fondo Europeo de Desarrollo (2014-2020) destinó más de 200 millones de euros para la República Centroafricana. El Banco Mundial y, en menor medida, el Banco Africano de Desarrollo, también colaboran en este sentido.

Las relaciones bilaterales entre España y la República Centroafricana han estado enmarcadas sobre todo en el ámbito de la seguridad y de la defensa. A este respecto, España participa en la misión EUFOR RCA de la Unión Europea, cuya finalidad es contribuir al asesoramiento de las autoridades de la República Centroafricana y al desarrollo del liderazgo de los oficiales y suboficiales para fortalecer su capacidad de contribuir a la defensa de su territorio y la protección de su población. En este sentido, según la web del Ministerio de Defensa de España (2024), el XVIII contingente español inició su despliegue en mayo de 2024. Desde entonces, su labor ha estado centrada en el desarrollo de los cursos de formación para oficiales y suboficiales, así como en el acondicionamiento de las instalaciones y la reconfiguración de la estructura de la misión de adiestramiento de la Unión Europea en la República Centroafricana (EUTM RCA). En la actualidad, España aporta siete militares del Ejército de Tierra, con el coronel español como jefe de Estado Mayor. En el ámbito económico, la ficha país de la Oficina de Información Diplomática (2025) hace constar que desde 2016 las exportaciones españolas al país africano se han mantenido en torno a los seis millones de euros. Con estas cifras, la República Centroafricana ocupó el puesto 165 del *ranking* como cliente de las exportaciones españolas en 2020. Las importaciones españolas se mantienen en la actualidad lejos de los 2,45 millones de euros importados en 2010. Por ejemplo, en 2019 fueron 500.000 euros, mientras que en 2020 alcanzaron únicamente 100.000 euros. Así, la República Centroafricana ocupa el puesto número 191 como proveedor de España.

En el ámbito de la cooperación internacional, cabe señalar que la República Centroafricana no estaba incluida en las prioridades geográficas del V Plan Director de Cooperación Española 2018-2021, ni tampoco lo estuvo durante el periodo de vigencia de los anteriores Planes Directores. Sin embargo, la cooperación española sí ha financiado proyectos concretos en el país mediante subvenciones a organizaciones no gubernamentales para el desarrollo y contribuciones a fondos, programas y agencias especializadas de la Organización de las Naciones Unidas. En cuanto a los datos de Ayuda Oficial al Desarrollo, en los últimos años, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha realizado algunos desembolsos orientados a la ayuda de emergencia. Asimismo, se han organizado numerosas visitas de personalidades españolas a la República Centroafricana, y viceversa. A este respecto, en diciembre de 2019, el ministro de Medioambiente y Desarrollo Sostenible centroafricano, Thierry Kamach, y el ministro de Agua, Bosques, Caza y Pesca, Amit Idriss, visitaron España en el marco de la COP25. Del lado de España, el 25 de enero de 2017, la exministra de Defensa, María Dolores de Cospedal, realizó una visita a los contingentes militares españoles en misión de asistencia militar en Bangui.

Finalmente, cabe señalar que, según los datos del padrón municipal correspondiente al año 2021, actualizados a la versión más reciente publicada por el INE en 2022, en España residen 185 centroafricanos. En cambio, en la República Centroafricana, residen 12 españoles según los datos del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero (PERE); no obstante, según nos informa Berta Mendiguren, consulesa honoraria de España en Bangui, residen 38 españoles en el país.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Como muchos otros países africanos, la República Centroafricana es un país muy heterogéneo lingüísticamente, con unas 67 lenguas locales según las fuentes de *Ethnologue* (Eberhard *et al*., 2025). La misma fuente bibliográfica indica que estas lenguas pertenecen a tres de las cuatro familias de las lenguas africanas: la familia nilo-sahariana, la familia nilo-saheliana y la familia criolla. Además del francés, que es la lengua oficial del país, la lengua nacional oficial en el país es el sango. El francés obtuvo el estatus de lengua oficial en la primera Constitución de la República, en 1959. El reconocimiento oficial de una lengua local llegó cinco años después. La Ley Constitucional 64/37, de 26 de noviembre de 1964, otorgó el estatus de lengua oficial al francés y el de lengua nacional al sango. En mayo de 1984, una orden presidencial reorganizó el sistema educativo centroafricano e incluyó el sango como segunda lengua de enseñanza en la República Centroafricana.

En 1991, mediante la Ley Constitucional 91/001, de 8 de marzo de 1991, el sango obtuvo el estatuto jurídico de lengua oficial de la República Centroafricana, junto con el francés. Esta ley estableció así el bilingüismo estatal en el país. Según N'zapali-Te-Komongo (2019), en la República Centroafricana algunas personas hablan francés y sango, o sango y otra lengua étnica, o las tres, o más lenguas étnicas. El mismo investigador añade que el primer caso de bilingüismo (francés y sango) es mucho más común entre la generación más joven, que nació y creció en la ciudad y no está contacto con las demás lenguas étnicas. Estas lenguas, llamadas étnicas o regionales, coexisten con el sango, el francés y otras lenguas extranjeras (el inglés, el árabe, el lingala, el chino, el español y el alemán) que se enseñan en el sistema educativo o que se usan entre la población extranjera, según asevera N'zapali-Te-Komongo (2019).

Según Jaromír Kadlec (2008), aunque la República Centroafricana es oficialmente bilingüe desde hace más de 10 años, los documentos oficiales (leyes, decretos, ordenanzas, certificados de nacimiento, etc.) solo se publican en francés. El sango no se utiliza en los sellos de correos ni en los billetes de banco. Los letreros de los edificios públicos también son monolingües en francés. En cambio, como advierte el mismo investigador, los debates en la Asamblea Nacional se hacen en las dos lenguas oficiales, pero con un predominio del francés. Las leyes votadas vienen escritas y recogidas en el boletín oficial del Estado exclusivamente en francés. Los discursos del presidente están escritos generalmente en francés. Por otro lado, el sango es la lengua dominante en la vida religiosa. La difusión del cristianismo en Ubangui-Chari contribuyó considerablemente al desarrollo y a la propagación del sango. El investigador concluye que el sango lo habla prácticamente toda la población centroafricana, pero sigue siendo una lengua de comunicación oral. En este contexto, el sango es la principal lengua de comunicación interétnica, si bien entre la población joven de las zonas urbanas se usa también el francés. Cabe señalar que el sango tiene un papel importante en la educación informal. El Departamento de Alfabetización y Educación No Formal, en colaboración con las ONG, tiene como objetivo coordinar las actividades de alfabetización y reciclaje y promover tanto la cultura centroafricana como el sango. Este departamento también se ocupa de la alfabetización de adultos y la formación continua. En este sentido, la alfabetización de adultos en sango corre a cargo de «supervisores» contratados en las propias comunidades con distintos niveles de escolarización (generalmente la educación fundamental II). Según un informe de la Commission Nationale Centrafricaine pour l'UNESCO (2014) sobre la promoción y uso del multilingüismo en la República Centroafricana, las instituciones en las que el multilingüismo tiene una presencia destacada son:

- El Ministerio de Comunicación, que emite programas en sango y francés por las radios nacionales.
- El Ministerio de Justicia, que autoriza la celebración de juicios en sango y francés.
- Las confesiones religiosas, que desarrollan los evangelios y celebran servicios en sango y francés y cantan himnos en sango, francés e incluso en algunas lenguas vernáculas.
- La Dirección de Alfabetización y Educación No Formal, que alfabetiza principalmente en sango y, en menor medida, en francés.
- La Asociación Centroafricana de la Traducción de la Biblia y de la Alfabetización y la Sociedad Bíblica Centroafricana, que traducen y distribuyen la Biblia en francés, en sango y en algunas lenguas locales.
- El Instituto de Lingüística Aplicada, que trabaja en sango en tareas relacionadas con la elaboración de diccionarios y léxicos especializados, la redacción de una gramática del sango o la traducción de ciertas obras al sango.
- La Asociación de Mujeres Centroafricanas para la Lucha contra el Analfabetismo, que imparte cursos de alfabetización principalmente en sango y algunos en francés.

2. EL ESPAÑOL

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo de la República Centroafricana es similar al de los países de África que fueron colonizados por Francia. El sistema educativo centroafricano comprende dos sectores, el público y el privado, ya sea este laico, confesional católico, confesional protestante o confesional musulmán.

Según la Ley 97/014 de Orientación Educativa de la República Centroafricana (1997), independientemente de que sea público o privado, el sistema educativo consta de cuatro niveles: la educación infantil o prescolar, la educación fundamental I (antiguamente llamada primaria), la educación fundamental II o secundaria general, técnica y profesional (SGTP) y, finalmente, la educación superior. La lengua vehicular en la escuela es el francés en todos los niveles.

La educación preescolar dura dos años y acoge a los niños de 3 a 5 años. La educación fundamental I dura cinco años y al finalizarla el alumnado se

gradúa con el título de Certificado de Estudios Fundamentales I y realiza asimismo la prueba de acceso a la educación fundamental II, que tiene dos ciclos. El primero corresponde a los colegios de enseñanza general o técnica y consta de cuatro niveles. En cambio, el segundo ciclo comprende los cursos de quinto, sexto y séptimo. Al finalizar este ciclo el alumnado recibe el título de bachillerato. La enseñanza de español en la educación secundaria empieza en el segundo ciclo, pero se da únicamente en la enseñanza secundaria general en las especializaciones de letras (serie A) y ciencias sociales (serie B). Además de estas dos series, también existe la especialización científica (series C y D). La enseñanza secundaria técnica, por su parte, tiene cuatro ramas: comercial, industrial, ingeniería civil y economía doméstica.

El único centro de enseñanza superior público es la Universidad de Bangui, fundada en 1969. Consta de cinco facultades: la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, la Facultad de Ciencias Económicas y de Gestión, la Facultad de Ciencias de la Salud, la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Por otra parte, la universidad dispone de cuatro institutos superiores especializados: el Instituto de Lingüística Aplicada, el Instituto Superior de Desarrollo Rural, el Instituto Superior de Tecnología y el Instituto Universitario de Gestión de Empresas. Además, dispone de tres escuelas superiores: una Escuela Normal Superior, donde se forma a profesores de liceos y colegios de la educación secundaria, una Escuela Nacional de Administración, y Magistratura y una Escuela Nacional de las Artes. A día de hoy, la Escuela Normal Superior de Bangui todavía no dispone de un departamento de lenguas extranjeras. Otras instituciones de enseñanza superior en Bangui son la École Normale des Instituteurs y el Institut National de Recherche et d'Animation Pédagogique.

En el sector privado, existen varias instituciones educativas de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, la gran mayoría ubicadas en la capital centroafricana. Podemos citar a este respecto las siguientes universidades privadas: el ISM Africa, la Université Walombé, el New Tech Institut, la École Supérieure de Gestion et des Nouvelles Technologies o el Complexe Polytechnique et Universitaire de Bangui. Como centros de educación secundaria privados podemos citar el Lycée Français Charles de Gaulle, el Complexe Scolaire La Providence Saint-Charles, el Complexe Scolaire Galaxy, el Lycée Marie Jeanne Caron, la Central African Turkish High School o el Institut International Shogui. En cuanto a la educación primaria, algunos de los centros privados en el país son la Primary School New Tech, la École Nicolas Barré, la École Internationale Genesis, el Groupe Scolaire Préparatoire International, la École Bilingue Franco-Arabe, el Complexe Scolaire Victor Hugo o el Complexe Scolaire Les Élites. Algunas de las escuelas privadas citadas anteriormente no siguen el currículum centroafricano. Es el

caso, por ejemplo, del Lycée Français Charles de Gaulle, que sigue el currículum francés, o del Collège Galaxy, donde se sigue el currículum turco. Más adelante, en el apartado sobre la enseñanza de español en la República Centroafricana, aportaremos más información sobre las instituciones donde se imparten clases de español.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español, el inglés y el alemán son a día de hoy las tres lenguas extranjeras que forman parte de las materias oficiales de los programas de estudios del sistema de educación pública de la República Centroafricana. Estas tres lenguas no gozan del mismo estatus. El inglés tiene un estatus privilegiado, ya que forma parte de las asignaturas obligatorias del currículo educativo de la educación primaria, secundaria y universitaria. En cambio, el español y el alemán son asignaturas optativas a partir del segundo ciclo de educación secundaria para quienes optan por el itinerario de letras. A partir del quinto curso de educación secundaria, es decir, el primer curso del segundo ciclo, el alumnado puede escoger una asignatura optativa de lengua entre el español y el alemán. De este modo, aquellos que eligen una de estas lenguas la estudian durante tres años (*seconde, première* y *terminale*). En la República Centroafricana, existe una inspección educativa dedicada a las lenguas extranjeras, la Inspección para las Lenguas Vivas, cuya misión es velar por la enseñanza de dichas lenguas.

En cuanto al español propiamente dicho, cabe señalar que los orígenes de su enseñanza en la República Centroafricana, como en todos los países africanos que sufrieron la colonización francesa, se remontan al periodo colonial. Tras las independencias en los años sesenta, siguiendo el modelo del currículo francés de la educación secundaria, se continuó enseñando español en algunos centros educativos del país hasta los años noventa, periodo que estuvo marcado por importantes crisis políticas, económicas y sociales que supusieron la partida repentina de la gran mayoría de los misioneros y cooperantes que se encargaban de la enseñanza de esta disciplina en algunos liceos y colegios públicos y confesionales. Desafortunadamente, dado que en aquellos tiempos el español no formaba parte del currículo de la enseñanza superior, aquellos que habían estudiado español en la educación secundaria no tenían la posibilidad de ampliar sus estudios en la universidad y así poder especializarse en Estudios Hispánicos para asegurar el relevo en cuanto a la docencia se refiere, a pesar de que ya existiera la Universidad de Bangui y su Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Según los testimonios de varias autoridades centrales de la Inspección General de Educación Nacional, los alumnos de aquella época indican que se impartían clases de español

desde el cuarto (*quatrième*) hasta el séptimo (*terminale*) curso de educación secundaria y que las clases se centraban en el aprendizaje de la gramática, la traducción y la civilización española e hispanoamericana con el uso de manuales como *Sol y sombra*, *Pueblo*, *Gran Vía*, etc.

Los testimonios de las autoridades locales, sumados a los de Omer Didier Cabaya-Siri[49], actualmente el único funcionario público profesor de ELE en la educación secundaria de la República Centroafricana, nos aseguran que, en 1992, según un decreto ministerial del cual no se dispone de referencias debido al asalto del grupo terrorista Seleka en la capital centroafricana y la destrucción de casi todas las bases de datos administrativos, la enseñanza de español en la educación secundaria se reanudó, pero únicamente del quinto curso (*seconde*) hasta el séptimo (*terminale*). Se trata de una fecha importante para el hispanismo en la República Centroafricana porque en el mismo año se introduce por primera vez el español en la Universidad de Bangui.

Dicha apertura de la carrera universitaria de Estudios Hispánicos, creada como una de las secciones del Departamento de Inglés y Lenguas Vivas, solo duró tres años, pues en 1996 hubo un cierre repentino de la sección debido al retroceso económico y a la falta de profesorado. En efecto, quienes enseñaban español en la apertura eran misioneros y cooperantes que tuvieron que abandonar la labor tras darse cuenta de que la universidad no había renovado sus contratos. El único profesor nacional en aquel entonces en la educación secundaria era Jean Michel Panguere, también docente colaborador en la universidad, se trasladó a Senegal para cursar sus estudios de maestría en la Universidad Cheikh Anta Diop y, posteriormente, un doctorado en la Universidad de Borgoña.

A raíz de las quejas de los estudiantes centroafricanos que habían iniciado sus carreras en Estudios Hispánicos en la Universidad de Bangui y no la pudieron finalizar debido al cierre de la sección de español en la universidad, en 1997 hubo un convenio entre la Universidad de Bangui y la Universidad de Yaundé I que permitió que 21 estudiantes centroafricanos que habían empezado su formación en Estudios Hispánicos en Bangui pudieran terminarla en Camerún. De esos 21 estudiantes, varios cambiaron de rumbo al llegar a Camerún y se dedicaron a estudiar otras carreras. Notablemente muchos ingresaron en la Escuela Nacional de Administración y Magistratura. Según nos aseveró el actual inspector de las lenguas vivas, Leopold Dakong, el informe del administrador centroafricano que se encargaba del seguimiento de esos estudiantes afirmó que, una vez en Camerún, casi todos

49. Nuestro más profundo agradecimiento a este hispanista centroafricano, que ha contribuido significativamente en la recogida de datos y ha facilitado el contacto con las autoridades, proporcionándonos toda la información que tenía a su alcance sobre el hispanismo en el país.

prefirieron «faire des carrières juteuses», es decir, carreras que aseguran una mejor dotación económica en la medida que les garantizaban la posibilidad de trabajar en el Gobierno de su país una vez finalizados los estudios.

De ese cupo, solo cinco estudiantes se licenciaron en Estudios Hispánicos en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Yaundé I, según nos cuenta el profesor Omer Didier Cabaya-Siri, quien fue uno de esos licenciados. El Gobierno centroafricano no pudo seguir encargándose del pago de los costes de matrícula de estos estudiantes y cuatro de ellos, al graduarse en Estudios Hispánicos, volvieron a su país natal y se dedicaron, entre otros, a la docencia de español. Cuando volvieron a la República Centroafricana, se volvió a institucionalizar la enseñanza de español en la educación secundaria, desde el quinto hasta el séptimo curso en el itinerario de letras.

Uno de esos cinco estudiantes, el ya mencionado Omer Didier Cabaya-Siri, que actualmente es profesor asociado en el Departamento de Español de la Universidad de Bangui, continuó sus estudios en Camerún con sus propios medios económicos y una vez que defendió su maestría en Lingüística Española, ingresó en la Escuela Normal Superior de Yaundé donde se graduó como profesor de liceo de enseñanza secundaria antes de regresar para servir a su país. Tras su vuelta a la República Centroafricana, también fue reclutado como docente de español en el Lycée de Fatima (en adelante, el Liceo de Fátima), donde ejerce hasta hoy. Cabe señalar que, a día de hoy, es el único profesor de español de educación secundaria pública en todo el país. Durante el curso académico 2024-2025, el Liceo de Fátima es la única institución pública de la República Centroafricana donde se imparten clases de español. En el curso académico 2022-2023, también se enseñaba el español en el Lycée des Martyrs (en adelante, el Liceo de los Mártires), pero desde que se jubiló el profesor, el español ya no forma parte de las asignaturas impartidas. Además, en el examen de bachillerato el español es una asignatura obligatoria para todos aquellos que lo hayan estudiado en los liceos y colegios públicos y privados donde se imparte español. A aquellos que cursan asignaturas de español o alemán al terminar el bachillerato se les concede el título de bachillerato A4 con español o alemán, mientras que los que no lo hacen obtienen únicamente el título de bachillerato A4, según nos asevera el inspector para las lenguas vivas.

Por su parte, una vez que regresó a su país después de doctorarse, Panguere fue contratado por la Universidad de Bangui en 2010, donde ejerce hasta hoy. De esta manera, en 2010 se reabrió la Sección de Español en el Departamento de Inglés y Lenguas Vivas. Unos años después, al amparo de un decreto ministerial de 2015, el español pasó a tener un departamento propio, el Departamento de Español de la Universidad de Bangui. A día

de hoy, Panguere es el único profesor permanente en dicho departamento, aunque colabora en el mismo Cabaya-Siri como profesor asociado.

La República Centroafricana es un país en reconstrucción puesto que varios de los archivos y documentos oficiales fueron destruidos por los terroristas del Seleka en la última década del siglo pasado. Por ello, tanto en el Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización como en la Inspección General nos hablaron de la dificultad de disponer de los textos oficiales que reglamentan la enseñanza de español, así como de otras disciplinas.

El inspector para las lenguas vivas nos comunicó que el único profesor de español de la educación secundaria, Cabaya-Siri, le hizo una propuesta de programa de estudios para la enseñanza de español en la educación secundaria que, si bien no está oficialmente firmado, es el que se usa actualmente. Este programa cubre los tres niveles de enseñanza de español en la educación secundaria. Primero tenemos el programa de quinto curso (*seconde*), que es un programa de tipo gramatical. La primera parte del mismo consta de 16 capítulos con contenido lingüístico: el alfabeto, los artículos, el sustantivo, los adjetivos calificativos, los adjetivos numerales y cardinales, el grado de los adjetivos, los posesivos, los demostrativos, los interrogativos, los indefinidos, los pronombres personales, los complementos, los adverbios, las conjunciones, las interjecciones y, finalmente, los relativos. La segunda parte de dicho programa se compone de los temas siguientes: los saludos, las despedidas, las fórmulas de cortesía, los días de la semana, los meses del año, el vocabulario sobre el medioambiente, las situaciones y hechos comunes, el cuerpo humano y la formación de las palabras. La tercera parte del programa se centra en la conjugación verbal y la clasificación de los verbos y de los tiempos verbales (el presente de indicativo, el presente de subjuntivo, el imperativo presente, el pretérito perfecto compuesto, el pretérito indefinido, el imperfecto de indicativo, el futuro, el condicional y el imperfecto de subjuntivo). También incluye temas sobre los tipos de frases y se proponen asimismo algunos tipos de tareas de expresión escrita y oral. Finalmente, la cuarta parte versa sobre el comentario de textos y diálogos. Se trata de un programa bastante amplio para ser un nivel de introducción a la lengua.

El programa de sexto curso (*première*) también se compone de una primera parte con contenidos gramaticales, una segunda sobre conjugación, una tercera sobre contenidos léxicos y una cuarta sobre el conocimiento geográfico, político, sociocultural y económico de los países hispanohablantes. Asimismo, incluye contenidos sobre el mundo hispanoamericano (como las civilizaciones precolombinas o la colonización española en América). La última parte se enfoca en los comentarios de textos sobre temas diversos.

La estructura del programa de séptimo curso (*terminale*) de ELE es similar a la de sexto. Además de los aspectos ya destacados, en los contenidos culturales del séptimo curso se incluyen temas que podrían permitir al alumnado reflexionar sobre su entorno inmediato, como las desigualdades sociales (los conflictos de clases, los problemas raciales, la situación de la mujer, el mundo del trabajo, etc.), los problemas educativos, la delincuencia juvenil, los conflictos generacionales, el matrimonio, la contaminación, la salud y la higiene, el turismo, etc. Por otra parte, se incorporan contenidos sobre la historia de España (la Segunda República, la Guerra Civil, la transición democrática, etc.). Finalmente, destacan también contenidos sobre el mundo hispánico (las revoluciones cubanas y mexicanas, el problema indio, las realidades socioculturales de los países africanos hispanófonos, etc.). Es decir, a diferencia del programa de quinto curso, los de sexto y séptimo curso tienen contenidos sobre civilización española e hispanoamericana.

El profesor Cabaya-Siri nos comunicó durante nuestra entrevista que el programa de español es una adaptación del currículo camerunés de ELE. Efectivamente, al analizar el contenido de los programas centroafricanos observamos que es muy similar al plan curricular de enseñanza de español en Camerún entre los años 1975 y 2014.

Tomando como referencia los exámenes oficiales de bachillerato en la República Centroafricana, advertimos que las destrezas lingüísticas representadas son la expresión escrita (leer un texto y contestar a preguntas) y la mediación lingüística (traducir un párrafo de un texto), así como una actividad de gramática. Si bien este currículo carece de contenidos competenciales que reflejan el saber ser y el saber hacer o las destrezas lingüísticas, podríamos decir que el nivel estimado de salida en la secundaria pública equivaldría al A2 del *MCER*.

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE

Los principales manuales que se usan para la enseñanza de español en la República Centroafricana son los de la colección *Horizontes*, escritos y editados por un colectivo de docentes marfileños. El ya citado docente de español del Liceo de Fátima, entrevistado en el marco de este trabajo, nos comunicó que, además de *Horizontes*, suelen usar *Sol y sombra* y *Cambios,* de la editorial Hathier. El ya mencionado hispanista también nos comunica que lo más común es que los alumnos saquen fotocopias del libro que el docente pone a su disposición. La metodología de enseñanza es tradicional y la precariedad del contexto de trabajo no permite que los docentes puedan reproducir audios o proyectar vídeos en las clases. El material didáctico permanente incluye una pizarra negra y una tiza.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2024-2025

En este apartado hablaremos del número total de estudiantes de español en la educación primaria, secundaria y superior, tanto en las instituciones públicas como en las privadas. En la educación primaria, cabe subrayar que ninguna institución pública ofrece clases de español, ya que la Ley de Orientación Educativa solo autoriza la enseñanza de ELE en el quinto, sexto y séptimo curso de la educación secundaria. No obstante, existen escuelas privadas donde el español forma parte del currículo. Según los docentes de español que hemos entrevistado en el marco de este estudio, se trata de tres colegios que tienen un currículo particular, en el sentido de que aplican el currículum nacional pero aportan al mismo un valor añadido, como es el caso de la inclusión de las lenguas extranjeras. Se trata de las escuelas católicas Nicolas Barré, la escuela Padre Pío y la escuela New Tech. En ellas, el español se imparte en los dos últimos cursos escolares y el número estimado de estudiantes se distribuye de la siguiente manera:

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA PRIVADA DE LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

INSTITUCIÓN	TOTAL
Nicolas Barré	95
Padre Pío	78
New Tech	125
Total	298

Fuente: Elaboración propia.

En el sistema educativo centroafricano público el español se imparte a partir del quinto curso de educación secundaria. Hasta el curso escolar 2023-2024, el español se impartía en tan solo dos institutos o liceos públicos, ambos ubicados en la ciudad de Bangui, por dos profesores funcionarios: el Liceo de los Mártires y el Liceo de Fátima. Debido a la jubilación en el curso 2024-2025 del docente del Liceo de los Mártires, el profesor Corneille Nguerefara, esta institución pública canceló la oferta de español. En este sentido, desde el curso 2024-2025, la República Centroafricana cuenta solo con un liceo donde se imparten clases de español. El profesor de este liceo se llama Omer Didier Cabaya-Siri. A continuación, presentamos una relación del número de discentes de español en la educación

secundaria pública centroafricana, con los datos facilitados por la administración de ambos liceos.

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA DE LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

INSTITUCIÓN	CURSO	QUINTO CURSO (*SECONDE*)	SEXTO CURSO (*PREMIÈRE*)	SÉPTIMO CURSO (*TERMINALE*)	TOTAL
Liceo de los Mártires*	2023-2024	155	120	45	320
Liceo de Fátima	2024-2025	160	150	50	360

* Los estudiantes de ELE que se han podido documentar en el Liceo de los Mártires proceden del curso 2023-2024, ya que esta institución canceló la oferta de español para el curso 2024-2025.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la enseñanza secundaria privada, en la República Centroafricana el español se imparte también a partir de quinto curso en varios institutos o liceos, algunos de los cuales siguen un currículum centroafricano y otros tienen un sistema educativo mixto o propio por ser instituciones confesionales o extranjeras. Citamos a este respecto el Lycée Français Charles de Gaulle de Bangui, el Groupe Scolaire Préparatoire Internationale, el colegio Tartine & Chocolat, el Collège Galaxy, el Institut International Shogui, el Lycée de Fantem y el colegio Don Bosco. A continuación, presentamos el número estimado de discentes de español en cada una de estas instituciones en el curso 2024-2025. Estos datos fueron facilitados o bien por la administración, o bien por los propios hispanistas docentes en estos colegios.

TABLA 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PRIVADA DE LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

INSTITUCIÓN	TOTAL
Lycée Français Charles de Gaulle	Información no facilitada
Groupe Scolaire Préparatoire International	115
Collège Galaxy	105
Tartine & Chocolat	61
Institut International de Shogui	58
Lycée de Fantem	76
New Tech Institut	110
Nicolas Barré	68
Don Bosco	78
Total	671

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la enseñanza superior, como apuntamos en el apartado dedicado a la situación del español en la República Centroafricana, la Sección de Español del Departamento de Inglés y Lenguas Vivas de la Universidad de Bangui se abrió en 1989. Sin embargo, debido a la marcada inestabilidad política y económica del país, dicho departamento se cerró en 1996. En 2015, el ministro de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación Científica firmó un decreto que supuso la apertura de un departamento específico para los Estudios Hispánicos, el Departamento de Español, en la Universidad de Bangui. Según los testimonios de los docentes de dicho departamento, Jean Michel Panguere y Omer Didier Cabaya-Siri, una treintena de centroafricanos se ha graduado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Bangui desde su apertura. A continuación, presentamos el número de estudiantes matriculados en el Grado de Estudios Hispánicos en la Universidad de Bangui en el curso 2024-2025.

TABLA 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES DEL GRADO EN ESTUDIOS HISPÁNICOS EN LA UNIVERSIDAD DE BANGUI

NIVEL	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Diplomatura 1	6
Diplomatura 2	5
Diplomatura 3	4
Total	15

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que además del Grado en Estudios Hispánicos, el español se ofrece como asignatura optativa en el Departamento de Inglés y Lenguas Vivas de la Universidad de Bangui, así como en la Facultad de Derecho y en el Instituto Superior de Tecnología. A continuación, compartimos una tabla que deja constancia del número de estudiantes de español como asignatura optativa en la Universidad de Bangui.

TABLA 5

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE COMO ASIGNATURA OPTATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE BANGUI

DEPARTAMENTO O FACULTAD	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Departamento de Inglés	26
Facultad de Derecho	1.200
Instituto Superior de Tecnología	600
Total	1.826

Fuente: Elaboración propia.

El grueso de estudiantes de ELE lo tiene la Facultad de Derecho, si bien puede que los estudiantes de esta facultad no sigan contando con la posibilidad de aprender español debido a la mala remuneración que recibe el profesor de ELE que estuvo a cargo de la docencia en el curso anterior. Ello sería una gran pérdida porque es la facultad que cuenta con más estudiantes de español como lengua optativa.

Por el contrario, el director del Instituto Superior de Tecnología, institución que pertenece a la Universidad de Bangui, nos comunicó que está comprometido con la oferta de español como lengua optativa porque hace unos años sus estudiantes fueron de prácticas a Guinea Ecuatorial y la barrera lingüística representó una gran dificultad para la realización de las mismas. La institución de la que es director tiene varias ramas o especialidades: informática, minas y geología, ingeniería petrolera, ingeniería civil e ingeniería industrial.

En la Universidad de Bangui existe también el Instituto de Lingüística Aplicada, pero desde su creación el español no ha formado parte de las lenguas que se ofrecen en el mismo. No obstante, el jefe del Departamento de Español de la Universidad de Bangui nos informó sobre una inminente apertura de la oferta de clases de español en esa institución, ya que la misma se encuentra en el proceso de selección de dos profesores de español y ha solicitado al Departamento de Español algunas recomendaciones de perfiles de docentes entre los estudiantes que se han graduado en Estudios Hispánicos en la Universidad de Bangui.

El español también se ofrece como asignatura optativa en dos instituciones universitarias privadas, el Institut de Sciences Manageriales y el New Tech Institut. A continuación, proponemos una relación del número de aprendientes de español en las mismas.

TABLA 6

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE COMO ASIGNATURA OPTATIVA EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS PRIVADAS EN LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Institut de Sciences Manageriales	85
New Tech Institut	75
Total	160

Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentada toda esta información, la tabla 7 ofrece una recapitulación del número de estudiantes de ELE en los distintos niveles de enseñanza de la República Centroafricana, que suman un total de 3.330 estudiantes.

TABLA 7

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA (2024-2025)

PRIMARIA	SECUNDARIA		SUPERIOR			TOTAL
Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Universidades			
			Universidades públicas		Universidades privadas	
			Con titulaciones propias de Español (Grado de Estudios Hispánicos)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	
298	360	671	15	1.826	160	3.330

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que en la enseñanza universitaria el número de estudiantes de español como asignatura optativa tanto en la enseñanza privada como en la pública supera con una diferencia significativa al de las personas que estudian español como carrera universitaria. Tan solo 15 personas estudian español como carrera en la Universidad de Bangui, mientras que entre la Universidad de Bangui y las dos instituciones universitarias privadas (el New Tech Institut y el Institut de Sciences Manageriales) hay 1.986 personas (1.826 en la Universidad de Bangui y 160 en la privada) que lo estudian como materia optativa. En cuanto a la enseñanza secundaria, en el curso 2024-2025 solo el Liceo de Fátima da español en la enseñanza pública y dispone de 360 discentes. En cambio, en la privada, con nueve centros educativos, se estima en 671 el número de estudiantes. Si bien se observa que hay más alumnos en la privada, se concluye que, si hubiera oferta de español en otros liceos públicos, el número de discentes en la educación secundaria pública superaría con creces al de discentes en la privada. Así pues, la falta de convocatoria pública de plazas de docente de español y de otras lenguas extranjeras no favorece el crecimiento del número de estudiantes de español en la República Centroafricana. No obstante, actualmente está en marcha un programa de contratación masiva de docentes de secundaria con el apoyo del Banco Mundial y el inspector de las lenguas vivas afirma tener la esperanza de que se concedan a las lenguas un número de plazas consecuente.

2.3.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La recogida de datos sobre las actividades de aprendizaje de los alumnos más allá del entorno formal de la clase deja entrever que son unos aprendientes

proactivos, por lo que sus estilos de aprendizaje son bastante dinámicos. Los estudiantes entrevistados suelen reunirse cada sábado, en el marco del hispanoclub, para realizar actividades lúdicas y pedagógicas en español (canciones, bailes, debates, etc.), así como para practicar y aprender la lengua desde la perspectiva del socioconstructivismo. Por otra parte, algunos de los alumnos entrevistados señalan que para mejorar su competencia comunicativa fuera del aula suelen ver películas en español y escuchar música española. A este respecto, uno de los estudiantes entrevistados sobre este tema nos indicó que «además de las clases de la facultad, durante mi tiempo libre leo libros y miro películas en español desde mi móvil para mejorar mi nivel de español». Cabe destacar que el impacto de la cultura popular hispanohablante es un factor decisivo en la motivación de los alumnos para el aprendizaje de español. Varios estudiantes hablan de su aprecio por la música y el fútbol de España como algunas de las variables que afectaron en su elección por la lengua española. Algunos conciben el aprendizaje de español como una oportunidad para aprender una nueva cultura y una fuente de enriquecimiento. Finalmente, otro grupo lo ve como una lengua que les puede garantizar oportunidades laborales en el mundo de la diplomacia y de la docencia.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2024-2025

Para hacer una relación del número de profesores de ELE según el tipo de centro de enseñanza, nos acercamos a los propios centros educativos donde se imparte el español para solicitar la información. Asimismo, contamos una vez más con la disponibilidad y colaboración de los hispanistas Cabaya-Siri y Panguere, quienes además de comunicarnos el número de docentes en algunas instituciones, nos facilitaron una relación de los centros donde se imparte español. Tal y como se puede apreciar en la tabla que viene a continuación, en la República Centroafricana el número total de docentes de español desde la educación primaria hasta la universitaria es de 21, de los cuales dos son funcionarios públicos. Hay varios casos de docentes que imparten clases en varios centros educativos de manera paralela debido a la falta de profesorado cualificado.

TABLA 8

NÚMERO DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS
EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

PRIMARIA	SECUNDARIA		SUPERIOR			TOTAL
Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Universidades			
			Universidades públicas		Universidades privadas	
			Con titulaciones propias de Español (Grado de Estudios Hispánicos)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	
3	1	10	2	1*	4	21

* Aun cuando pueda llamar la atención que un solo docente en la universidad pública imparta ELE como asignatura optativa a 1.826 alumnos, aclaramos que las clases se imparten en grandes aulas y anfiteatros con capacidad para varios centenares de alumnos.
Fuente: Elaboración propia.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Todos los docentes de español tanto en la educación primaria (privada) como en la secundaria son licenciados en Estudios Hispánicos. En su casi totalidad, son titulados de la Universidad de Bangui. Ninguno de ellos ha recibido una formación específica sobre docencia de ELE ya que la institución encargada de la formación de profesores de secundaria, la Escuela Normal Superior de Bangui, no dispone hasta hoy de un departamento de lenguas extranjeras. Si bien han cursado durante su formación filológica alguna asignatura sobre didáctica de español, estos profesores nos aseguran que desde que han empezado su trayectoria profesional nunca han recibido una formación continua a pesar de los múltiples desafíos que encuentran en el terreno. A diferencia de Camerún, por ejemplo, donde existe una Inspección Educativa Nacional y Regional de Español con varios profesionales como asesores pedagógicos nacionales y regionales, encargados de hacer una evaluación y seguimiento de las prácticas docentes y de organizar jornadas didácticas para profesores de español, en la República Centroafricana solo existe una Inspección para las Lenguas Vivas, a cargo de un solo profesional. Esta centralización y falta de multiplicación de recursos humanos no favorece la inspección educativa del español.

Cabe señalar que el único funcionario del Estado que desempeña la labor de profesor de español en la educación secundaria pública en la República Centroafricana es Omer Didier Cabaya-Siri, profesor en el Liceo de Fátima. A diferencia de los demás profesionales del ámbito, este hispanista tiene una titulación de profesor de ELE para colegios e institutos obtenida en

la Escuela Normal Superior de Yaundé. También es titular de una maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Yaundé I y tiene una larga trayectoria profesional. Ha diseñado durante el curso escolar 2017-2018 un esbozo del programa de enseñanza de español en la educación secundaria centroafricana, por encargo de la Inspección para las Lenguas Vivas. También es profesor colaborador en la Universidad de Bangui, tanto en el Departamento de Español como en otros departamentos donde se imparte español como asignatura optativa. A lo largo de la recogida de datos, no se han referenciado informaciones sobre la enseñanza no reglada, por lo que se puede decir que es inexistente.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

A día de hoy, el Departamento de Español de la Universidad de Bangui solo cuenta con un profesor permanente de español, el hispanista Jean Michel Panguere, doctor en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de Borgoña. Se graduó en Estudios Hispánicos en la Universidad de Bangui, cursó una maestría en la Universidad de Cheikh Anta Diop de Dakar y, posteriormente, un doctorado en la Universidad de Borgoña. También colabora en el departamento, en calidad de docente asociado, el hispanista Cabaya-Siri, que ya hemos presentado. El primero se encarga de las asignaturas de literatura y civilización española e hispanoamericana y el segundo de las de gramática y lingüística española. Ambos hispanistas hacen una labor encomiable.

El departamento también ha contado con dos otros docentes permanentes doctores en Estudios Hispánicos, Wolfgang Zabe y Bertrand Ngailemas, pero fallecieron hace un par de años. El hispanista Wolfgang Zabe era doctor en Literatura Hispánica, mientras que Bertrand Ngailemas era titular de una maestría en Estudios Hispánicos.

2.4.4. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

Los estilos de enseñanza dependen un tanto del lugar de trabajo. En la educación secundaria pública, donde el número de alumnos por aula es extenso, el programa es de tipo gramatical, según nos revela Cabaya-Siri. Por ello, la clase está centrada en la competencia gramatical y en el desarrollo de la lectoescritura y, asimismo, está orientada hacia la superación de los exámenes. A modo de ejemplo, el programa del primer curso de ELE de la educación secundaria tiene 16 capítulos que tratan exclusivamente de contenidos gramaticales. Tenemos, por ejemplo, el capítulo 1 sobre el alfabeto, el capítulo 2 sobre los artículos, el capítulo 3 sobre los sustantivos, el capítulo 4 sobre los

adjetivos, el capítulo 5 sobre los adjetivos calificativos, el capítulo 6 sobre los adjetivos numerales, el capítulo 7 sobre el grado de los adjetivos, el capítulo 8 sobre los posesivos, etc. En cambio, en los centros educativos privados, tanto en la primaria como en la secundaria, gracias a los pocos alumnos por aula y a la facilidad de acceso a recursos tecnológicos, la clase de español tiende a ser más participativa y basada en enfoques comunicativos, como nos aseguran los docentes que nos han facilitado la información. También cabe destacar que algunas de estas instituciones privadas siguen un currículum propio, el currículum francés para el caso del Lycée Français Charles de Gaulle y el currículum mixto centroafricano y turco para el caso del Collège Galaxy. Así pues, en esas instituciones los docentes practican la enseñanza comunicativa de la lengua e incluso organizan programas específicos para promover una enseñanza en la que los alumnos son los principales protagonistas de su aprendizaje. A este respecto, el administrador del Collège Galaxy, el Sr. Alim, nos comunicó que en su colegio organizan cada año una semana de las lenguas protagonizada por los discentes, bajo la coordinación del profesorado. A lo largo de esta semana, los alumnos recitan poemas, hacen teatro e interpretan bailes en las diferentes lenguas extranjeras impartidas en el colegio. También organizan viajes de inmersión lingüística para los discentes.

En cuanto a la enseñanza superior, el número reducido de estudiantes tanto en el Grado de Estudios Hispánicos como en algunas de las titulaciones que cuentan con el español como lengua optativa favorece un clima de clase ameno y participativo, según nos cuentan los profesores universitarios entrevistados respecto a esta pregunta. El hispanista Cabaya-Siri advierte que, si bien en el Grado de Estudios Hispánicos sus clases siguen el paradigma estructuralista y se centran en la manipulación del sistema lingüístico español desde una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica, en las clases de español como lengua optativa que imparte a los estudiantes del Instituto Superior de Tecnología el enfoque es funcional y trata de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Por lo tanto, hay posibilidades reales de practicar las destrezas orales en clase.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2024-2025

Según los datos recogidos entre los profesores de secundaria, así como en los propios centros de enseñanza, existe un conjunto de 16 centros educativos donde se imparte español como lengua extranjera. Cabe subrayar que

ningún centro educativo de enseñanza ELE del país es centro examinador DELE.

TABLA 9

NÚMERO DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE LA REPÚBLICA CENTROAFRICANA

PRIMARIA	SECUNDARIA		SUPERIOR		TOTAL
Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	Universidades		
			Universidades públicas	Universidades privadas	
			Con titulaciones propias de Español (Grado de Estudios Hispánicos)	Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa	
3	1	9	1	2	16

Fuente: Elaboración propia.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

No existe una sede de la Embajada de España en la República Centroafricana, su dependencia es de la Embajada de España en Camerún. En Bangui hay un Consulado Honorario del Reino de España. Dicho Consulado Honorario no tiene funciones encomendadas para la difusión del español en el país ni presupuesto para becar a estudiantes de español, y cualquier petición que se les hace llegar concerniente a estos temas la transfieren a la Embajada de España en Yaundé. Consultados dicha embajada y el centro del Instituto Cervantes en Dakar, son loables los esfuerzos que están haciendo al apoyar los congresos de hispanistas en los países de su área de influencia. No obstante, los docentes universitarios entrevistados en el marco de este trabajo afirman que sienten que necesitan más apoyo por parte de la Embajada de España en Camerún. El hispanista Cabaya-Siri advierte que hace unos años el cónsul honorario del Gobierno de España en Bangui reunió a los hispanistas centroafricanos y los invitó a cenar y dialogar sobre el hispanismo en el país. Comenta que ese encuentro tuvo un gran éxito en la medida en que permitió que todos los hispanistas centroafricanos se reunieran y se conocieran. Sin embargo, es de lamentar que aquel encuentro no supusiera una oportunidad para la creación de una asociación de hispanistas centroafricanos, iniciativa que depende en exclusiva de la voluntad de estos hispanistas, como es el caso con todas las asociaciones internacionales de hispanismo. A su vez, un análisis del histórico de los lectorados MAEUEC-AECID destinados a los

países de África deja constancia que la Universidad de Bangui nunca ha sido beneficiaria de este programa.

2.6.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Aparte de la de España, existen otras embajadas hispanohablantes acreditadas en la República Centroafricana. Se trata por ejemplo de la Embajada de Guinea Ecuatorial en Bangui, la Embajada de Cuba en la República Democrática del Congo y de la Embajada de México en Nigeria. En el marco de las relaciones diplomáticas bilaterales, cabe destacar la visita a la República Centroafricana del embajador de Cuba. No hemos referenciado datos sobre eventuales actividades de las embajadas de estos países de cara al fomento del español en la República Centroafricana.

2.6.3. ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL: EL HISPANOCLUB DE LA UNIVERSIDAD DE BANGUI

En la República Centroafricana no existen asociaciones formalizadas de docentes ni de estudiantes de español. En cambio, existe un grupo de estudiantes de Estudios Hispánicos de la Universidad de Bangui y de alumnos de educación secundaria que se reúnen todos los sábados a partir de las 10:00 para realizar actividades culturales y de apoyo para los alumnos de nivel inferior. El club fue fundado por la iniciativa del profesor Cabaya-Siri con el objetivo de incentivar el trabajo personal del estudiante. Si bien fue creado por este docente, el club funciona de manera autogestionada por los estudiantes. Como nos informa este hispanista, «procuro dejarles el espacio para que ellos organicen y gestionen el club. Solo acudo a las actividades de vez en cuando para darles algunos consejos». El actual presidente del club, y el principal coordinador de las actividades, se llama Gerard Nzeti y es estudiante del tercer curso del Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Bangui. Nos cuenta que se reúnen todos los sábados en el Liceo de Fátima o en algún otro instituto para incentivar la participación de los alumnos de español de la educación secundaria. Nzeti nos informa de que en cada asamblea hay unas 50 personas y de que se realizan varias actividades de diferente índole. El orden del día de cada sesión reúne los siguientes aspectos:

- Las presentaciones: el objetivo es conocerse entre todos y familiarizarse. Cada miembro se presenta para fomentar la cohesión y el conocimiento mutuo.
- Las noticias: algunos voluntarios presentan una noticia de los medios de comunicación que les hayan llamado la atención a lo largo de la semana.

- Las actividades culturales: este punto abarca, dependiendo del día, bailes, interpretación de canciones españolas o karaoke, teatro y juegos diversos.
- La enseñanza: un estudiante de nivel avanzado escoge un tema de gramática y hace de profesor para los alumnos de nivel principiante.
- El tema: se trata de una actividad de reflexión participativa en la que se escoge un tema de interés educativo y cada participante da su punto de vista sobre el mismo.
- Observaciones: entre los asistentes, algunos voluntarios dan sus impresiones sobre el conjunto de las actividades realizadas.

Se trata de un grupo bastante consolidado de universitarios y discentes de secundaria que se reúne para disfrutar del español en un entorno libre y ameno, sin la presencia de la figura del profesor. Las actividades del hispanoclub se hacen exclusivamente en la capital centroafricana.

También es de destacar la labor de otra asociación de alumnos hispanohablantes, el hispanoclub del Liceo de Fátima, cuyo presidente actual es Dieu Veille Touba Grengho. En esencia, es una asociación con la misma finalidad que la anterior. La especificidad de esta es que se centran en la organización de clases de español de nivel inicial para los discentes de la educación secundaria. En 2020, según nos informa la consulesa, esta asociación ofrecía clases de nivel básico a unos 200 jóvenes.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

Debido a la falta de profesorado universitario, en la Universidad de Bangui no existe un grupo de investigación dedicado a los Estudios Hispánicos. El único investigador centroafricano cuyos artículos científicos hemos referenciado en bases de datos en línea es el doctor Panguere, director del Departamento de Español en la Universidad de Bangui. Sus investigaciones versan principalmente sobre la obra novelística de Isabel Allende. A pesar de la larga trayectoria del español en la República Centroafricana, no se ha referenciado ningún trabajo que trate las prácticas docentes de ELE o sobre la enseñanza de ELE en el país. A diferencia de otros países del África francófona, en la República Centroafricana nunca se ha celebrado un congreso o una jornada didáctica sobre la enseñanza de español en el país ni existen revistas académicas o culturales que tengan el español como lengua vehicular.

REFERENCIAS

Casa África (2025). *República Centroafricana*. https://n9.cl/m1d1pa [consultado el 26/1/2026].

Commission Nationale Centraficaine pour l'UNESCO (2014). *Rapport sur la promotion et l'usage du multilinguisme et l'acces universel au cyberespace en Republique Centrafricaine. UNESCO*. https://n9.cl/3z9506 [consultado el 26/1/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 26/1/2026].

Kadlec, J. (2008). La situation linguistique et la position de la langue française en République Centrafricaine. *Studia Romanistica*, 8, pp. 107-112.

Ley 97/014 (1997) de Orientación Educativa de la República Centroafricana.

Ministerio de Defensa de España (2024). *Militares españoles afrontan el inicio del curso lectivo en la Escuela de Suboficiales de las Fuerzas Armadas Centroafricanas.* https://n9.cl/h3dxe0 [consultado el 26/1/2026].

N'zapali-Te-Komongo, G. (2019). Situation sociolinguistique et enjeux glottopolitiques en République Centrafricaine. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15, pp. 121-134. https://n9.cl/kmifq [consultado el 26/1/2026].

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: República Centroafricana*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/cytj9h [consultado el 26/1/2026].

CAPÍTULO 10

EL ESPAÑOL EN SENEGAL

GUSTAVE VOLTAIRE DIOUSSÉ
Universidad Gaston Berger

MARTA MUÑOZ TORRES
Instituto Cervantes de Pekín

JEAN MARIE NGOM
Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES)

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro país no solo destaca por el triste y preocupante fenómeno migratorio que en los últimos años ha supuesto la salida de miles de jóvenes[50] para España[51] pasando por Canarias. También destaca, y siempre ha sido así, por su legendaria *teranga* u hospitalidad, por su estabilidad sociopolítica, debido en gran parte a la cohesión social entre los distintos pueblos[52], y por la existencia de mediadores sociales como los líderes religiosos y comunitarios. Senegal es un estado laico, si bien el islam[53] representa la religión mayoritaria. Se trata de un islam abierto y tolerante que convive pacíficamente con las demás creencias, entre las que están el cristianismo y las llamadas religiones tradicionales. En cualquier caso, y como sugiere la etimología popular del topónimo Senegal (*suñu gaal* en wolof, literalmente 'nuestra barca'),

50. Según el último censo demográfico llevado a cabo por la Agencia Nacional de Estadísticas, la población de Senegal asciende a 18.126.390 habitantes, de los cuales 8.947.494 son mujeres (49,4 %) y 9.178.896, hombres (50,6 %). Los menores de 19 años representan la mitad del total, lo cual indica que Senegal tiene una población bastante joven. Sobre esta cuestión, véase https://n9.cl/9l45r [consultado el 12/3/2026].
51. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024) en el año 2022 había 83.260 nacionales de Senegal residiendo legalmente en España. Si a esta cifra sumamos los muchos jóvenes que han emigrado en los últimos años, no sería descabellado hablar de cerca de 100.000 personas de origen senegalés en España.
52. Entre los sérères y los diolas, y entre los sérères y los pulaars, por ejemplo, existe el llamado *cousinage à plaisanterie* (Faye y Ngom, 2014). Se trata de una práctica ancestral destinada a fomentar la paz social entre algunos grupos étnicos. Estos grupos se consideran hermanos, generalmente por tener un vínculo histórico-cultural. Se cree tanto en el vínculo que es impensable que las personas de estas etnias se hagan daño unas a otras.
53. Se trata de un islam plural, debido a la existencia de varias ramas y centros de poder: Tijania, Muridí, Niassène, Layenya y Quadriyya, cuyos centros de poder son Tivaouane, Touba, Kaolack, Yoff (un barrio costero de Dakar) y Thiès, respectivamente. Al lado de estas ramas están los «ortodoxos» o *ibaadu* que no dependen de ningún líder religioso, porque no practican el islam sufí, es decir, aquel que se basa en la formación de *tariqas* (especies de cofradías), en el seno de las cuales hay un guía (o máxima autoridad espiritual) encargado de la formación religiosa de los discípulos.

todos, no importa la etnia ni la religión, estamos subidos en una barca y somos conscientes de que nuestra supervivencia y nuestro viaje hacia el bienestar dependen en gran parte de la cohesión y la solidaridad que haya entre nosotros. Es más, nuestro lema, a saber, «Un pueblo, una meta, una fe», es otro referente que guía nuestra ejemplar convivencia y nuestra buena disposición a acoger e integrar a los extranjeros[54] que viven entre nosotros, llegando, en muchas ocasiones, a darles nombres locales. Otro aspecto importante en el que destaca Senegal es en la política exterior y en las relaciones bilaterales. Desde la independencia, en 1960, hemos mantenido una estrecha relación no solo con Francia, sino también con España, país con el que se establecieron vínculos diplomáticos el mismo año de la independencia. Con el tiempo la relación se ha estrechado aún más gracias a la creación de la Embajada de España en Senegal en 1961, a la firma de un acuerdo cultural en junio de 1965 (Oficina de Información Diplomática, 2025), a la cooperación a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), a la presencia de la Cámara Oficial de Comercio de España en Senegal, a la colaboración en cuestiones de seguridad, a los intercambios comerciales y, en los últimos años, a la apertura del Instituto Cervantes de Dakar. Respecto de la cooperación española al desarrollo, y según datos de la AECID[55], se lleva a cabo fundamentalmente en dos zonas, a saber, el norte (Saint-Louis y Matam) y el sur, es decir, Casamance (Ziguinchor, Sédhiou y Kolda), con prioridad en el apoyo al desarrollo productivo, la lucha contra el hambre, el acceso a la salud y al agua potable, la protección de los colectivos vulnerables y la mejora de la eficacia de los servicios públicos municipales o regionales y el acceso a estos, entre otras cosas.

Por último, y solo por señalar unos ejemplos, Senegal destaca por la gran aceptación que recibe el español en el ámbito educativo (Ndoye, 2005; Faye y Ngom, 2014; Mbaye, 2018; Guèye, 2012). Esta última cuestión, es decir, el español en Senegal, es el objeto de este capítulo, cuya estructura es la siguiente. En primer lugar, ofrecemos un breve panorama etnolingüístico de Senegal. En segundo lugar, abordamos aspectos socioculturales e históricos que parecen haber originado la gran aceptación que tiene el español entre los senegaleses. En tercer lugar, describimos el contexto educativo y la situación del español en el país. En relación con este último aspecto, detallamos las etapas a partir de las que se incluye la asignatura de ELE en los currículos, el número de alumnos y docentes, el método de enseñanza, los recursos en el aula o las entidades que apoyan el español. En cuarto lugar, realizamos una breve presentación de la investigación hispanista senegalesa. Por último,

54. Según datos del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, el 1 de enero de 2023 había 2.304 españoles residentes en Senegal (Observartorio Permanente de la Inmigración, 2023).
55. Véase https://n9.cl/jpkzxa [consultado el 12/3/2026].

presentamos unas conclusiones generales y añadimos algunas publicaciones relevantes sobre ELE en Senegal.

1.1. BREVE PANORAMA ETNOLINGÜÍSTICO DE SENEGAL

Al igual que otras zonas de África subsahariana, Senegal es un país pluriétnico y plurilingüe (Dreyfus y Juillard, 2004). El plurilingüismo senegalés es el resultado, por una parte, del contacto entre las lenguas locales y el francés y, por otra parte, es la consecuencia de la convivencia entre la lengua vehicular (el wolof), hablada por el 80 % de la población (Cissé, 2005), y el resto de idiomas autóctonos, una treintena según datos recogidos en *Ethnologue* (Eberhard *et al*., 2026).

En Senegal, y teniendo en cuenta la actual planificación lingüística, se distinguen tres categorías de lenguas en función de su estatus. El francés goza del estatus de idioma oficial y, por tanto, de trabajo en la Administración, la justicia, la enseñanza… Algunos idiomas locales, unos veintidós[56], ostentan la categoría de lenguas nacionales por haber sido codificadas y dotadas, pues, de sistemas de escritura. Por su parte, las restantes lenguas, una decena, no tienen un reconocimiento por parte del Estado, aunque, eso sí, se consideren parte del patrimonio sociocultural nacional.

Nuestro panorama lingüístico se completa con la presencia de lenguas extranjeras incluidas en los currículos escolares. Entre estas está el inglés, la primera lengua extranjera obligatoria desde el primer curso de la enseñanza media, correspondiente a la ESO española. También están el portugués, el italiano, el ruso, el alemán y, por supuesto, el español, que se imparten como lenguas optativas a partir del tercer curso de la enseñanza media. Por último, tenemos la presencia del árabe desde el siglo xv, por lo menos (Sambe, 2007), debido a la islamización de buena parte de la población (un 95 % de la población, como mínimo), y también la del chino, una lengua cada vez más destacada gracias al empuje de la cooperación china.

Este es, a grandes rasgos, el panorama etnolingüístico de nuestro país, un panorama a la vez interesante desde el punto de vista cultural y complicado de gestionar en lo referente a la educación para tener en cuenta los idiomas locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta la fecha, la solución adoptada consiste en usar, en algunas zonas, el idioma local de mayor difusión como facilitador del proceso de aprendizaje en los primeros cursos de primaria. En cualquier caso, y parece que va a ser así cada vez más, el camino emprendido es el de una educación más inclusiva y contextualizada.

56. Cissé y Le Tallec (2019) enumeran los siguientes: wolof, pulaar, sereer, joola, màndinka, soninké, hasaniya, balant, mànkaañ, noon, mànjaku, mënik, oniyan, saafi-saafi, guñuun, laalaa, kanjad, jalunga, ndut, bayot, paloor, womey.

2. ELE EN SENEGAL: POR PASIÓN Y POR RAZONES OBJETIVAS

El español en Senegal es una historia de amor y pasión propiciada a la vez por la casualidad, la suerte y la voluntad política. La casualidad y la suerte tienen que ver con que el español haya podido venir hacia nosotros a través de la música (Ndoye, 2005) traída por marineros cubanos allá por los años treinta (RFI, 2021). Aquellos exquisitos ritmos nos cautivaron tanto que nos enamoramos perdidamente de las letras que reproducían los discos de vinilo. El interés fue tal que algunos paisanos se convirtieron en unos verdaderos maestros salseros, adaptando o produciendo canciones en las que se mezclan letras del wolof y del español, así como ritmos locales y afrocubanos, dando como resultado nuestra muy conocida *salsa-mbalax*[57].

Por su parte, la voluntad de los gobernantes se refleja en que Senegal cuente con un sistema educativo aperturista desde sus inicios (que siempre se ha preocupado por conectarnos con otros pueblos y sus culturas) y en que se haya incluido el español como segunda lengua extranjera en los programas educativos desde tercero de la enseñanza media. Ello dio como resultado que salieran de nuestras facultades unos verdaderos maestros del idioma de Cervantes. Aquellos primeros docentes (Pa Ndoye, Moustapha Bangoura [¡que en paz descansen!], Ndiogou Faye, Tapsir Ba, Antoinette Biaye…) contribuyeron de manera destacada a hacer que el español tuviera una gran aceptación entre los estudiantes, gracias a su saber hacer, bien amenizando las clases con *Guantanamera*, *Hasta siempre comandante*, *Angelitos negros*…, bien recitando poemas de Guillén (*Sóngoro cosongo*) o bien leyendo con suma pasión el *Yerma* de Lorca y fragmentos del *Quijote*, de la *Celestina* o del *Lazarrillo de Tormes*.

Hoy en día, el relevo está más que asegurado gracias a la pasión que aquellos maestros lograron transmitir a sus discípulos, entre los que se encuentran los profesores Betina[58] y Ndioro Sow. Este último es uno de los hispanistas más destacados del país y su labor ha sido reconocida con la Cruz de Oficial de la Orden de Isabel la Católica (Naranjo, 2019), que recibió junto con otras dos figuras destacadas del hispanismo senegalés, a saber los profesores Antoinette Biaye y Ndiogou Faye.

57. La *salsa-mbalax* podría ser uno de los elementos que más nos vincula con el mundo hispano, no solo porque la compartimos con los hispanos, sino también porque nos ha permitido reconectar con aquella parte nuestra llevada a América por las olas del Atlántico. Al respecto, destacan los grupos Orchestra Baobab, Le Super Cayor o el muy conocido y reconocido salsero Laba Sosseh (que en paz descanse), con sus temas *Aminata*, *Maricosa*, *La Bycicletta*…

58. Este profesor es una figura destacada del hispanismo senegalés (aunque es de la República Centroafricana) no solo por su labor docente e investigadora en la Universidad Gaston Berger, sino también por su aportación a la literatura africana escrita en español con las obras *Cantos del Sahel* (1992), *Myosotis: el amor enigmático* (2006) o *Ama África* (2007), entre otras publicaciones.

En cualquier caso, no faltan motivos por sentirnos atraídos por el español y acogerlo con los brazos abiertos. Estamos preparados para aceptar a cualquier pueblo y su lengua, porque tenemos asimilada la diversidad cultural y lingüística. Nos gustan los idiomas y tenemos buena predisposición para aprenderlos y hablarlos. Somos un pueblo abierto y acogedor al que le agrada conectar con otras comunidades a través de intercambios políticos, económicos y diplomáticos. Somos un pueblo muy comprometido con la famosa «cita del dar y el recibir» de Senghor y tenemos asumida la universalidad cultural. Además, el español es la lengua que acabaron hablando nuestros antepasados mandingas, jelofes, fulas, etc., llevados a América desde la isla de Gorée. Es la lengua de Guillén, de Manuel Zapata Olivella, de Juan de Sessa (conocido como Juan Latino), de Compay Segundo, de Celia Cruz, de nuestros paisanos de Guinea Ecuatorial. Es, pues, parte de nuestra identidad y un medio para reconectar con la diáspora afrodescendiente hispana. No por nada, creemos nosotros, se organizó en Dakar, en 1974, el Coloquio sobre la Negritud y América Latina, un encuentro inaugurado por el mismísimo Senghor, y en el que participaron destacadas figuras de América como el médico, antropólogo y escritor colombiano Manuel Zapata Olivella, el filósofo mexicano Leopoldo Zea o el premio nobel de literatura Miguel Ángel Asturias, entre otras. España es uno de los principales socios económicos y culturales de Senegal. El español es la lengua del país de La Liga, un campeonato que cuenta en Senegal con miles de aficionados del Real Madrid y del Barça. Es la lengua que se habla en uno de los principales destinos de los miles de jóvenes senegaleses que salen a buscarse la vida, aunque lo hagan de forma peligrosa subiéndose en las llamadas pateras. Es uno de los idiomas más usados en el mundo, el tercero por número de hablantes nativos (Observatorio Global del Español, 2025).

Estas son las razones principales que explican la amplia aceptación del español, especialmente entre el alumnado senegalés y entre quienes se dedican a su enseñanza y difusión. Esta aceptación parece ir en aumento de forma constante, como señala el profesor Mbaye (2018) y como se verá más adelante con las cifras.

3. CONTEXTO EDUCATIVO

3.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

En Senegal la educación se desarrolla en varias etapas. Se empieza con infantil o preescolar a partir de los tres años. A continuación, los niños ingresan en primaria, una etapa que transcurre desde los seis hasta los doce años.

Son, pues, seis cursos al cabo de los cuales se organiza un examen con un propósito doble para el alumnado: aprobar la selectividad para ingresar en la enseñanza media y obtener el primer título del sistema educativo senegalés, a saber, el Certificado de Fin de Estudios Elementales (CFEE). A la enseñanza media se accede por dos vías: aprobando la selectividad referida anteriormente, si se continúan los estudios por la enseñanza pública, o aprobando o no la selectividad, si se va a un centro privado. Nuestra enseñanza media tiene cuatro cursos. A finales del último curso se organiza un examen para el acceso a bachillerato y para sacar el segundo título de la educación senegalesa: el Diploma de Fin de Estudios Medios (BFEM, por su sigla en francés). El bachillerato es la última etapa de la educación preuniversitaria. Transcurre en tres cursos, al cabo de los cuales se organiza un examen con fines diversos para el alumnado, como, por ejemplo, ingresar en la universidad, sacar el título de bachillerato, cursar un ciclo superior de formación profesional o presentarse a alguna oposición para la que se pide el título de bachillerato.

Todas las etapas señaladas pueden cursarse bien en la enseñanza pública, bien en la privada, ya sea en centros confesionales (musulmanes o cristianos) o aconfesionales[59], o en colegios e institutos extranjeros, como, por ejemplo, el Jean Mermoz y el Cours Sainte Marie de Hann, en Dakar, donde se propone el currículo francés, o el Maarif, que propone el currículo turco. Con los estudios universitarios ocurre lo mismo, pues Senegal cuenta con universidades públicas y privadas. A las públicas se accede, como se ha apuntado antes, mediante la selectividad, siendo el criterio de excelencia el más destacado no solo a la hora de determinar quién entra y quién no, sino también a la hora de determinar quién recibe o no la beca de estudios del Estado.

Hay ocho universidades públicas: la Universidad Cheikh Anta Diop (Dakar, desde 1957), la Universidad Gaston Berger (Saint-Louis, desde 1990), la Universidad Alioune Diop (Bambey, desde 2004), la Universidad Assane Seck (Ziguinchor, desde 2007), la Universidad Iba Der Thiam (Thiès, desde 2007), la Universidad Amadou Mahtar Mbow (Dakar, desde 2012), la Universidad Sine Saloum El-Hâijh Ibrahima Niasse (desde 2013) y la Universidad Virtual de Senegal.

A estos centros se añaden los institutos politécnicos (en Dakar, Thiès y Saint-Louis) y los centros privados, entre los que destacan el Instituto Superior de Administración de Empresa (ISM), el Instituto Africano de Administración de Empresas (IAM), el Centro Africano de Estudios Superiores en Administración de Empresas (CESAG), la Universidad Católica del África

59. Según datos de la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación, en Senegal hay 375 centros de secundaria y 707 centros de bachillerato. Véase https://n9.cl/kw467 [consultado el 12/3/2026].

del Oeste (UCAO) o la Escuela Superior de Administración de Empresas y de Lenguas (ESTEL), que mencionamos no solo por el tamaño sino también por la presencia de español (general o para fines específicos) en sus ofertas formativas.

Este es, de forma resumida, el sistema educativo senegalés. Se trata de un sistema en constante evolución para adaptarse no solo a los contextos locales sino también a los globales, adoptando, en el caso del nivel universitario, estándares internacionales, como, por ejemplo, nuestro actual sistema GMD (grado, máster, doctorado), que tiene, entre otras virtudes (al igual que el Plan Bolonia), la de posibilitar una mayor coherencia en la enseñanza y fomentar la movilidad intra- e interuniversitaria.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español es una materia oficial en el programa de la enseñanza media a partir del tercer y penúltimo curso, así como en bachillerato. En otros términos, la formación inicial en español como segunda lengua extranjera transcurre en cinco cursos, desde tercero de la enseñanza media hasta tercero de bachillerato.

En todo el país se imparte español en colegios e institutos públicos y privados, siguiendo un programa diseñado por la Comisión Nacional de Español, que se encarga del ELE, y adoptado en 2006 por el Ministerio de Educación a través de la Inspección General de Educación y Formación. En este programa, que se ajusta al *Plan curricular del Instituto Cervantes*, se señalan los objetivos generales y específicos de ELE para cada etapa, las competencias exigibles, los contenidos temáticos (la vida en comunidad, el hábitat, la naturaleza, los transportes, las telecomunicaciones, la vida diaria, el comercio, los servicios, el mundo profesional, los ocios, la salud, las estaciones y las vacaciones) o los contenidos gramaticales, entre otros aspectos (Ndour, 2023). En algunos colegios e institutos también se ofrecen como segundas lenguas extrajeras el portugués, el italiano, el alemán, el árabe o el ruso en las mismas condiciones que el español.

En la etapa de bachillerato se persiguen los mismos objetivos, aunque se incluyen contenidos nuevos. Así pues, en el primer curso se habla de las comunidades autónomas de España, de la geografía y de aspectos socioculturales del mundo hispánico, mientras que en el segundo curso se introducen contenidos literarios relacionados con el Siglo de Oro y la Generación del 98. En el último curso, se abordan, junto con contenidos literarios, cuestiones históricas como la guerra civil española, el autonomismo y el separatismo en España, la colonización y la liberación de América Latina.

Con estos contenidos y el uso del llamado enfoque comunicativo (desde 2006), que tiene la finalidad de fomentar la práctica del español en situaciones reales, lo que se busca es que el alumno adquiera una competencia comunicativa suficiente para desenvolverse en situaciones diversas, que comprenda algunas problemáticas actuales del mundo globalizado y que esté preparado para estudiar ELE en la universidad. Sin embargo, las dificultades que se advierten en las producciones del alumnado parecen indicar que no se logra del todo el objetivo perseguido al término de la formación inicial de cinco años. Ello se explica, entre otros factores, por el hecho de que no se use adecuadamente el método comunicativo en el aula, la escasa formación de los docentes (Ndour, 2023), el tipo de actividades que se desarrollan en el aula, que no fomentan la interacción (Ndiaye, 2020), la poca práctica de la expresión e interacción escrita y oral (Diop, 2014, 2016a), la escasez de soportes didácticos y el difícil acceso a estos o las dificultades a la hora de crear situaciones reales en el aula para el uso de la lengua. Es más, se suele trabajar con grupos numerosos (de entre cincuenta y noventa alumnos), situación que dificulta la interacción y la inclusión de todos. A esto podría añadirse el hecho de que gran parte del profesorado no haya tenido la posibilidad de hacer una inmersión lingüística en un país de habla española, algo que ayuda no solo a mejorar el nivel de español, sino también a adquirir (junto con el español estándar) una modalidad del español funcional o coloquial (según donde se encuentre uno). Por último, y como se señalan Ndiaye *et al*. (2021), uno de los causantes del bajo nivel (tanto al escribir como al hablar) en ELE es la manera poco acertada en que se planifica la docencia: no se trabaja con unidades didácticas, sino que se planifican las actividades diaria o semanalmente ciñéndose a los planes docentes temáticos (Planes Docentes para Evaluaciones Estandarizadas o PHARES, por sus siglas en francés) que se proponen en las academias regionales por las llamadas «células pedagógicas», que es como se llaman las entidades regionales encargadas de la planificación didáctica y la formación continua del profesorado.

Desde el Ministerio de Educación se tiene conciencia de la necesidad de adaptar nuestra enseñanza de ELE a los estándares establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*), aplicando el enfoque por competencias. Al respecto, y según el director del Departamento de Español de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar y miembro de la Comisión Nacional de Español, se está llevando a cabo la revisión de los programas, una labor que debería ayudar a proponer contenidos actualizados, y esperamos que también contextualizados, a facilitar manuales nuevos y accesibles tanto para el alumnado como para el profesorado, a actualizar el enfoque didáctico (Benítez, 2010), a formar al profesorado en los nuevos enfoques didácticos de ELE (Ndour, 2023) y a que el alumnado de ELE pueda adquirir una

competencia comunicativa sólida que le sirva para desenvolverse en situaciones concretas y diversas.

Respecto de la evaluación, se distinguen dos tipos principalmente: oral o escrita. En el primer año de ELE (es decir, tercero de la enseñanza media), con frecuencia se organizan evaluaciones orales, debido a que en este nivel gran parte del contenido es sobre aspectos fónicos del español. En los niveles siguientes, las pruebas tienden a ser escritas y lo que se evalúa, en general, es la comprensión lectora, la competencia lingüística y la expresión e interacción escritas. Así pues, las pruebas de bachillerato y selectividad incluyen tres tareas: comprensión del texto, competencia lingüística y expresión personal[60]. En la primera parte las tareas suelen consistir en proponer un título al texto, señalar sinónimos o antónimos de unidades léxicas del texto, localizar párrafos en los que están expresadas algunas ideas, responder a preguntas de respuestas múltiples o señalar si son verdaderas o falsas algunas aseveraciones. En la segunda parte suelen proponerse tareas de transformación pasiva, de pasar del estilo directo al indirecto, de concordancia de tiempos verbales, de pasar del imperativo sin el adverbio «no» al imperativo con el adverbio «no» para llevar a los alumnos a usar el subjuntivo, de completar enunciados con formas verbales adecuadas, de sustituir elementos gramaticales por otros equivalentes y de escribir numerales con letras, entre otras cosas. Por su parte, la tercera y última tarea es, por lo general, una breve disertación. Se ofrecen dos temas relacionados con el texto y el alumno elige el que más le interesa. Donde hay un pequeño cambio es en el examen de bachillerato de aquellos alumnos que tienen el español como primera lengua extranjera. Este tiene una parte oral que consiste en evaluar la expresión e interacción orales, junto con la comprensión lectora y la competencia lingüística, a partir de un texto estudiado en clase y sobre el que mantienen una conversación el examinador y el alumno.

En cuanto a la etapa universitaria, se desarrolla en unas veinte universidades (públicas y privadas), entre las que destaca la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, donde hay una Sección de Español en el Departamento de Románica, una Facultad de Ciencias de la Educación (FASTEF, por sus siglas en francés), donde se forma a profesores de ELE, y un Instituto de Lenguas Extranjeras Aplicadas, donde se imparte español para fines específicos. También es importante la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, por albergar, hasta la fecha, el único Departamento de Filología Hispánica del país, en el que la oferta formativa incluye contenidos relacionados con la literatura española clásica y contemporánea, la literatura hispanoamericana,

60. Véanse algunas pruebas en https://n9.cl/kn7ax [consultado el 12/3/2026].

la literatura ecuatoguineana y diversas cuestiones afrodiaspóricas, la lengua española o la lingüística general y aplicada (didáctica, traducción…). En la Universidad Gaston Berger también se imparte ELE para fines específicos en el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas y en el Máster en Gestión de Empresas Turísticas y Hosteleras, en el Grado de Estudios Ingleses (como asignatura optativa), en el Máster Comunitario de Traducción e Interpretación, en combinación con el francés y el inglés, y en la Facultad de Ciencias de la Educación (SEFS, por sus siglas en francés), donde, desde hace unos años, se forma a profesores de ELE para colegios de la enseñanza media. Por último, el español está presente en las universidades públicas de Ziguinchor y Thiès. En la primera se imparte ELE para fines específicos en los departamentos de Turismo y Lenguas Extranjeras Aplicadas, y ELE general en Historia y Estudios Franceses.

Son, pues, dos los tipos de carreras en las que el español es una materia. Por una parte, están las carreras clásicas de Filología Española y, por otra parte, las carreras de Lenguas Extranjeras Aplicadas (son las mayoritarias), en las que se imparte español para fines específicos junto con otras materias, tales como turismo, negocios, gestión…

Ante la pérdida de prestigio que sufren las carreras clásicas de filología, debido, tal vez, a las escasas aplicaciones que permiten y las bajas tasas de inserción profesional que presentan, las carreras de lenguas extranjeras aplicadas (con el español como materia junto con el turismo, los negocios, la minería, la agricultura, el medioambiente, los derechos humanos, las nuevas tecnologías…) podrían ser la clave del futuro. En este sentido son particularmente interesantes iniciativas como Tierra Firme, un programa impulsado por el Gobieno de Canarias y apoyado por la Cámara Oficial de Comercio de España en Senegal[61], gracias al cual se ha formado a un grupo de alumnos de los departamentos de Español y Lenguas Extranjeras Aplicadas de la Universidad Gaston Berger como guías turísticos. Si todo marcha según lo previsto, estos jóvenes ingresarán en el mercado laboral con ayuda de la entidad impulsora del proyecto.

Grosso modo, esta es la situación del español en el sistema educativo senegalés, un sistema que hace frente a muchos retos, entre los que se encuentran la contextualización de los contenidos y su impartición, el control de los efectivos, la adecuación de las ofertas formativas a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, la construcción de instalaciones pedagógicas, el acceso a los soportes didácticos y a internet, y, por supuesto, el déficit de docentes.

61. Véase https://n9.cl/fw2z30 [consultado el 12/3/2026].

3.3. DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES DE ELE

En relación con los soportes didácticos, los más usados son los manuales. Estos podrían clasificarse en dos tipos, a saber, aquellos que nos llegaron de Francia y los que han diseñado los propios africanos. Entre los primeros destacan los muy famosos *Pueblo 1* (1965) y *Pueblo 2* (1967), junto con estos otros: *Siglo* xx, *Tras el Pirineo*, *Por el mundo hispánico*, *¿Adónde?*, *¿Qué tal, Carmen?*, *Vida y diálogos de España*, *Lengua y vida*, *Sol y sombra*, *Caminos del idioma* y *Cambio*.

Estos soportes didácticos fueron muy útiles porque con ellos (especialmente con *Pueblo 1* y *Pueblo 2*) se iniciaron al español varias generaciones de alumnos senegaleses hasta los albores del siglo xxi, por lo menos. Sin embargo, y como señalan Djandué *et al*. (2019), en estos libros se advierten varias carencias: ofrecen una mirada anticuada sobre España; los contenidos presentan poco interés cultural para los discentes; fomentan una enseñanza-aprendizaje orientada más hacia la adquisición de estructuras lingüísticas que hacia la práctica del español; y usan un enfoque didáctico tradicional de corte contrastivo, con el francés como lengua de partida.

Con el paso de tiempo, y con el propósito de actualizar el enfoque didáctico y contextualizar los contenidos, surgieron los manuales diseñados por africanos. Este hito se produjo en 1998 gracias a la labor de nuestros paisanos de Costa de Marfil y propició la edición y publicación de la colección *Horizontes* por Éditions Classiques d'Expression Française, una colección que lleva usándose en Senegal desde hace cerca de tres décadas. Para cada nivel de la enseñanza media se cuenta con la guía para el docente, el cuaderno de actividades para el alumno y el libro de texto. Para los tres cursos de bachillerato, se cuenta con los mismos soportes, con la diferencia de que el cuaderno de actividades va incorporado en el libro (Djandué *et al*., 2019).

Estos manuales supusieron el abandono del enfoque tradicional de corte contrastivo por el llamado método comunicativo al uso en su momento, cuyo propósito es situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar la práctica de español en el aula a través de situaciones reales. Con este enfoque, lo que se busca es, pues, que el alumnado adquiera una competencia comunicativa suficiente que le permita desenvolverse en situaciones diversas. Es más, *Horizontes* ofrece un cambio de perspectiva con relación al mundo hispánico (este no se presenta a través del prisma del colonizador galo) y con respecto a los contenidos por dar cabida no solo a realidades africanas, sino también a cuestiones como la transición democrática española, la España de hoy y diversas problemáticas relativas a Hispanoamérica.

A pesar de su interés tanto desde el punto metodológico como desde el de los contenidos, hecho que determinó que se adoptaran rápido en diferentes países (como Costa de Marfil, Benín, Senegal, Togo, Camerún, Gabón y Burkina Faso), hoy día estos manuales son algo anticuados: en ellos predomina la organización temática de los contenidos, las actividades parecen orientadas más hacia la adquisición de la subcompetencia lingüística que hacia la adquisición de la competencia comunicativa y se trabaja muy poco la expresión e interacción orales. En otros términos, con estos manuales no se trabajan lo suficiente los componentes esenciales de la competencia comunicativa (Hermann *et al*., 2020) que, según el *MCER*, son la expresión, la comprensión, la interacción y la mediación.

Todo lo expuesto, junto con la evolución de los enfoques didácticos en ELE, hace necesaria la actualización de los manuales en nuestro país. Afortunadamente, la revisión de los programas se está realizando por la Comisión Nacional de Español; esperemos que ello sirva para actualizar los contenidos, los manuales y el enfoque didáctico, y que el resultado ayude a mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Conseguir esto también pasa por facilitar el acceso a los manuales tanto a los docentes, que a menudo tienen que usar fotocopias (Guèye, 2012), como a los discentes, por diversificar los soportes usando recursos digitales, audios o vídeos (como ocurre en algunos centros privados en Dakar). También pasa por una buena formación inicial y continua del profesorado y, en la medida de lo posible, por interacciones con hablantes nativos, bien en el marco de estancias de inmersión lingüística en países de habla española, bien a través de colaboraciones didácticas o bien a través de cursos de formación, como los que se ofrecen desde el Instituto Cervantes de Dakar. Por supuesto, pasa asimismo por el uso de los mismos soportes en todos los niveles (en bachillerato los soportes varían según los profesores), por trabajar con grupos reducidos, por tener acceso a internet en el aula y, ciertamente, por una planificación rigurosa de los contenidos.

3.4. ALUMNOS DE ELE

3.4.1. EN LA ENSEÑANZA MEDIA Y EN BACHILLERATO

El español es un idioma muy atractivo entre los alumnos senegaleses tanto en la enseñanza media y en bachillerato como en la enseñanza universitaria. Las razones de tal interés son diversas. Entre otras, es un idioma próximo al francés y, por tanto, supuestamente fácil de aprender. Nos llegó a través de discos de vinilo traídos por marineros cubanos y hubo mucho interés por entender las letras de las canciones (Ndoye, 2005). España y lo español son

atractivos. Se produjo un contagio de los jóvenes, debido a la suma pasión con la que impartían las clases los docentes pioneros, las cuales a menudo se amenizaban con conocidos temas musicales (*Guantanamera*, *Hasta siempre comandante*) y con algunas de las divertidas picardías del *Lazarillo de Tormes*. Hay una relación cultural y económica cada vez más intensa entre Senegal y España, y entre Senegal y algunos países de Hispanoamérica. El número de senegaleses residentes en España no para de crecer. El español permite reconectar con la diáspora afroamericana y, por supuesto, el español es una lengua prometedora: de trabajo, de formación y de acceso al amplio y diverso mundo hispánico.

TABLA 1

ALUMNOS DE ELE POR REGIÓN EN EL CURSO 2023-2024

	ENSEÑANZA PÚBLICA		ENSEÑANZA PRIVADA		
REGIONES	ALUMNOS	ALUMNAS	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL
Dakar	13.560	20.400	12.301	14.038	60.299
Diourbel	4.479	6.890	177	337	11.883
Fatick	11.107	15.629	1.386	1.842	29.964
Kaffrine	1.445	5.544	-	-	6.989
Kaolack	8.402	11.513	1.078	1.489	22.482
Kédougou	1.787	1.471	318	330	3.906
Kolda	5.950	5.664	503	537	12.654
Louga	5.264	8.779	843	1.190	16.076
Matam	3.286	6.304	91	138	9.819
Saint-Louis	8.642	13.867	937	1.080	24.526
Sédhiou	5.449	5.169	242	262	11.122
Tambacounda	6.005	6.703	959	1.092	14.759
Thiès	19.158	29.359	4.596	6.335	59.448
Ziguinchor	10.411	10.992	1.798	2.311	25.512
Total					309.439

Fuente: Elaboración propia con los datos de la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación Nacional.

Tal es el interés que, según datos facilitados por la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación, en el curso 2023-2024 estudiaron español 309.439 alumnos de enseñanza media y bachillerato, entre los que 179.265 fueron alumnas (es decir, la mayoría) y 130.174 alumnos. El desglose por región indica un claro dominio de Dakar con un total de 60.299 estudiantes. En segundo puesto aparece la región de Thiès, con 59.448 estudiantes. Por su parte, las regiones de Fatick y Ziguinchor ocupan los puestos

tres y cuatro, con 29.964 y 25.512 estudiantes, respectivamente. Estas cifras, como las del resto de las zonas no capitalinas, indican claramente que el español no se vive y se siente solamente en Dakar, la capital y sede del Instituto Cervantes, sino que es una «epidemia» que afecta a todo el país. En la tabla 1 se reflejan con más detalles los datos referidos.

3.4.2. EN LA UNIVERSIDAD

En la universidad, en 2022[62], el número de alumnos de ELE en los centros públicos ascendía a unos 7.930[63], según datos facilitados tanto por los departamentos como por las direcciones de asuntos pedagógicos de las universidades de Saint-Louis, Dakar, Thiès y Ziguinchor, los principales centros públicos donde se imparte ELE. El desglose por universidad arroja las cifras siguientes. La Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar ocupaba (y sigue ocupando, con toda probabilidad) la primera posición en términos de matrículas, con un total de 5.537 alumnos, entre los que hay 3.537 en la Sección de Filología y cerca de 2.000 en otras secciones donde el ELE es una materia optativa. En segunda posición se encontraba la Universidad Gaston Berger, con un total de 1.126 alumnos, seguida por la Universidad Assane Seck de Ziguinchor, con 1.064 alumnos. En última posición estaba la Universidad Iba Der Thiam de Thiès, cuyo Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas tenía 203 alumnos. En Dakar y en Saint-Louis el número de alumnas de grado superaba ligeramente al de los alumnos. Así pues, en Dakar eran 1.627 alumnas frente a 1.336 alumnos y en Saint-Louis eran 363 alumnas frente a 296 alumnos, en el Departamento de Español, y 103 alumnas frente a 73 alumnos, en el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas[64]. Si se sumara a los cerca de 4.000 alumnos de ELE matriculados en centros privados y a los 150 alumnos-profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Chiekh Anta Diop de Dakar, serían más de 12.000 estudiantes universitarios.

De lo dicho se infiere que en Senegal el español es comparable a un «gigante» por el número de estudiantes, un gigante que, sin embargo, anda algo renqueante, debido al carácter algo anticuado de los contenidos (especialmente de secundaria y bachillerato) y del enfoque didáctico, a las difíciles

62. No hemos conseguido obtener los datos actualizados de todas las universidades públicas; por ello, hemos mantenido los correspondientes a 2022, que son los últimos disponibles de forma completa, con el fin de evitar la utilización de estadísticas procedentes de cursos académicos distintos.
63. Si se tuvieran en cuenta los centros universitarios privados, no sería descabellado hablar de cerca de 11.000 estudiantes de ELE. Por desgracia, nuestro intento de recoger datos de algunos (ISM, Sup de Co, UCAO) ha sido infructuoso.
64. No disponemos del desglose por género del Departamento de Estudios Ingleses ni de las universidades de Ziguninchor y Thiès.

condiciones en las que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje, a la escasez de soportes didácticos, a la aplicación inadecuada del enfoque didáctico al uso o a la falta de una planificación basada en unidades didácticas, entre otras cosas. Es más, el gigante es tan imponente que nos plantea un reto de difícil solución: el de la inserción profesional de los muchos jóvenes que salen de nuestras facultades con títulos en estudios filológicos que, si bien capacitan para trabajar como docente de ELE, permiten pocas aplicaciones, al menos en nuestro país.

3.5. PROFESORES DE ELE

3.5.1. EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

En el curso 2023-2024, y según datos facilitados por la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación Nacional, Senegal contó con un total de 3.399 docentes de ELE en la enseñanza media y en bachillerato (2.318 hombres frente a 1.081 mujeres), repartidos entre las 14 regiones, como se documenta en la tabla siguiente.

TABLA 2

NÚMERO DE PROFESORES DE ELE EN 2024

	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		
REGIONES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Dakar	156	179	512	156	1.003
Diourbel	66	37	44	6	153
Fatick	146	84	42	16	288
Kaffrine	49	19	2	-	70
Kaolack	116	72	32	12	232
Kédougou	38	10	5	-	53
Kolda	93	40	7	2	142
Louga	87	39	2	3	131
Matam	75	29	3	-	107
Saint-Louis	141	60	37	5	243
Sédhiou	76	22	3	1	102
Tambacounda	70	20	14	1	105
Thiès	211	156	143	30	540
Ziguinchor	134	78	14	4	230
Total					3.399

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación Nacional.

En Senegal se distinguen dos perfiles de profesores de ELE. Algunos, generalmente en bachillerato, solo imparten español por ser titulares bien de un grado o bien de un máster en Filología o en estudios de Lenguas Extranjeras Aplicadas, así como por haber recibido una formación de dos años por la Facultad de Educación, un centro al que se accede tras aprobar la oposición a profesor. Otros, en cambio, imparten español junto con el francés en la enseñanza media. Por lo general, se trata de graduados en bachillerato que ingresan en la Facultad de Educación tras aprobar la oposición. En la enseñanza privada se encuentran ambos perfiles junto con el de los docentes a los que se contrata solo con un título en Estudios Hispánicos, algo que, con toda probabilidad, repercute negativamente en la calidad de la docencia y hace necesario, creemos, la creación de grados o másteres de profesorado, puesto que no todos nuestros titulados logran ingresar en la Facultad de Educación.

El profesorado se compone en su mayoría de senegaleses, tanto en la enseñanza pública como en la privada, salvo en algunos centros privados con currículo francés, en los que suele haber plantillas mixtas con docentes senegaleses y de otras nacionalidades (francesa y española, sobre todo).

En la enseñanza no reglada hay docentes que trabajan como profesores colaboradores, como en el Instituto Cervantes de Dakar, o como docentes particulares, impartiendo clases de apoyo en casas de particulares o en centros no oficiales.

El Ministerio de Educación se ocupa de la formación continua de los docentes, a través de los centros de formación del personal de educación (CRFPE, por sus siglas en francés). Para ello, se convocan periódicamente las células pedagógicas regionales que existen en las dieciséis regiones del país. A estos encuentros formativos se añaden los cursos de formación que desde hace unos años se vienen ofreciendo en el Instituto Cervantes de Dakar, como, por ejemplo, las denominadas «píldoras docentes». Se trata de sesiones formativas de una hora de duración, que se imparten en línea y a precios muy asequibles tanto para el alumnado como para el profesorado. Por último, la formación continua del profesorado se hace, aunque no sea de forma reglada, a través de los muchos grupos de WhatsApp de profesores, como Foro Apes, Dinámica, Apasionados, Gepele, Hispánico…

De acuerdo con la hoja de ruta programática del Ministerio de Educación, al término de la formación inicial en ELE, es decir, de tercero de la enseñanza media al final de bachillerato, se espera que el alumno adquiera una competencia comunicativa suficiente que le permita comunicar eficazmente en español. Sin embargo, parece que aún no se ha conseguido este propósito si se consideran las dificultades que tienen nuestros alumnos a la hora de hablar español (Ndiaye *et al*., 2021). Resulta decisiva la formación continua

del profesorado (para consolidar la formación inicial que se recibe en la Facultad de Educación) no solo en el marco de las células pedagógicas, sino también a través de los cursos del Instituto Cervantes, que sin duda alguna, pueden suponer un plus, particularmente en relación con la planificación de los contenidos, uno de los puntos débiles de ELE en nuestro país.

3.5.2. EN LA UNIVERSIDAD

En la universidad son unos 30 hombres y mujeres los que llevan las riendas del español en Senegal, más dos lectoras (una en la Universidad Gaston Berger y otra en la Universidad Cheikh Anta Diop) que nos han llegado gracias a la cooperación española.

El perfil del profesorado universitario es muy variado, debido a dos razones principales: el país de origen y la universidad de obtención del doctorado, así como las variadas especialidades con las que contamos. Tenemos profesores (los pioneros, sobre todo) que se han doctorado por universidades francesas, frente a profesores (la mayoría de los actuales) que son doctores por nuestras universidades y por universidades españolas gracias, sobre todo, a becas del Gobierno de Canarias y de la AECID. Estas becas contribuyen a explicar el predominio de la variedad dialectal peninsular castellana en el español que se enseña y habla en Senegal: en general, se hace la distinción entre la /s/ y la /z/, llegando la /s/ a pronunciarse de forma tensa como en el norte de España, porque el hispanismo senegalés siempre ha tomado como referencia ciudades como Madrid, Salamanca, Valladolid y León, por haber sido los principales destinos de nuestros becarios AECID.

En relación con las especialidades, son, a grandes rasgos, las siguientes: psicopedagogía, literatura española clásica, literatura española moderna, literatura afrohispánica (Guinea Ecuatorial y América), literatura hispanoamericana, teoría literaria, literatura comparada, lingüística general, lingüística aplicada (didáctica, traductología, traducción, fraseología…), lingüística africana, sociolingüística, semántica, pragmática, análisis del discurso y turismo. A estas hay que añadir la dialectología hispánica, una materia interesante, en la medida en que ayuda a dar cuenta de la pluralidad del español y refleja que lo que algunos llaman el español «castizo» no es la única modalidad válida, sino que hay tantas otras formas de hablar que son igualmente dignas, al menos desde el punto de vista oral. Mencionamos esto porque valoramos positivamente la pluralidad del español y creemos, siguiendo a Moreno Fernández (2010), que debería de tenerse en cuenta en el aula de ELE, sin olvidarnos, por supuesto, que la llamada variedad estándar es la que nos une y propicia la intercomprensión entre los hispanohablantes del mundo.

La mayoría de los profesores de plantilla son senegaleses, salvo unos pocos que han venido de países africanos de la zona CAMES[65], como Gabón, Camerún y la República Centroafricana, así como de países extracontinentales (España, Italia y Francia). La contratación de docentes no africanos viene propiciada por la nueva Ley de Universidades (Ley n.° 18/2014), en la que se reafirma el carácter universal de la universidad senegalesa y, por tanto, la posibilidad para los doctores de todo el mundo de entrar a formar parte del profesorado tras pasar, por supuesto, por un proceso de selección a raíz de una convocatoria de plaza. Esto rompe con las disposiciones reglamentarias anteriores a 2014, conforme a las que solo podían ser contratados aquellos doctores naturales de países miembros del CAMES.

En nuestras universidades hay dos grandes clases de profesores: los de plantilla y los ayudantes (doctores o no), a los que se recurre, tras el visto bueno de la junta de un departamento y de un decanato, para suplir la falta de profesorado contratado. Los profesores de plantilla tienen rangos diferentes. Aquellos que no se han presentado a la evaluación del CAMES conforman el primer escalón de la carrera universitaria, una vez conseguido el título de doctor: la de los *assistants*. La categoría siguiente (la de los *maîtres assistants*) la conforman aquellos docentes que han aprobado la primera de las tres evaluaciones del CAMES. A continuación, están los *maîtres de conférences*, algo parecido a los profesores titulares en España, clase a la que se asciende tras aprobar la segunda evaluación del CAMES. Y, por último, está el escalón más alto, el de los llamados *professeurs titulaires de chaire*, que sería el equivalente a los catedráticos.

En relación con la capacitación pedagógica, se advierten dos situaciones. Hay docentes con formación pedagógica por haber impartido clases en la enseñanza media o en bachillerato y por haber pasado por la Facultad de Educación. Algunos también tienen formación pedagógica por ser doctores en didáctica de ELE. Otros, en cambio, ingresan en la universidad tras doctorarse y sin formación pedagógica previa. Afortunadamente, en la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis existe un Centro de Pedagogía Universitaria, cuyos cursos de formación, aunque no sean sobre ELE, son de gran utilidad.

En Senegal, y para terminar, hay un déficit importante de profesores de ELE tanto en la enseñanza media y en bachillerato (son 3.399 docentes para 309.439 discentes, es decir, unos 91 alumnos para un profesor) como en la universidad: en los centros públicos hay cerca de 7.930 alumnos para una

65. Literalmente, significa Consejo Africano y Malgache de Enseñanza Superior. Es parecido a la ANECA española con la diferencia de que no se trata de una entidad local, sino de carácter regional a cuya evaluación (que no es obligatoria) se someten los docentes de los siguientes países: Benín, Burkina Faso, Burundi, Camerún, la República Centroafricana, Congo, Costa de Marfil, Gabón, Guinea, Guinea-Bisáu, Guinea Ecuatorial, Madagascar, Mali, Níger, la República Democrática del Congo, Ruanda, Senegal, Chad y Togo.

treintena de profesores de plantilla, lo que equivale a más de 200 alumnos por docente. Este déficit repercute negativamente no solo en la enseñanza y la evaluación, sino también en la dirección de trabajos de fin de máster y de doctorado: los docentes están abrumados.

3.5.3. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

Con el tiempo, los métodos usados por los docentes de este país han evolucionado. Así, se pasó de métodos tradicionales de corte contrastivo, con el francés como lengua de partida, a métodos activos, desde los años ochenta a inicios del siglo xxi. Desde 2006 se está aplicando en las aulas de ELE el llamado método comunicativo. El objetivo principal de este enfoque es fomentar una interacción en el aula y dar más protagonismo al alumno favoreciendo la comunicación oral a partir de situaciones concretas de la vida. Este enfoque se desarrolla a través de varias estrategias: explicación de textos, comentario de fotos o imágenes, uso de soportes audiovisuales, juegos didácticos, trabajos colectivos, individuales, en pares, en grupos…

Si bien es un método interesante, su adecuada aplicación resulta complicada por varios motivos: el alumnado es muy numeroso, lo que dificulta las interacciones en el aula; faltan materiales didácticos; el profesorado no domina del todo el método al uso; los contenidos y la planificación no se han actualizado; se practican poco las interacciones oral y escrita… El resultado de ello son alumnos con una buena subcompetencia lingüística, pero con una pobre competencia comunicativa (Diop, 2014) que, como se sabe, incluye no solo la aptitud léxico-gramatical sino también las aptitudes sociolingüística, discursiva y pragmática, entre otras.

En resumen, nuestro alumnado dispone de escasas oportunidades para practicar el español tanto en el aula como fuera de ella. En el aula se fomenta más la adquisición de la gramática y el léxico que la práctica de la expresión e interacción escrita y oral. Ello explica en gran medida la escasa competencia comunicativa que demuestra la mayoría de los discentes. Esperemos que la situación mejore con los cambios que parece que van a impulsarse desde el Ministerio de Educación Nacional en relación con los contenidos y la planificación. Donde habrá que redoblar los esfuerzos es en la formación del profesorado, en el control de los efectivos para evitar la superpoblación de las aulas, en la diversificación de los soportes pedagógicos y en el acceso a estos.

3.6. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

Según datos extraídos del último censo poblacional (hecho en 2003 por la Agencia Nacional de Estadísticas y Demografía), Senegal cuenta con 14.325

centros de educación preuniversitaria, entre los que 13.529 son públicos (de primaria a bachillerato). Hay 1.422 centros (públicos y privados) de enseñanza media y 1.171 de bachillerato, las dos etapas a partir de las que se empieza a estudiar ELE.

Las siguientes tablas facilitadas por la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación muestran la distribución de colegios, institutos y escuelas comunitarias o asociativas de enseñanza pública y privada media y de bachillerato.

TABLA 3

COLEGIOS Y LICEOS EN SENEGAL EN 2023

NIVELES DE ENSEÑANZA	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS	ESCUELAS COMUNITARIAS O ASOCIATIVAS	TOTAL
Enseñanza media	1.045	375	2	1.422
Bachillerato	461	707	3	1.171

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Dirección de Planificación del Ministerio de Educación Nacional.

A estos centros se suman algunas universidades públicas y privadas y algunos institutos de formación superior. En total, son cuatro las universidades (de un total de ocho, incluida la Universidad Virtual de Senegal) en las que se imparte ELE: la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, que destaca por tener el mayor número de estudiantes de ELE, la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, la Universidad Assane Seck de Ziguinchor y la Universidad Iba Der Thiam de Thiès. A estos centros hay que sumar algunos privados, como la UCAO, el ISM, el IAM, el CESAG, el grupo Sup de Co o la ESTEL, por citar solo algunos, en los que se enseña el español para fines específicos.

De lo dicho se desprende, a modo de conclusión, que en Senegal el español tiene mucha aceptación en la enseñanza media, en bachillerato y en la universidad: es la segunda lengua extranjera con el mayor número de alumnos. ¿Seguirá suscitando tanta pasión el español? Todo dependerá de la vitalidad que tenga en el mundo y en nuestro país, de lo que prometa, de la intensidad de la presencia española y, sobre todo, de las políticas educativas que propongan los futuros gobiernos.

3.7. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

Las principales instituciones que apoyan el español en Senegal son, por supuesto, el Estado, a través de los ministerios de Educación Nacional y de Enseñanza Universitaria, la Embajada de España, a través de la AECID, el Instituto Cervantes, la Cámara Oficial de Comercio de España en Senegal,

el programa Erasmus, el Gobierno de Canarias y la Fundación Mujeres por África. El apoyo del Estado se concreta con la elaboración de programas de ELE, la formación y contratación de docentes, así como la formación continua de estos a través de encuentros sobre la pedagogía y la enseñanza de ELE.

3.7.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN DAKAR

Fruto del apoyo de la Embajada de España y de la AECID son el Departamento de Español de Saint-Louis, para cuya apertura se invirtieron 150.000 euros en concepto de ayuda, y el lectorado que, en el caso de Saint-Louis, viene concretándose con la llegada de lectores (tres desde 2010). Otras de las acciones llevadas a cabo por la Embajada de España son el reconocimiento de la labor de algunos de los hispanistas más destacados del país, condecorados con la Cruz de Oficial de la Orden de Isabel la Católica, la donación al Departamento de Español de la Universidad Gaston Berger de decenas de diccionarios de la RAE o la recepción que en el mes de junio de 2024 se celebró en la casa de la embajadora de España con algunos participantes en el congreso organizado por el Instituto Cervantes. A esto hay que añadir las becas AECID (209 becas desde 2002 hasta la fecha), según datos facilitados por la oficina de la AECID en Dakar), gracias a las que pudieron cursar estudios de posgrado y a doctorarse muchos de los actuales docentes universitarios. A modo de ejemplo, de los diez profesores en plantilla del Departamento de Español en Saint-Louis, cinco fueron becarios de la AECID, por lo que pudieron doctorarse por universidades españolas. Asimismo, en el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas, dos de los cinco docentes de la Sección de Español se doctoraron gracias a las mismas becas. Por último, y no porque sean menos importantes, en la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar el actual director del Departamento de Español también fue becario de la AECID, y en Ziguinchor (sur de Senegal) hay por lo menos dos profesores universitarios que se doctoraron con estas becas.

Si bien todas las acciones citadas son importantes, estamos convencidos de que se podría impulsar aún más el español gracias a una mayor colaboración entre los hispanistas y la embajada. Esta colaboración podría concretarse con visitas periódicas, por parte de la embajada, a los centros de ELE o con actividades culturales con el alumnado para desarrollar una relación de confianza que repercuta positivamente en las actitudes hacia España y el español. Así se propiciaría un contagio intencional aún mayor entre los jóvenes con el virus del español, porque, y siguiendo al profesor y lingüista congoleño Salikoko Mufwene (2024), las lenguas se transmiten y se adaptan a los usuarios como los virus. En la labor de difusión del español nos gustaría que también participaran las demás embajadas hispanas presentes en Dakar

(Cuba, Venezuela o Argentina, así como las más recientes de México y Colombia). Son representaciones de países con una numerosa diáspora afroamericana y su colaboración podría propiciar un acercamiento con nuestros hermanos desterrados por la triste y mundialmente conocida trata negrera.

3.7.2. INSTITUTO CERVANTES DE DAKAR

Inaugurado en diciembre de 2021 (siendo el primero en África subsahariana y la demostración de la importancia de África occidental para la difusión de la lengua y las culturas hispanas), el Instituto Cervantes de Dakar se ha convertido en un referente en cuanto al apoyo del español. Desde su apertura, este centro se ha ocupado tanto de impulsar el encuentro e intercambio de la cultura española y panhispánica con las culturas senegalesas como de favorecer la enseñanza de español a través de su oferta académica de cursos y su programa de formación de profesores, además de certificar el español a través del DELE en el país. Asimismo, a partir de 2024, la sede de Dakar se ocupa de coordinar en diferentes ámbitos a otros países de la región: Nigeria, Benín, Guinea Ecuatorial, Camerún, Togo, Guinea, Gambia y Mali. A partir de 2026, a estos países se suma Cabo Verde y Burkina Faso, junto con la apertura de una nueva Aula Cervantes en Costa de Marfil, también dependiente del Instituto Cervantes en Senegal. El alcance de su actividad se hace palpable en el acceso a su programa de formación de profesores para todos los países mencionados y el aumento de las matrículas del DELE en la región.

El perfil del alumnado interesado por la oferta docente del Instituto Cervantes es muy variado: desde niños que asisten a cursos de español como lengua de herencia, porque lo hablan en el ambiente familiar y necesitan refuerzo en lectoescritura, hasta alumnado joven del país o de otros países de la región (que por estudios u otros motivos vienen a Senegal a cursar educación secundaria o superior) que realiza cursos de ELE.

Nos encontramos también con profesionales senegaleses y de otras nacionalidades que necesitan cursos de español general como herramienta de trabajo, así como a otros profesionales que, o bien ya se dedican a un ámbito del español (como el turismo o la traducción) o están comenzando y desean realizar un curso de español para fines específicos. No debemos olvidar otros cursos que, aunque no ponen el foco en el aprendizaje de español, sí que utilizan el idioma como lengua vehicular de comunicación, como son los cursos de pintura en español o de wolof para hispanohablantes.

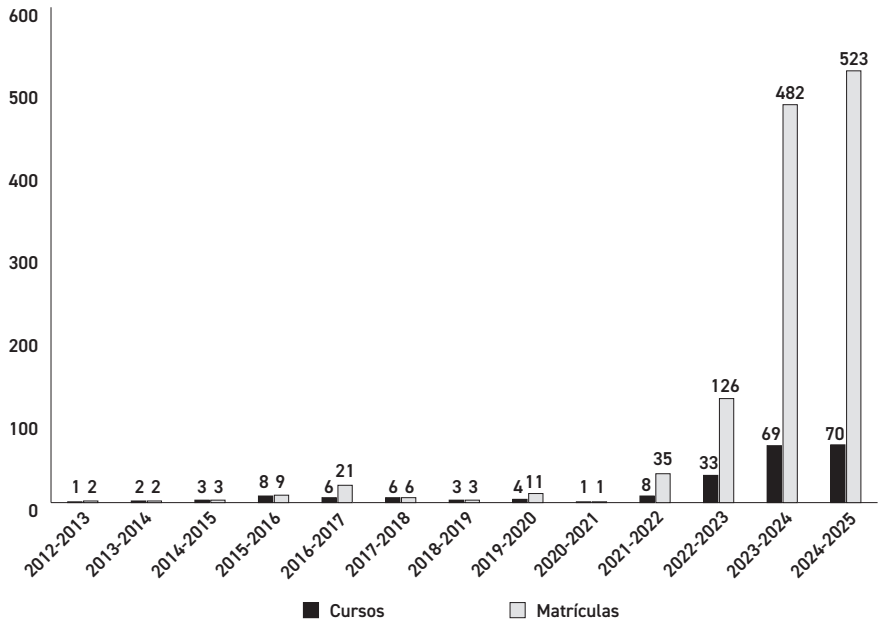
En el gráfico 1 puede apreciarse la evolución de los cursos y de las matrículas desde que inicia su actividad académica el Aula Cervantes de Dakar en el año académico 2012-2013 hasta el presente 2024-2025. Sin duda, la apertura de las instalaciones del Instituto Cervantes de Dakar, acompañada

por más recursos materiales y humanos, ha facilitado el acceso de la oferta académica a un público más amplio.

La heterogeneidad en el alumnado que acude al Instituto Cervantes de Dakar obliga a su profesorado a asumir un enfoque ecléctico en las metodologías y métodos aplicados a la enseñanza de ELE en sus aulas. Con el enfoque comunicativo como fundamento, el profesorado diversifica las técnicas implementadas en el espacio de aprendizaje, adaptando las programaciones y sus planificaciones didácticas a las necesidades lingüísticas específicas de cada estudiante. Además, los docentes que conforman el equipo del Instituto Cervantes de Dakar provienen de España, de Senegal y de distintos países de habla hispana, y se distinguen por su alta cualificación y amplia experiencia como profesores de ELE.

GRÁFICO 1

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CURSOS Y MATRÍCULAS (2012-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Cervantes de Dakar.

En relación con el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), se han intensificado los esfuerzos iniciados hace más de diez años para fomentar entre los posibles interesados el valor de la certificación, una tradición ampliamente consolidada en otros países. En el contexto de un mundo globalizado, resulta imperativo contar con una acreditación de gran

prestigio y reconocimiento internacional, como es el DELE, que permita a los hablantes no nativos de español acceder a mayores oportunidades de estudio y ofertas laborales en diversas regiones del mundo. En el gráfico 2 puede consultarse la evolución de las cifras de los candidatos DELE desde 2012 hasta el año 2025.

Asimismo, es importante señalar, respecto a la certificación, dos hitos importantes en la región: primero, en el año 2023 se introdujo por primera vez en Senegal el DELE para escolares, un diploma dirigido a estudiantes de entre 11 y 17 años de edad y adaptado a los ámbitos en los que este grupo se desenvuelve; y segundo, a partir de 2024 el Instituto Cervantes de Dakar se ha ocupado de coordinar la certificación de varios países de África occidental (Nigeria, Benín, Camerún, Guinea Ecuatorial, Costa de Marfil, Cabo Verde y Burkina Faso) abriendo nuestros centros DELE en instituciones de estos países.

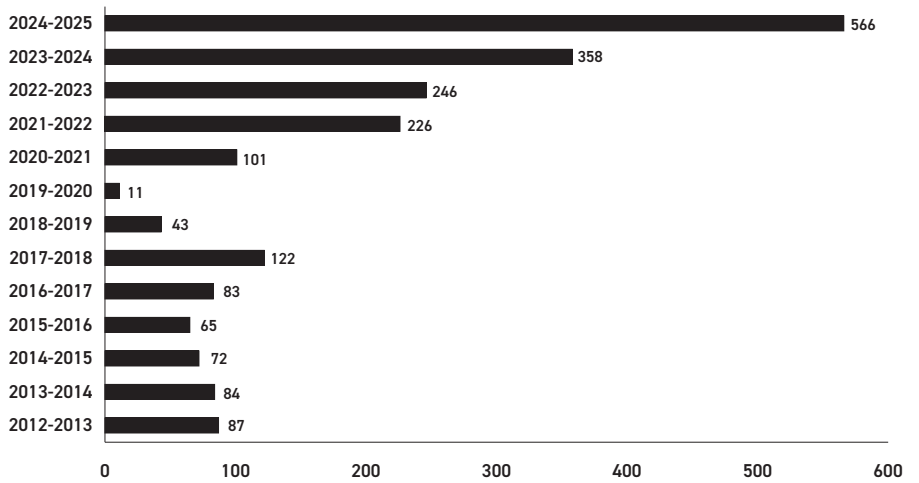
Por último, es importante destacar en este epígrafe el programa de formación docente que se ha implementado desde la apertura del Instituto Cervantes de Dakar, a saber: el Curso intensivo de formación para profesores de español (que ha tenido dos ediciones en formato presencial); el Curso en línea de acreditación para examinadores DELE en los niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2 y A1 o A2-B1 para escolares (se han realizado varias ediciones para cada nivel); el Curso en línea de acreditación de tutores AVE Global (ha contado con una edición); el programa de las píldoras docentes (que ya cuenta con varias ediciones tanto en formato presencial como en línea; así como las Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (también conocidas como «misiones académicas»), que son cursos de formación intensiva y presenciales que se realizan en distintos países de la región. Hasta el momento, el centro ha colaborado en las jornadas celebradas en Cotonú (Benín) en 2023 y en Luanda (Angola) en 2023, y se ha ocupado de la coordinación de las realizadas en Bata y Malabo (Guinea Ecuatorial) en octubre de 2024, Abiyán (Costa de Marfil) en noviembre de 2024, Bamako (Mali) en abril de 2025 y Port-Louis (Mauricio) en noviembre de 2025. Todas han ofrecido una actualización docente a profesionales de ELE y se han convertido en una oportunidad única para la creación de redes de profesores en la región.

Solo en el último año académico, el programa de formación de profesores se ha materializado en 50 actividades formativas diferentes de diversa índole a las que han accedido más de 700 profesionales de la enseñanza de español de Senegal, Costa de Marfil, Nigeria, Benín, Cabo Verde, Camerún, Angola, Guinea Ecuatorial, Mali, Mauricio, Kenia, Gambia, Burkina Faso y Guinea. Aproximadamente, el 70 % de las matrículas en estas formaciones se cubrió con becas. Asimismo, no podemos olvidar mencionar la celebración

en junio de 2024 del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en África Subsahariana (CELEAS), titulado «Presente y futuro del español en Senegal y Costa de Marfil», un hito para los hispanistas de la región que acogió a los actores más importantes de la enseñanza de español de Senegal y Costa de Marfil en las instalaciones del Instituto Cervantes de Dakar. Asimismo, en junio de 2025 se celebraron en la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis las I Jornadas de Buenas Prácticas en la Enseñanza de ELE en Senegal, un evento promovido por el Instituto Cervantes de Dakar en colaboración con dicha universidad y la AECID, en el que profesores de todo el país compartieron sus experiencias de aula.

GRÁFICO 2

EVOLUCIÓN DE LAS CIFRAS DE CANDIDATOS DELE (2012-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Cervantes de Dakar.

Sin duda, el proyecto del Instituto Cervantes en la región de África occidental se muestra como una iniciativa de gran relevancia y potencial. Este proyecto representa un desafío ambicioso que conllevará retos y, por ende, una valiosa oportunidad de aprendizaje. A través de la promoción de la lengua española y las culturas hispanas, se espera no solo fortalecer los lazos culturales y educativos entre los estados hispanohablantes y los países de la región, sino también contribuir al desarrollo personal y profesional de los participantes. La implementación de programas de enseñanza de español, la formación de docentes y la certificación de competencias lingüísticas son componentes clave que, con el tiempo, evidenciarán los frutos de este esfuerzo. En resumen, el éxito de esta iniciativa radicará en

su capacidad para adaptarse a los contextos locales y en el compromiso continuo de todas las partes involucradas para superar los desafíos inherentes a este objetivo.

3.7.3. OTRAS ENTIDADES

Además de las entidades mencionadas tenemos la Cámara Oficial de Comercio de España en Senegal, cuyo apoyo al español se concreta a través de programas de formación multisectorial y talleres en español y en francés con el fin propiciar la inserción de jóvenes, especialmente aquellos que saben español. Al respecto, es particularmente interesante el proyecto Tierra Firme, impulsado desde el Gobierno de Canarias a través de su Dirección General de Relaciones con África, a cuya oferta formativa ha podido acceder, gracias a la Cámara de Comercio, una decena de alumnos de ELE de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, capacitándose en turismo y hostelería.

Por otra parte, contamos con el apoyo del programa Erasmus, gracias al cual se ha mandado ya a decenas de alumnos y docentes a universidades españolas (La Laguna, Granada, Cádiz, Las Palmas, Pamplona, Madrid, Barcelona…) en el marco de la movilidad, bien con fines de docencia o bien con fines administrativos.

Por último, destaca la colaboración del Gobierno de Canarias y la Fundación Mujeres por África, orientadas ambas hacia la formación de alumnos senegaleses con becas para estudiar en universidades canarias y de otras comunidades autónomas.

Todo lo dicho sobre la labor de las entidades aludidas (la Embajada de España, la AECID, el Instituto Cervantes, la Cámara de Comercio, el programa Erasmus y la Fundación Mujeres por África) tiene una triple importancia, por lo que entre todos deberíamos intensificar la colaboración: genera oportunidades de formación y posibilidades de inserción en el mercado laboral, ayuda a retener a la juventud en el país y hace que el español sea más prometedor y atractivo, lo que puede tener una incidencia positiva en la presencia de este idioma en el país.

3.7.4. ASOCIACIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE ELE

En 1978 se creó la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES), reconocida oficialmente por el Ministerio de Interior en 1980. La APES está integrada por profesores de enseñanza media y bachillerato, y de enseñanza superior pública y privada. Este colectivo, con presencia en todo el país y con unos 2.000 miembros, se ha fijado como objetivos:

- Agrupar a todos los profesores de español de la enseñanza pública y privada de Senegal.
- Ser un marco de debate sobre cuestiones pedagógicas y culturales relativas a la enseñanza de español en nuestro país.
- Fomentar intercambios entre los docentes con el fin de coordinar la enseñanza de ELE.
- Defender la libertad pedagógica y moral, y los intereses profesionales específicos de sus miembros.

A la APES se suman grupos virtuales de profesores (Foro Apes, Dinámica, Apasionados, Gepele, Hispánico) formados para impulsar intercambios sobre la enseñanza de ELE y que son muy activos en WhatsApp.

Por último, tenemos círculos hispánicos de estudiantes preuniversitarios y universitarios. Son particularmente interesantes, por su actividad, los círculos El Hadji Amadou Ndoye, de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, y Ndioro Sow, de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis. También destaca la Asociación de los Círculos Hispánicos de Dakar (ACHIDA), integrada por siete círculos de colegios e institutos.

Se estima un total de 44 círculos registrados en todo el país. Es una cifra nada insignificante que sugiere el interés y la pasión por el ELE (el grupo Apasionados lo dice todo), y que Senegal es un terreno abonado para el crecimiento y la expansión del español, un crecimiento que dependerá mucho de la colaboración entre España y Senegal, entre el Instituto Cervantes y los hispanistas locales, entre los diferentes colectivos de hispanistas (incluidas la Asociación Senegalesa de Amistad y Solidaridad con Cuba y la Asociación de Amigos de Venezuela en Senegal, que son otras entidades hispanistas), o entre estos y los hispanistas de países de la subregión, especialmente tocante a la investigación y la didáctica de ELE.

4. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

La investigación hispanista cubre una variedad de áreas geográficas que van desde España hasta América, pasando, por supuesto, por África. El grueso de los trabajos versa sobre literatura y civilización, pues en Senegal solo había una titulación de filología en Dakar, en la que se enseñaba fundamentalmente literatura. El cambio vino a producirse en el año 2010 con la apertura del Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas en la Universidad Gaston Berger y la inclusión de materias lingüísticas en el programa de este departamento.

Por su parte, la investigación lingüística se adscribe a dos campos principales, a saber, el de la lingüística general y el de la lingüística aplicada (con trabajos sobre la traductología y la traducción, la lingüística contrastiva, la didáctica de ELE, la paremiología, la sociolingüística, las lenguas africanas, la lengua y la cultura…).

Los investigadores hispanistas nos hemos organizado en grupos, como el Grupo de Estudios Lingüísticos y Literarios (GELL) o el Grupo de Estudios Africanos e Hispano-Americanos (GERAHA) del Departamento de Español de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, que tiene la particularidad de ser el único colectivo cuyos integrantes son todos hispanistas y que se ocupa principalmente de temáticas relativas al español y al mundo hispano. También tenemos colaboraciones con grupos de investigación extranjeros: el Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello de la Universidad de La Laguna, el Grupo de Investigación Siglo de Oro (GRISO) de la Universidad de Navarra, la Latin American Studies Association (LASA) o la I Conferencia Internacional Muntu de la Universidad de Howard, entre otros colectivos.

La difusión de nuestra labor investigadora se concreta principalmente a través de revistas locales (*GERAHA*, *GELL*, *SAFARA*, *CERCLA*, *GRADIS*, *CEROMAN*…) o extranjeras (*REFULL*, *Afro-Hispanic Review*, *ACL Revista Literaria*, *El Guiniguada*, *Lenguaje y textos*, *redELE*, *Educatio Siglo* XXI, *Anales de literatura hispanoamericana*…) o a través de editoriales (como Peter Lang, Baile del Sol, Ediciones Universidad de Valladolid, Ediciones Universidad de Salamanca, Pliegos, Varios, L'Harmattan, Honoré Champion u Octaedro, entre otras), como se verá en la selección de bibliografía selecta sobre ELE en Senegal.

Por otra parte, nuestra actividad investigadora se desarrolla a través de coloquios, entre los que destacan los siguientes: «Representaciones de africanos y personas afrodescendientes en los manuales escolares» (2017), «Literatura y sociedad» (2023) y «Descolonizar los saberes para repensar África y las diásporas africanas» (2024), celebrados todos en la Universidad Gaston Berger y con la implicación del grupo GERAHA. También concretamos nuestra investigación sobre el español con la participación en encuentros fuera del país como el Congreso Internacional de Lingüística Hispánica de Leipzig (Alemania); el Coloquio de Hispanistas Africanos que organiza la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abiyán (Costa de Marfil); el Encuentro Internacional de Profesores de ELE y EFE, cuyo lugar de celebración es Marrakech (Marruecos); o los Coloquios de Lingüística Andrés Bello de la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna (Tenerife), entre otros. Por otra parte, contamos con las llamadas «jornadas científicas», que son encuentros de uno a dos días, en los que el profesorado mantiene

intercambios con los doctorandos con fines metodológicos. Por último, en junio de 2024 se celebró en el Instituto Cervantes de Dakar, y con la participación de hispanistas locales de todos los niveles de enseñanza de ELE, el mencionado I Congreso de Español como Lengua Extranjera en África Subsahariana (CELEAS), titulado «Presente y futuro del español en Senegal y Costa de Marfil».

Si bien el hispanismo senegalés es dinámico en la actualidad, en el pasado hubo un tiempo en el que apenas salían doctores del Departamento de Español de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar, debido, creemos nosotros, a la falta de profesores habilitados para dirigir tesis doctorales más que a la supuesta incompetencia de algunos docentes. En Senegal hay que ser el equivalente (más o menos) a profesor titular en España, como mínimo, para poder dirigir una tesis, cosa que, a nuestro modo de ver, tiene repercusiones negativas en la investigación y, particularmente, en la formación de nuevos doctores. En relación con este último punto, de la Sección de Español de Dakar, que tiene más de cinco décadas de existencia, han salido (hasta la fecha) tan solo cinco doctores, según datos facilitados por el director de este centro, frente a los cuatro[66] que han salido del joven Departamento de Español de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis.

Parece que las cosas están cambiando a mejor y creemos que podría tener mayor vitalidad la investigación hispánica senegalesa. Ello pasaría, entre otras cosas, por contar con un personal docente suficiente para un mejor seguimiento de los alumnos; reducir las cargas lectivas y poder dedicar más tiempo a la investigación; disponer de revistas fuertes con miembros de distintos países del continente y de fuera; organizar encuentros periódicos sobre el español con el fin de compartir resultados de investigación; relacionarse más con otros hispanistas africanos; contextualizar la investigación, y encontrar un término medio, es decir, trabajar con y por el español, sin olvidar investigar sobre lo nuestro, porque nuestras lenguas, nuestras literaturas y nuestras culturas son un campo de investigación con mucha enjundia y porque tenemos mucho que contar al resto de la comunidad investigadora.

5. CONCLUSIONES

El español en Senegal, que pudo haber llegado a través de la música traída por marineros cubanos allá por los años veinte del siglo pasado, tiene tal

66. Se trata de un doctor en Traducción, uno en Literatura Española Contemporánea, dos en Sociolingüística y uno en Didáctica de Lenguas. Y, si todo marcha según lo previsto, pronto serán doctores otros alumnos de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis cuyas tesis están muy avanzadas.

aceptación en el país que se ha convertido en el segundo idioma extranjero más demandado tras el inglés. Esta gran aceptación no solo se explica por la pasión que tenemos por la música cubana, la cual ha originado nuestra *salsambalax*, un estilo musical híbrido que mezcla ritmos afrocubanos y ritmos locales y que representa una de las cosas que más nos vinculan con el mundo hispánico y con la diáspora afroamericana. Esta pasión también se explica por el saber hacer de los primeros docentes de ELE, quienes a menudo amenizaban sus clases con temas musicales o con sus cautivadoras voces contando el *Lazarillo de Tormes* o recitando poemas de Lorca y Guillén, entre otros literatos. Por otra parte, el interés por el español se explica por diversas razones objetivas. Es un puente entre nosotros y las diásporas afroamericanas. Es un idioma transcontinental que posibilita una apertura al amplio mundo hispánico. España y lo español atraen a los jóvenes. Se trata de un idioma prometedor de trabajo, formación y proyección internacional. Por último, la expansión del español (que se imparte en todas las regiones del país tanto en centros públicos como en centros privados, desde el tercer curso de la enseñanza media hasta la universidad) se debe a un sistema educativo aperturista, preocupado por conectar a los ciudadanos con el resto del mundo sociocultural y académicamente, y a nuestra predisposición a acoger e integrar lo foráneo, predisposición que se debe, quizá, al hecho de que tengamos asimiladas la universalidad, la tolerancia y la *teranga* (u hospitalidad) que nos caracterizan.

Así pues, el español en Senegal destaca no solo por el número de alumnos (más de 300.000 alumnos en la enseñanza preuniversitaria y unos 12.000 en la etapa universitaria), sino también por el número de asociaciones de profesores y de alumnos, por el dinamismo de la investigación hispanista, por la diversidad de carreras en las que se imparte, por la presencia de un Instituto Cervantes en Dakar y por el hecho de que hayan salido de nuestras facultades algunos abanderados del hispanismo africano, como el difunto profesor Amadou Ndoye y los jubilados profesores Antoinette Biaye, Ndigou Faye y Ndioro Sow, cuya labor ha sido reconocida con la Cruz de Oficial de la Orden de Isabel la Católica.

Sin embargo, nuestro español anda algo renqueante, debido a achaques diversos, entre los que figuran la falta de material didáctico y de docentes, la falta de actualización del método de enseñanza y los contenidos, la aplicación inadecuada del método al uso (el llamado método comunicativo), una superpoblación de las aulas que dificulta la interacción, la escasa práctica de la expresión e interacción oral y escrita, la escasa formación de los docentes, el uso de manuales no adecuados, la ausencia de planificación de los contenidos basada en unidades didácticas… Tanto es así que parece que no siempre se consigue del todo el objetivo perseguido, que es que el alumnado

adquiera una competencia comunicativa suficiente para desenvolverse en situaciones concretas y cotidianas, si se tiene en cuenta las dificultades que se advierten en las producciones orales y escritas.

El Ministerio de Educación Nacional es consciente de las carencias aludidas, por eso ha emprendido la revisión y actualización de los contenidos, y esperamos que también la actualización del enfoque didáctico y los manuales, la contratación de más docentes y el mejor acceso a los recursos didácticos. También convendría mantener la colaboracón con la Embajada de España y el Instituto Cervantes para impulsar aún más el español. De ello dependerá en gran medida la intensidad de la amistad entre España y Senegal y entre los españoles y los senegaleses, teniendo en cuenta que la lengua es un componente importante de la diplomacia cultural y que con ella se traban amistades.

6. BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Benítez Rodríguez, S. G. (2010). La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *marcoELE*, 11, pp. 238-251. https://n9.cl/yprgcm [consultado el 12/3/2026].

— (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. Memoria de Máster UIMP-IC. *MarcoELE*, 14 (suplementos). https://n9.cl/d6ytj [consultado el 12/3/2026].

Bop, A. K. (2020). *Análisis de la transferencia de wolof y del francés en la adquisición de los actos de habla directivos en ELE por alumnos senegaleses* [tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. https://n9.cl/mn8r4 [consultado el 12/3/2026].

Bop, A. K. y Diop, P. M. (2024). Quelle(s) stratégie(s) de correction de l'erreur pragmatique en ELE en classe de Terminale L'1 Exemple du contexte scolaire de Saint-Louis (Sénégal). *Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation*, número especial 3, pp. 325-338. https://n9.cl/5r7agi [consultado el 12/3/2026].

Dia, M. (2018). Aproximación didáctica a *Casi artista*, un cuento de Emilia Pardo Bazan en el aula de ELE. *Liens Nouvelle Série*, 25, pp. 157-170. https://n9.cl/ha7qa [consultado el 12/3/2026].

Diabang, O. (2021). *Creencias de alumnos y profesores senegaleses sobre la escritura en ELE* [trabajo de fin de máster]. Universitat de Barcelona.

— (2023). La producción escrita de alumnos de ELE inicial en Senegal: análisis de las creencias de alumnos de nivel inicial. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 36, pp. 1-21. https://n9.cl/702qzj [consultado el 12/3/2026].

Diabate, M. (2020). *Enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal: propuesta de aplicación metodológica a partir del MCER* [trabajo de fin de máster]. Universidad de Alcalá. https://n9.cl/enp2a9 [consultado el 12/3/2026].

Diallo, S. y Faye, D. (2021). Estrategias y técnicas de evaluación de las cuatro destrezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Senegal: caso práctico del Instituto Galandou Diouf. *Translaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8 (16), pp. 194-217. https://n9.cl/qygzv [consultado el 12/3/2026].

Diambang, O. y Diop, P. M. (2023). Escritura en E/LE en el contexto escolar de Senegal: análisis de las creencias de los alumnos de nivel inicial. *marcoELE*, 36, pp. 1-20. https://n9.cl/702qzj [consultado el 12/3/2026].

Diop, P. M. (2007). El análisis de errores de español en alumnos del contexto escolar de Senegal y propuestas de intervención didáctica. *Lenguaje y textos*, 25, pp. 205-227.

— (2012). Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir des productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen. *Liens Nouvelle Série, Revue Francophone Internationale*, 15, pp. 117-138. https://n9.cl/ovohm2 [consultado el 12/3/2026].
— (2013). La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal : essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles. *Sudlangues, Revue Électronique Internationale de Sciences du langage*, 20, pp. 1-23.
— (2016a). Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de potenciación en enseñanza secundaria. *OGIGIA. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 19, pp. 67-90. https://n9.cl/b8esw [consultado el 12/3/2026].
— (2016b). Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del Bachillerato. *Lenguaje y textos*, 44, pp. 1-17. https://n9.cl/2qhd1 [consultado el 12/3/2026].
— (2017a). De la didactología de las lenguas-culturas: una aproximación axiológica a los contenidos de ELE en Senegal. En J. M. Hernández Díaz y E. Eyeang (Coords.), *Los valores en la Educación en África. De ayer a hoy* (pp. 109-123). Ediciones Universidad de Salamanca.
— (2017b). Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 29, pp. 1-28. https://n9.cl/3seuo [consultado el 12/3/2026].
— (2018). La place de la compétence grammaticale dans les approches communicative et actionnelle : exemplification en espagnol langue étrangère. *Liens Nouvelle Série, Revue Francophone Internationale*, 26, pp. 126-145. https://n9.cl/re7f4 [consultado el 12/3/2026].
— (2019). La construcción de la competencia cultural en el alumnado de ELE de nivel elemental e intermedio en Senegal: análisis de la intervención docente y perspectivas de consolidación. *GERAHA. Revue du Groupe d'Etudes et de Recherches Africaines et Hispano-Américaines*, 5, pp. 39-62.
— (2020). Estrategias de aprendizaje y de comunicación de los alumnos de ELE del contexto escolar de Senegal y tratamiento didáctico de los errores. *Langues et Littératures. Revue du groupe d'études linguistiques et littéraires*, 26, pp. 295-318.
— (2021). Formación permanente y desarrollo profesional docente en Senegal: conceptos, prácticas y pautas consolidativas en el área disciplinar de E/LE. En E. Eyeang y J. M. Hernández Díaz (Eds.), *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains* (pp. 479-492). Ediciones Universidad de Salamanca.
— (2023). Gamificación y aprendizaje cooperativo: un binomio didáctico para desarrollar la competencia comunicativa en ELE en alumnados numerosos del África subsahariana. *Akofena. Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langue & Communication*, 7 (1), pp. 389-400. https://n9.cl/srgon [consultado el 12/3/2026].
Diouf, A. (2020). Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal. *Horizontes pedagógicos*, 22 (1), pp. 75-87. https://n9.cl/pthpx [consultado el 12/3/2026].
— (2021). El aprendizaje del español en Senegal. De la necesidad de reformar el syllabus y los métodos y enfoques. *Horizontes pedagógicos*, 23 (2), pp. 1-10. https://n9.cl/x47ao [consultado el 12/3/2026].
Faye, N. y Ngom, J. M. (2014). Presencia del español en Senegal. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 506-517). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/mig23 [consultado el 12/3/2026].
Gaye, M. (2020). *La enseñanza de español en Senegal y una propuesta de literatura aplicada con* En la ardiente oscuridad*, de Antonio Buero Vallejo* [*Trabajo de Fin de Grado*]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://n9.cl/7b039d [consultado el 12/3/2026].
Guèye, C. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, 21, pp. 47-64. https://n9.cl/gnamo [consultado el 12/3/2026].
Ly, E. D. (2025). *Estudio de las representaciones y prácticas evaluativas en ELE en ela enseñanza media y secundaria: caso práctico de la Academia educativa de Saint-Louis* [tesis de doctorado]. Université Gaston Berger.
Mbaye, D. (2008). Fuerza y debilidad del español en la enseñanza superior de Senegal: radiografía de una lengua en expansión. En W. J. Ekou y J. M. Zarandona (Eds.), *España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas* (pp. 276-286). Tradhuc/Afrilenguas. https://n9.cl/mvx5zm [consultado el 12/3/2026].

Ndiaye, P. W. (2018). *El diseño curricular de E/LE en la enseñanza secundaria de Senegal: propuestas de renovación a partir del MCER* [trabajo de fin de máster]. Universidad de Oviedo. https://n9.cl/d8tnab [consultado el 12/3/2026].
— (2020). La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 32, pp. 130-147. https://n9.cl/h37ck [consultado el 12/3/2026].
— (2022). *El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español lengua extranjera en Senegal: análisis del diseño curricular y perspectivas de consolidación metodológica en educación secundaria* [tesis de doctorado]. Universidad Internacional Iberoamericana.
— (2024). El ensayo argumentativo en la didáctica de ELE en Senegal: análisis de prácticas docentes y propuesta de un marco metodológico para alumnos de bachillerato. *Lenguaje y textos,* 58, pp. 151-163. https://n9.cl/yxdi6 [consultado el 12/3/2026].
— (2024). Erreurs et interlangue dans l'apprentissage de l'Espagnol langue étrangère au Sénégal: le cas des élèves de l'enseignement moyen et secondair. *Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation*, número especial 3, pp. 339-352. https://n9.cl/5r7agi [consultado el 12/3/2026].
Ndiaye, P. W.; Diop, P. M. y López García, P. (2021). La problemática de la planificación didáctica en el aula de ELE en Senegal. *Liens, Revue Internationale de Sciences et Technologies de l'Éducation*, 1, pp. 209-232. https://n9.cl/rurq3 [consultado el 12/3/2026].
Ndongo Nsala, N. (2021). El español en Senegal. En VV. AA., *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*, pp. 575-585. Instituto Cervantes y Bala Perdida. https://n9.cl/k87fi [consultado el 12/3/2026].
Ndour, S. (2023). Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 41 (1), pp. 85-106. https://n9.cl/83qer2 [consultado el 12/3/2026].
Ndoye, H. A. (2005). La enseñanza del español en Senegal. En VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005* (pp. 263-279). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/k9rhk [consultado el 12/3/2026].
— (2008). La importancia de la literatura en la enseñanza del español como idioma segundo en Senegal. *El Guiniguada*, 17, pp. 125-130. https://n9.cl/77zui [consultado el 12/3/2026].

REFERENCIAS

Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) (2024). *Données de population*. https://n9.cl/3ht6qm [consultado el 12/3/2026].
Cissé, M. (2005). Langue, Etat et Société au Sénégal. *Sudlangues*, 5, pp. 99-133. https://n9.cl/ovkmok [consultado el 12/3/2026].
Cissé, M. T. y Le Tallec, G. (13 de septiembre de 2019). Multilinguisme au Sénégal : dans quelle(s) langue(s) informer et impliquer les populations? *The Conversation*. https://n9.cl/fkujoo [consultado el 12/3/2026].
Diop, P. M. (2014). La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. *GELL. Revue du Groupe d'Études Linguistiques et Littéraires*, 18, pp. 301-324. https://n9.cl/douk77 [consultado el 12/3/2026].
Djandué, B. D.; Djé, A. M. y Kumon, A. S. (2019). De *Horizontes* a *¡Ya estamos!*: lo que ha cambiado. *Nzassa*, 2, pp. 93-105. https://n9.cl/m9a6m [consultado el 12/3/2026].
Dreyfus, M. y Juillard, C. (2004). *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*. Karthala.
Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2026). *Ethnologue: Languages of the World* (29.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 12/3/2026].
Faye, N. y Ngom, J. M. (2014). Presencia del español en Senegal. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 506-517). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/mig23 [consultado el 12/3/2026].
Guèye, C. (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Senegal. *El Guiniguada*, 21, pp. 47-64.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024). *Población extranjera por nacionalidad, comunidades, sexo y año*. https://n9.cl/vze29 [consultado el 12/3/2026].
Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
Mufwene, S. S. (27 de febrero de 2024). Tout comme les virus, les langues s'adaptent à leurs porteurs. *Collège de France*. https://n9.cl/3idy5 [consultado el 12/3/2026].
Naranjo, J. (11 de septiembre de 2019). Galardonados por amor al español en Senegal. *El País*. https://n9.cl/w8f6m [consultado el 12/3/2026].
Ndiaye, P. W. (2020). La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 32, pp. 130-147. https://n9.cl/h37ck [consultado el 12/3/2026].
Ndiaye, P. W.; Diop, P. M. y López García, P. (2021). La problemática de la planificación didáctica en el aula de ELE en Senegal. *Liens, Revue Internationale de Sciences et Technologies de l'Éducation*, 1, pp. 209-232. https://n9.cl/rurq3 [consultado el 12/3/2026].
Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-112). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/7xrkx [consultado el 12/3/2026].
Observatorio Permanente de la Inmigración (2025). *Indicadores migratorios. Senegal*. https://n9.cl/vhz110 [consultado el 12/3/2026].
Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Senegal*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/vyatr [consultado el 12/3/2026].
RFI (16 de febrero de 2021). Africando. *RFI*. https://n9.cl/mr6a5 [consultado el 12/3/2026].
Sambe, B. (2007). L'enseignement de l'arabe et de l'islam au Sénégal : enjeux politiques et incidences sur les rapports avec le monde arabe. En K. Zakharia y A. Cheiban (Coords.), *Savoirs et pouvoirs. Genèse des traditions, traditions réinventées* (pp. 249-275). Maison de l'Orient et de la Méditerranée.

CAPÍTULO 11

EL ESPAÑOL EN TOGO

ABOUDOULAYE ANDOU WEINPANGA
Universidad de Lomé

MADÉLA SEYRAM BOUKARI
Universidad de Lomé

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Togo es un país de África occidental de 56.790 km^2, limitado al oeste por la República de Ghana, al este por la República de Benín, al norte por la República de Burkina Faso y al sur por el océano Atlántico. Su capital se llama Lomé. Su idioma oficial es el francés. Sin embargo, tiene muchos otros idiomas nativos como el ewe, el kabye y el tem. La forma del Estado es la república presidencialista. El país se compone de cinco regiones administrativas: Savanes, Kara, Centrale, Plateaux y Maritime. Tiene más de nueve millones de habitantes (Oficina de Información Diplomática, 2025). Su moneda es el franco CFA. Las religiones más practicadas en Togo son el cristianismo y el islam.

En Togo se estima que la agricultura representa un 18,5 % del PIB, frente al 22,9 % del sector secundario y el 58,6 % del sector servicios. La agricultura es muy vulnerable, ya que sigue dependiendo de las variaciones climáticas. Los principales productos que exporta el país son el café, el cacao y el algodón. Se nota un crecimiento importante de la industria sobre todo en el sector de la minería. Según datos del US Geological Services, la extracción de fosfato, oro y magnesio está dando resultados muy satisfactorios y Togo es ya el decimonoveno productor mundial en estos tres productos minerales. En cuanto al sector servicios, uno de los pulmones de la economía togolesa es el puerto autónomo de Lomé, que es uno de los más activos de África occidental. Cabe mencionar en este ámbito la presencia de la corporación marítima española Boluda, que consiguió en exclusividad la gestión del servicio de remolcadores de este puerto hasta el año 2037.

Oficialmente, las relaciones entre Togo y España empezaron el 22 de octubre de 1965, año en que la Embajada de España que se encuentra en

Acra (Ghana) fue acreditada en el país. Las relaciones entre ambos países tuvieron un punto culminante primero con la visita oficial del presidente del Gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero, a Lomé en junio de 2009 y luego con la visita oficial del ministro de Asuntos Exteriores togolés, Robert Dussey, a Madrid en julio de 2014. Cabe mencionar que las relaciones bilaterales entre Togo y España incluyen la presencia de empresas españolas en Togo, la seguridad regional, los derechos humanos, la cooperación para el desarrollo y la cooperación en materia de migración y seguridad marítima.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Por razones coloniales, la lengua oficial de Togo es el francés. Aparte de esta lengua, que es el principal idioma de comunicación, se han registrado 44 idiomas nativos togoleses repartidos en las diferentes regiones del país según la siguiente tabla:

TABLA 1

IDIOMAS NATIVOS TOGOLESES POR REGIÓN

MARITIME	PLATEAUX	CENTRALE	KARA	SAVANES	TODAS LAS REGIONES
Aja, éwé, gbe, waci, xwla, gen	Adangbe, akebu, éwé, fon, gbe, maxi, igo, wudu	Adele, aguna, akaselem, anii, bago-kusuntu, delo, ginyanga, ifè, ikposo, kpessi, lukpa, nago, nawdm, tem	Ditammari, fulfulde, borgu, konkomba, lama, mbelime, miyobe, ngangam, ntcham	Anufo, biali, bissa, fulfulde, borgu, gourmanchéma, kusaal, mampruli, moba, moore	Akan, árabe, levantino, dagbani, ga, hausa, kabiyè, yoruba

Fuente: Elaboración propia.

El francés, como lengua oficial, se enseña en las escuelas del país. Es la principal lengua de comunicación de todos los togoleses. Aparte del francés, el gen, el éwé, el tem y el kabiyè son los idiomas nativos más usados en Togo. El gen se ha impuesto como la lengua de la capital, de modo que es difícil encontrar a un togolés que no sepa ni una palabra de este idioma.

El Gobierno togolés intentó una política de promoción de las lenguas nativas. Desde este punto de vista se empezó enseñando el éwé y el kabiyè en las escuelas como segundas lenguas. Pero este proyecto de promoción de las lenguas nativas en las escuelas no siguió adelante, de modo que el francés sigue siendo el idioma más hablado del país.

Por otro lado, cabe mencionar que el inglés forma parte del sistema educativo togolés, ya que se enseña en las escuelas a partir de la secundaria. Con la entrada oficial de Togo en la Mancomunidad de Naciones el 26 de junio de 2022, el Gobierno togolés ha previsto promover el aprendizaje del inglés desde la escuela primaria.

2. EL ESPAÑOL

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO

2.1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo togolés es una herencia colonial ya que tiene su origen en el sistema educativo francés. De manera general este sistema tiene cuatro niveles: el preescolar, la escuela primaria, la secundaria o el instituto y la universidad.

El preescolar tiene dos cursos: el primer nivel para los niños de tres años y el segundo nivel para los niños de cuatro años.

La escuela primaria por su parte tiene seis cursos: el primero se llama CP1 (clase preparatoria primer año), el segundo es el CP2 (clase preparatoria segundo año), el tercero es el CE1 (clase elemental primer año), el cuarto es el CE2 (clase elemental segundo año), el quinto se llama CM1 (clase media primer año) y el sexto es el CM2 (clase media segundo año). A finales del CM2, los alumnos realizan un examen denominado Certificado de Estudios de Primer Grado (CEPD). Solo los alumnos que superan este examen tienen acceso a la secundaria.

La secundaria o colegio tiene cuatro cursos: el primero se llama *sixième*, el segundo se denomina *cinquième*, el tercero se titula *quatrième* y el cuarto es la *troisième*. A finales del *troisième*, los alumnos realizan un examen que se llama Diploma de Estudios del Primer Ciclo (BEPC). Solo los alumnos que logran aprobar este examen tienen acceso al instituto.

El instituto o liceo es el segundo nivel de la secundaria. Tiene tres cursos: *seconde*, *permière* y *terminale*. El instituto ofrece dos tipos de estudios: la formación técnica y la enseñanza general. La formación técnica ofrece especialidades como secretaría (G1), gestión y contabilidad (G2), comercio (G3), ciencias y técnica (E), mecánica (F1), electrónica (F2), electrotécnica (F3), ingeniería civil (F_4) o calderería y tubería (Ti/1). En cambio, los liceos de enseñanza general ofrecen las especialidades siguientes: letras y filosofía (A_4), matemáticas y ciencias físicas (C) o matemáticas y ciencias de la naturaleza (D).

Las escuelas privadas siguen el mismo modelo de enseñanza. Las escuelas internacionales respetan también el mismo modelo de este sistema educativo, pero con programas de enseñanza diferentes. Desde este punto de vista, podemos mencionar las escuelas francesa, americana y británica, el colegio internacional Arc-en-Ciel, la Escuela Alpha o la Escuela Internacional Mariam.

Después del bachillerato, los alumnos tienen acceso a la universidad y pueden matricularse en las carreras que deseen según el tipo de bachillerato

que hayan cursado. Por ejemplo, los que tienen el bachillerato A4 pueden estudiar una carrera relacionada con las letras, las humanidades y el derecho, mientras que los que tienen un bachillerato de tipo C o D pueden cursar una carrera relacionada con las ciencias y tecnología o la medicina.

En Togo hay dos grandes universidades públicas: la Universidad de Lomé, en el sur del país, y la Universidad de Kara, que se encuentra en el norte. Existe también una universidad privada que se llama Universidad Católica de África Occidental y se encuentra en Lomé, la capital del país.

2.1.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

La enseñanza de español en el sistema educativo togolés empieza en el liceo. El documento más antiguo que hemos encontrado data del año 1975. Se trata de la reforma de la enseñanza en Togo (Ministère de l'Education Nationale, 1975, pp. 20-21), que señala lo siguiente:

> En cuanto a las lenguas extranjeras, por el momento el inglés debe ser la lengua extranjera obligatoria en toda la enseñanza secundaria. Las demás lenguas extranjeras se estudiarán según la elección del alumno en el tercer grado (alemán, español, lenguas africanas). Todas las lenguas extranjeras podrán estudiarse en establecimientos especializados[67].

Eso significa que desde hace mucho tiempo la enseñanza de español forma parte del sistema educativo togolés. En el instituto los alumnos que eligen la serie A4 (letras y filosofía) tienen la libertad de elegir entre el español y el alemán como segundo idioma extranjero a partir de cuarto de ESO (clase de *seconde*) hasta segundo de bachillerato (clase de *terminal*). Los alumnos que han elegido el español durante esos tres años del instituto tienen la posibilidad de formarse en estudios hispánicos en el Departamento de Estudios Ibéricos en la Universidad de Lomé. De manera general, los alumnos que siguen muy bien las clases de español hasta el bachillerato tienen más o menos un nivel B1, que corresponde al umbral de los usuarios independientes. Los contenidos de la enseñanza están orientados hacia el vocabulario, la gramática y la capacidad de escuchar y hablar, así como hacia nociones básicas de historia y cultura española. Lo que se suele evaluar durante el examen nacional es la comprensión, la gramática, la capacidad redactora y, a veces, una breve prueba de traducción del francés al español o del español al francés.

67. Traducción de los autores.

En la historia de la lengua española en Togo el año 2024 es importante en la medida en que se han formado los primeros inspectores en el dominio de la enseñanza de la lengua española en liceos. Se trata de dos inspectores: un hombre y una mujer. Su papel radica en dar a los profesores de instituto una orientación adecuada sobre la didáctica del idioma, así como ayudarles para que encuentren soluciones a los problemas eventuales que tienes en las clases.

El Departamento de Estudios Ibéricos se creó en la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Lomé en el año 1996 (Arrêté 075/MENRS/96, 1996) con una orden que especifica lo siguiente:

> Artículo 1: Ha sido creado, en la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Benín, una rama de formación en Estudios Ibéricos, que se ha denominado: Departamento de Estudios Ibéricos.
>
> Artículo 2: El Departamento de Estudios Ibéricos se encarga de la enseñanza de las lenguas, literaturas y civilizaciones ibéricas (español y portugués), así como de la investigación en el campo de los estudios afro-ibero-latinoamericanos, de acuerdo con las normas de funcionamiento y de formación vigentes en la Facultad de Letras y Humanidades.
>
> Artículo 3: El Departamento de Estudios Ibéricos está abierto a los candidatos que estén en posesión del bachillerato de la enseñanza del tercer grado (todas las series) o de cualquier título equivalente, y que hayan cursado español como segunda lengua en las clases de cuarto de ESO, primero de bachillerato y segundo de bachillerato.
>
> Artículo 4: El Departamento de Estudios Ibéricos, como los demás departamentos de la facultad, queda bajo la responsabilidad de un jefe de departamento.
>
> Artículo 5: El decano de la Facultad de Letras y Humanidades es responsable de la aplicación de la presente orden que será publicada allí donde sea necesario[68].

El objetivo del Departamento de Estudios Ibéricos es formar a especialistas en español y en portugués. La enseñanza de español en este departamento ha evolucionado muy bien hasta hoy en día. Sin embargo, por falta de profesores, la enseñanza del portugués ha quedado momentáneamente pausada.

68. Traducción de los autores.

2.1.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE

En el marco de la enseñanza de español en Togo, todavía no existen manuales oficiales. Los profesores suelen usar manuales de segunda mano, que compran en el mercado, o de primera mano, que compran en librerías. Por otro lado, en las escuelas internacionales usan manuales adaptados que proceden directamente del sistema educativo europeo. Los manuales más utilizados son *Horizontes*, publicado por Edicef Revues, y *¡A mí me encanta!*, de la casa editorial Hachette y de la colección Hachette Education.

2.2. ALUMNOS DE ELE

2.2.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

2.2.1.1. SECUNDARIA

La siguiente tabla da cuenta del número de los institutos públicos y privados en los que se enseña el español en Togo durante el curso académico 2025-2026. Se trata de datos procedentes del Ministerio de Educación Secundaria.

TABLA 2

ALUMNOS DE ELE EN TOGO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

	GRAND LOMÉ	MARITIME	PLATEAUX	CENTRALE	KARA	SAVANES	TOTAL
Colegios públicos y privados	8.069	2.979	219	225	1.837	1.019	14.348

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación Secundaria de Togo.

Estas cifras muestran que hay cierta cantidad de alumnos que se interesan por el aprendizaje de español. Para que este número de alumnos crezca, el español necesita más apoyo sobre todo por parte de la cooperación española, ya que el Gobierno togolés ya está haciendo muchos esfuerzos en este sentido. Entonces, se necesita material didáctico y becas de movilidad para los profesores de español de los institutos.

2.2.1.2. COLEGIOS INTERNACIONALES

A parte de las cifras arriba mencionadas nos gustaría dar algunos detalles sobre el número de alumnos de ELE de las escuelas internacionales, proporcionado por los propios centros. Los datos son recientes y datan del curso académico 2025-2026.

Liceo Francés

El Liceo Francés de Lomé se creó en el año 1974 con el objetivo de garantizar a los alumnos franceses residentes en Lomé una enseñanza de calidad según el modelo francés. Allí se enseña español desde el curso de *quatrième* (segundo de la ESO) hasta el curso de *terminal* (segundo de bachillerato). Este centro tiene alrededor de 375 alumnos que estudian español y cuatro profesores que lo imparten.

Escuela Internacional Mariam

La Escuela Internacional Mariam se creó en el año 2014. Esta escuela sigue de manera exclusiva el sistema educativo francés, de modo que también se enseña español desde el curso de *quatrième* (segundo de ESO) hasta el curso de *terminal* (segundo de bachillerato). Tiene alrededor de 554 alumnos y cuatro profesores.

The British School

The British School of Lomé se creó en el año 1983 con el objetivo de formar a los alumnos británicos que viven en Lomé según el sistema educativo del Reino Unido. Allí se enseña español desde el curso de *quatrième* (segundo de ESO) hasta el curso de *terminal* (segundo de bachillerato). Este centro tiene alrededor de 100 alumnos y un profesor.

Escuela Alfa

La Escuela Alpha se creó en 1995 bajo el nombre de Escuela Piloto e Innovadora Alpha (EPIA). Sigue el sistema educativo francés. Allí empiezan la enseñanza de español desde el curso *sixième* (sexto de primaria) hasta el curso de *terminal* (segundo de bachillerato). Tiene alrededor de 160 alumnos y tres profesores.

Escuela Internacional MAARIF de Lomé

La Escuela Internacional MAARIF de Lomé se creó en el año 2021. Es el fruto de las relaciones de cooperación entre Turquía y Togo. Esta escuela sigue el sistema educativo turco. Allí empiezan la enseñanza de español desde el curso de *sixième* (sexto de primaria) hasta el curso de *terminal* (segundo de bachillerato). Tiene alrededor de 336 alumnos y dos profesores.

Escuela Canadiense Internacional de Lomé (Canadian International School of Lomé)

Esta escuela fue inaugurada en Lomé en septiembre de 2023. Tiene un total de 59 alumnos de ELE y tres profesores.

2.2.1.3. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LOMÉ

En cuanto a la Universidad de Lomé, en el curso académico 2025-2026 contamos con 200 estudiantes y siete profesores en el Departamento de Estudios Ibéricos que se encuentra en la Facultad de Letras y Humanidades. Durante estos cuatro últimos años el número de estudiantes que se han matriculado en el Departamento de Estudios Ibéricos está entre 70 y 100.

2.2.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Aparte de las clases de español, los alumnos que tienen especial interés en este idioma escuchan y ven películas y telenovelas en español, incluso algunos logran entablar correspondencia con hablantes nativos, con quienes mantienen intercambios regulares. En la Universidad de Lomé, los estudiantes han creado un club español que llaman el Club Cervantes. Se trata de un espacio cultural dentro del cual aprenden sobre la lengua y la cultura españolas a través de charlas, bailes, música, cine y deporte. De vez en cuando organizan actividades culturales.

2.3. PROFESORES DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

La siguiente tabla da cuenta del número de los profesores de español en cada región administrativa de Togo durante el curso académico 2025-2026. Se trata de datos procedentes del Ministerio de Educación Secundaria.

TABLA 3

PROFESORES DE ELE EN TOGO

	GRAND LOMÉ	MARITIME	PLATEAUX	CENTRALE	KARA	SAVANES	TOTAL
Colegios públicos	11	17	2	2	4	3	39
Colegios privados	57	12	3	1	0	7	80
Total	68	29	5	3	4	10	119

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación Secundaria de Togo.

Estas cifras muestran que se necesitan muchísimos más profesores para la promoción del español en Togo. El Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Lomé se dedica a la formación de hispanistas que llegan a ejercer como profesores de español. Para continuar desarrollando esta labor

con mayor eficacia, este departamento necesita el apoyo de la cooperación española, especialmente en materia de becas de movilidad para los profesores y para los mejores alumnos.

2.3.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE SECUNDARIA

De manera general, en Togo, para dar clase en la secundaria hay que tener un título de licenciatura en el dominio en que uno pretende ser profesor. Tanto en los centros públicos como en los privados, el profesorado de español es mayoritariamente togolés y se ha formado en la Universidad de Lomé. De vez en cuando tienen formaciones continuas y encuentros de trabajo organizados por la Inspección General de la Enseñanza Secundaria. Los profesores hispanohablantes nativos suelen trabajar en las escuelas internacionales, pero son tan escasos que es muy difícil presentar una tabla con cifras sobre ellos.

2.3.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

En la Universidad de Lomé todos los profesores de español son togoleses excepto los lectores o lectoras que suelen venir de España. El nivel de estudios requerido para ejercer la docencia universitaria es el doctorado. De vez en cuando hay cursos de formación continua, especialmente para los nuevos profesores. La propia Universidad de Lomé organiza estas formaciones, así como intercambios en materia de pedagogía universitaria. En el Departamento de Estudios Ibéricos hay cuatro profesores permanentes togoleses y una lectora española, además de un profesor a tiempo parcial.

2.3.4. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

De manera general, la meta final de la enseñanza de español es que el alumno pueda realmente entender, hablar y escribir el castellano. Por eso la enseñanza está orientada hacia el vocabulario, la gramática, la redacción y la expresión oral. Los alumnos que quieren proseguir el estudio del español en la universidad acceden a este nivel con el objetivo de profundizar en estas competencias fundamentales. Aparte de eso la universidad les forma en cultura y civilización no solo de España, sino también de América Latina.

2.4. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

TABLA 4

LICEOS DONDE SE IMPARTE ESPAÑOL EN TOGO

	GRAND LOMÉ	MARITIME	PLATEAUX	CENTRALE	KARA	SAVANES	TOTAL
Colegios públicos	15	17	2	2	4	3	43
Colegios privados	59	12	3	1	2	7	84
Total	74	29	5	3	6	10	127

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación Secundaria de Togo.

Esta tabla nos proporciona informaciones sobre el número de colegios públicos y privados en los que se enseña el español en todo el territorio nacional togolés, tomando en cuenta cada región administrativa. Estos datos, que son del año académico 2025-2026, muestran claramente que el número de centros en los que se enseña el español es escaso. Al español le queda todavía mucho camino por recorrer en materia de enseñanza. En esta óptica, se necesitan centros culturales hispánicos y centros de aprendizaje de este idioma para los que no tuvieron la suerte de aprenderlo en la escuela.

2.5. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

La Embajada de España que se encuentra en Ghana ha apoyado la enseñanza de español en Togo a través del lectorado MAEUEC-AECID. Así, desde su creación en 1996 hasta el año 2013, el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Lomé se benefició del apoyo de este lectorado, el cual se ha vuelto a constituir en el curso académico 2023-2024. Por otra parte, durante los primeros años de la creación del Departamento de Estudios Ibéricos, hubo un programa de becas de verano (MAEUEC-AECID) para estudiantes y profesores. Sin embargo, desde aquel entonces, este programa no ha tenido continuidad.

2.5.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Aparte del Consulado Honorario de España que se encuentra en Lomé, no hay otras embajadas hispanohablantes en Togo.

2.5.3. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL Y DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

La Asociación de los Profesores de Español de Togo reagrupa a casi todos los profesores de español de la secundaria y tiene alrededor de 120 miembros. Su primer objetivo es defender los derechos de los profesores de español y luego promover el desarrollo de la lengua española sobre todo el territorio nacional togolés. Esta asociación suele organizar encuentros de intercambio entre los profesores y actividades culturales para los alumnos en los centros donde se enseña español.

Además, en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Lomé hay un club de estudiantes que se llama Club Cervantes. Este club se dedica a la organización de actividades culturales y tiene alrededor de 200 miembros.

3. CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, este estudio nos ha permitido, en primer lugar, hacer una presentación global de Togo: su situación geográfica, su economía y los diferentes grupos étnicos que componen este país. En segundo lugar, hemos hablado de la situación de la lengua española en Togo: su lugar en el sistema educativo togolés, el número de centros en los que se enseña, el número de alumnos que lo aprenden y el número de profesores que lo imparten. Sin embargo, también hemos destacado que en Togo todavía no hay centros de idiomas que enseñen español, ni un centro cultural hispanófono, ni centros de investigación hispánicos. Aparte de la Embajada del Reino de España localizada en Acra no hay otras embajadas hispanohablantes acreditadas en este país.

Desde otro punto de vista, este estudio muestra claramente el gran esfuerzo que hace el Gobierno togolés en la promoción de la enseñanza de español en las escuelas. España ha apoyado el fomento del español en Benín, por ejemplo, mediante los lectorados MAEUEC-AECID y las dos misiones académicas (2019 y 2023) de formación de profesores organizadas por el Instituto Cervantes, la Embajada de España en Ghana y la AECID; no obstante, Benín carece de apoyos tan básicos como la oferta de DELE en el país o un apoyo y presencia más estables, lo que limita la consolidación y el desarrollo del español en el país. Para que el español evolucione de manera significativa en Togo, hacen falta becas de movilidad para que los profesores y los mejores alumnos realicen inmersiones lingüísticas en países hispanohablantes. Estas iniciativas darían más motivación a quienes se interesan en el aprendizaje de este idioma. Asimismo, también hace falta un centro de

apoyo como el Instituto Cervantes o un centro cultural hispánico que respalde de forma estable la difusión de la lengua y la cultura españolas en el país.

REFERENCIAS

Arrêté 075/MENRS/96 (1996). Portant création d'une filière d'Etudes Ibériques à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Bénin.

Décret 70-156/PR (14 de septiembre de 1970). Portant création de l'Université du Bénin.

Décret 70-157/PR (14 de septiembre de 1970). Portant création des Ecoles de l'Université du Bénin.

Décret 88-162/PR (29 de septiembre de 1988). Portant transformation d'écoles de l'Université du Bénin en facultés.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 31/1/2025].

Lange, M.-F. (1991). Le choix des langues enseignées à l'école au Togo: quels enjeux politiques? *Cahiers des Sciences Humaines*, 27 (3-4), pp. 447-495. https://n9.cl/57jk6m [consultado el 31/1/2025].

Ministère de l'Education Nationale (1975). *La réforme de l'enseignement au Togo*.

Ministère des Enseignements Primaires, Secondaire et de l'Alphabétisation (2012). *Textes organiques de l'éducation nationale* (Tomo I).

— (2013). *Textes organiques de l'éducation nationale* (tomos II-VII).

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Togo*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/eh14q [consultado el 31/1/2025].

CAPÍTULO 12

FORMACIÓN DE PROFESORES: LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ABIYÁN

BABARA BANGOURA

Sección de Español de la ENS de Abiyán

1. INTRODUCCIÓN

La política educativa de Costa de Marfil en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene como objetivo prioritario capacitar al alumnado de enseñanza secundaria para que, al finalizar su formación escolar, sea capaz de dominar un mínimo de dos idiomas extranjeros al margen del francés, que es la lengua oficial de este país de África occidental. Entre estos dos idiomas extranjeros se encuentra el español; de ahí la necesidad de formar a profesores de español que sean capaces de enseñar esta lengua extranjera de manera eficaz y eficiente.

Cuando en Costa de Marfil se habla de formación de profesorado de enseñanza secundaria, la referencia a la Escuela Normal Superior (ENS) de Abiyán[69] es obligada. A diferencia de lo que sucede, por ejemplo, en España, los profesores de enseñanza secundaria de nuestro país siguen su formación en esta prestigiosa institución de formación de formadores y de personal técnico destinados esencialmente a las escuelas secundarias públicas.

La ENS de Abiyán es una institución fundada por Félix Houphouët-Boigny, primer presidente de Costa de Marfil de 1960 a 1993. La institución se creó en 1964 por el Decreto 64/40, de 9 de enero de 1964, modificado por el Decreto 72/252, de 13 de abril de 1972, y completado por el Decreto 93/694, de 19 de agosto de 1993[70], para regular su organización y su fun-

69. Véase https://n9.cl/zph4ez [consultado el 7/3/2026].

70. El artículo 3 del decreto estipula las atribuciones y misiones de la ENS del siguiente modo: «La ENS es un centro de Enseñanza Superior y de Investigación en Educación. Como tal, se encarga de lo que sigue: la formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes destinados a la enseñanza secundaria; la formación del personal de asesoramiento pedagógico de enseñanza secundaria general y de enseñanza primaria; la formación del personal de asesoramiento administrativo y de organización escolar; la investigación en educación; la producción y la difusión de materiales didácticos» [traducción del autor].

cionamiento. Es un centro de enseñanza superior y, por lo tanto, está bajo la tutela del Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica (MESRS, por sus siglas en francés). La misión principal de la ENS de Abiyán es formar al personal docente y de asesoramiento técnico de calidad en beneficio del Ministerio de Educación Nacional, Alfabetización y Enseñanza Técnica (MENAET, por sus siglas en francés). Desde su creación, este centro de excelencia ha formado a más de cien mil profesionales para cubrir la demanda del ámbito de la educación nacional.

Este trabajo de investigación se articula en dos partes: en la primera parte exponemos la presentación y organización de la ENS de Abiyán; en la segunda abordamos la formación del profesorado de español como lengua extranjera en la Sección de Español del Departamento de Lenguas.

Por otro lado, cabe destacar que este capítulo sobre la ENS de Abiyán es complementario al capítulo 5 de este volumen, titulado «El español en Costa de Marfil», por lo que remitimos a los lectores a ese capítulo para aproximarse al contexto general del país y su sistema educativo.

2. LA ENS DE ABIYÁN: PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN

La ENS se sitúa en la ciudad de Abiyán; en concreto, se encuentra ubicada en el municipio de Cocody, en la parte posterior de la Universidad Félix Houphouët-Boigny. Es una escuela superior de excelencia que se dedica a la formación, la investigación y la innovación educativa. Esta institución desempeña un papel central en la formación y el asesoramiento de los futuros docentes y profesionales del mundo de la educación pertenecientes a ámbitos disciplinares diversos y variados. Atendiendo a sus misiones, la ENS busca transmitir un saber riguroso, fomentar el desarrollo crítico de los educandos, garantizar una enseñanza de calidad, promover la innovación pedagógica y ofrecer una educación adaptada a los desafíos contemporáneos. Asimismo, se concibe, desde su creación, como un polo de excelencia académica que forma a generaciones de gestores y docentes comprometidos con el desarrollo intelectual, científico y cultural de Costa de Marfil.

El organigrama de la ENS es el siguiente:

- Dos subdirecciones: la Subdirección de Asuntos Administrativos y Financieros y la Subdirección de Materiales Pedagógicos, Recursos Informáticos y Documentación.
- Un Centro de Formación Inicial.
- Un Centro de Formación Continua.
- Un Centro de Investigación en Educación y de Producciones.

- Un Consejo Administrativo.
- Un Consejo de Enseñanza e Investigación.
- Una Junta Directiva.
- Un Consejo Científico.

En esta organización, cabe destacar la labor central del Centro de Formación Inicial, por cuanto es el eje vertebrador de toda la formación en la ENS. Sus principales misiones son la formación inicial y el perfeccionamiento pedagógico del personal de enseñanza secundaria general (docentes y personal de asesoramiento pedagógico, administrativo y de organización escolar), la gestión pedagógica de los estudiantes y de los profesores en prácticas y la investigación educativa, así como la producción y la difusión de materiales didácticos.

Además, el Centro de Formación Inicial alberga en su seno los cinco departamentos de la ENS (junto con sus correspondientes secciones y ramas), la escolaridad, el Servicio de Exámenes y Concursos, el Servicio de Estudios y Prácticas, el Servicio de Deportes y el Servicio de Actividades Socioculturales.

Los departamentos del Centro de Formación Inicial son:

- Departamento de Artes y Letras, con secciones de Artes, Letras y Filosofía.
- Departamento de Historia y Geografía.
- Departamento de Ciencias de la Educación, cuyas especialidades pueden agruparse en tres bloques correspondientes al asesoramiento de organización escolar, al asesoramiento pedagógico y a la formación de profesores de Centros de Animación y Formación Pedagógica (en adelante, CAFOP).
- Departamento de Ciencias y Tecnologías, con secciones de Física y Química, Matemáticas, y Ciencias de la Vida y de la Tierra.
- Departamento de Lengua, con secciones de Alemán, Inglés y Español.

Las ramas de enseñanza se articulan del siguiente modo:

- Profesor/a de liceo: Alemán, Inglés, Español, Historia y Geografía, Letras Modernas, Filosofía, Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Vida y de la Tierra.
- Profesor/a de colegio (monovalente y bivalente[71]): Alemán; Español;

71. Una profesora o un profesor bivalente es aquel que enseña dos asignaturas a la vez en la enseñanza secundaria. Es un sistema que el Ministerio de Educación ha puesto en pie desde hace unos cuantos años para subsanar la escasez de profesorado en determinadas asignaturas, particularmente en las regiones más aisladas del país.

Historia y Geografía + Francés; Francés + Educación para los Derechos Humanos y la Ciudadanía[72]; Inglés + Deporte; Matemáticas + Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación; Física y Química + Ciencias de la Vida y de la Tierra.
- Profesor/a de CAFOP: Psicología; Educación para los Derechos Humanos y la Ciudadanía; Francés, Historia y Geografía; Actividades de Expresión y Creatividad; Formación Científica.
- Profesor/a agregado/a de enseñanza secundaria: Letras Modernas, Matemáticas.

Las ramas de asesoramiento pedagógico son:

- Inspector de Enseñanza Primaria y Preescolar.
- Inspector Pedagógico de Secundaria: Alemán, Inglés, Español, Historia y Geografía, Letras Modernas, Filosofía, Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Vida y de la Tierra.
- Consejero Pedagógico de Primaria y de Preescolar.
- Consejero de Extraescolar y Alfabetización.

Hay cuatro ramas de organización escolar:

- Educador.
- Inspector de Orientación.
- Inspector de Educación.
- Consejero de Extraescolar (cantina y organización escolar).

El ingreso en la ENS es por oposición[73]. Existen dos tipos de concurso denominados «concurso profesional» y «concurso directo». El concurso profesional está organizado por el Ministerio de la Función Pública y de la Modernización de la Administración y está destinado a los funcionarios deseosos de subir de categoría. La organización del llamado concurso directo está a cargo de la propia ENS; los concursantes son los estudiantes procedentes de universidades públicas, tales como la Universidad Félix Houphouët-Boigny, cuya creación se remonta a 1968, y la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké, creada en 1997. Dado que la ENS y las universidades públicas se hicieron complementarias desde 1983, las titulaciones

72. Esta asignatura se introdujo en el sistema educativo marfileño en 2012 por el Decreto n.º 2012-884, a raíz de la crisis político-militar que sucedió en Costa de Marfil en 2011.
73. También se puede ingresar en la ENS mediante los convenios que esta escuela superior tiene firmados con instituciones tales como la Universidad de Lyon, la UNESCO, la Universidad Félix Houphouët-Boigny, la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké y el Ministerio de Educación Nacional, de Alfabetización y de Enseñanza Técnica.

universitarias exigidas para participar en el concurso directo son el máster o la licenciatura, dependiendo del futuro perfil de salida. Estos requisitos se nos presentan del siguiente modo:

- Concursos directos:
  - Para profesor/a de liceo: bachillerato + licenciatura o diploma equivalente + primer o segundo año de máster o diploma de máster.
  - Para profesor/a de colegio: bachillerato + segundo o tercer año de licenciatura (L2 o L3).
  - Para educador/a: bachillerato + segundo año de licenciatura (L2).

- Concursos profesionales:
  - Ramas de asesoramiento (3 años de experiencia).
  - Profesor/a de CAFOP.

El calendario del currículo se estructura en torno a un sistema de licenciatura, máster y doctorado, con una duración de cuatro semestres y un total de 120 créditos. Se organiza en régimen mixto, que combina la enseñanza a distancia y la presencial. Asimismo, incluye un componente práctico que abarca prácticas de observación, de socialización y bajo responsabilidad directa. Por último, el sistema de evaluación contempla tanto la evaluación continua como la terminal.

Los diplomas del perfil de salida de la ENS son los siguientes:

- Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP):
  - CAP de profesores de liceos (CAP-PL) (titulación de máster).
  - CAP de profesores de colegios (CAP-PC) (titulación de licenciatura).

- Certificado de aptitud para ejercer un empleo:
  - Diploma de educador (titulación de licenciatura).
  - Certificado de aptitud de inspectores de enseñanza preescolar y primaria (CAIEPP) (titulación de máster).
  - Certificado de aptitud de inspectores pedagógicos de enseñanza secundaria (CAIPS) (titulación de máster).

En apenas seis años, el alumnado de la ENS se ha cuadruplicado, tal y como lo ilustramos a continuación:

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE LA ENS DE ABIYÁN (2019-2026)

DISCIPLINA	2019-2020	2023-2024	2024-2025	2025-2026
CAP-PC	819	2.201	2.589	3.541
CAP-PL	642	1.193	1.486	2.231
CAP-CAFOP	274	1.783	2.302	1.184
Consejeros de extraescolar	97	2.080	3.088	1.605
Consejeros pedagógicos de preescolar y de primaria	95	1.079	354	174
Educadores	909	2.170	2.772	2.626
Inspectores de educación	63	130	170	81
Inspectores de orientación	134	1.355	513	297
Inspectores pedagógicos de CAFOP	-	-	15	15
Inspectores pedagógicos de secundaria	177	61	189	128
Total	3.210	12.052	13.478	11.882
Alumnas	-	5.972	5.069	4.245
Alumnos	-	6.080	8.409	7.637

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ENS.

Aunque la demanda de estudiantes deseosos de ingresar en la ENS es enorme, las plazas suelen ser muy limitadas, en parte, porque los egresados de esta escuela se convierten automáticamente en funcionarios, lo que depende mucho del presupuesto del que dispone el Estado. Además, la situación del alumnado de la ENS es distinta a la del alumnado de las universidades públicas, pues todos los estudiantes de la ENS son becarios, van trajeados y asisten obligatoriamente a todas las clases presenciales y en línea.

Cabe recordar que la rigurosa formación en este centro docente se realiza durante un periodo de dos años: un año lectivo o teórico-práctico en el seno de la ENS y otro de prácticas, principalmente en una escuela secundaria pública. Los que no se forman en la ENS solamente pueden enseñar en centros privados o en la enseñanza no reglada con una licenciatura o un máster. Sin embargo, casi cada año, el Estado lleva a cabo a sesiones de *reclutamiento directo* (es decir, sin recibir formación previa en la ENS de Abiyán) de docentes para subsanar la escasez de profesorado, en particular en las regiones donde la demanda es más acuciante. Gracias a este sistema excepcional, se contrató a decenas de miles de estudiantes de todas las disciplinas de enseñanza secundaria en apenas quince años. Estos contingentes procedentes de las universidades reciben una formación pedagógica de dos semanas de duración por parte de los profesionales procedentes de la Dirección de Pedagogía y Formación Continua, dependiente del MENAET.

Para cumplir eficazmente sus objetivos, la ENS dispone de un personal docente e investigador cualificado y de calidad. En la perspectiva de una educación nacional exitosa, competente y con resultados prácticos, esta institución propone métodos pedagógicos innovadores y reconocidos, así como soluciones a los problemas que desbaratan la escuela marfileña. Además, la ENS dispone de laboratorios de investigación en educación en un campus digital[74] y en un centro secundario de aplicación pedagógica llamado Jean Piaget (EAJP). Como vemos, esta institución está lo suficientemente capacitada como para formar de manera eficaz y eficiente al personal de enseñanza y de asesoramiento técnico, y para aconsejar y formar a sus socios, así como a todas aquellas personas procedentes de instituciones privadas o públicas. De hecho, la ENS consiguió abrir en su seno una universidad de verano gestionada por el Centro de Formación Continua. Gracias a varios convenios firmados con las universidades públicas de Costa de Marfil y con socios internacionales tales como la UNESCO y la Millennium Challenge Corporation, a través de la Embajada de Estados Unidos, la ENS de Abiyán reformó todo su currículo, formó a todos sus agentes (profesorado y personal administrativo), recibió materiales punteros y contribuyó significativamente a la construcción de otras dos ENS (en San Pedro y Bouaké) por parte del MESRS.

3. LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN LA SECCIÓN DE ESPAÑOL DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Es precisamente la Sección de Español de la ENS la que forma a los profesores de ELE y a los inspectores pedagógicos del área de español. Esta sección, en la que hay actualmente 10 formadores y 444 estudiantes, pertenece al Departamento de Lenguas creado en 1979, aunque bien es cierto que la formación de profesores de ELE ya empezó en 1968. A la cabeza de esta sección hay un jefe, un responsable pedagógico y un tutor principal.

Entre sus funciones, el jefe de la Sección de Español organiza las clases conforme al calendario académico, reparte las asignaturas de manera equitativa entre todos los profesores de la sección y se asegura de la disponibilidad de las salas. Por su parte, el responsable pedagógico se asegura del reparto equitativo de las asignaturas, propone los temas de los trabajos de fin de grado y organiza también la lectura de estos trabajos. Por último, el tutor principal organiza todas las prácticas de los estudiantes, atribuye a cada estudiante un centro de destino para todas las fases de prácticas (tras acabar su primer curso

74. En colaboración con la Agencia Universitaria de la Francofonía.

lectivo en la ENS) y elabora al final del segundo curso los tribunales para la supervisión de los profesores e inspectores en prácticas.

Dependiendo de los niveles de estudio, la formación en la Sección de Español culmina con la obtención de un Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Colegios[75] (CAP-PC), un Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Liceos (CAP-PL) o un Certificado de Aptitud Pedagógica para la Inspección Pedagógica en Secundaria (CAP-IPS).

A continuación, enumeramos algunas asignaturas impartidas en la Sección de Español.

- Refuerzo de los fundamentos de la especialidad.
  - Refuerzo de habilidades.
    - Refuerzo de habilidades productivas.
    - Refuerzo de habilidades receptivas.
  - Refuerzo de la lengua y metodología.
    - Lingüística comparativa y técnicas de expresión.
    - Metodología de redacción del informe de prácticas.
  - Civilización del mundo hispánico.
    - Civilizaciones y culturas de España.
    - Civilizaciones y culturas hispanoamericanas y africanas.

- Didáctica de la disciplina.
  - Fundamentos de la didáctica del español como lengua extranjera.
    - Adquisición del español como lengua extranjera.
    - Métodos de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.
  - Didáctica de español como lengua extranjera.
    - Preparación de secuencias didácticas y lecciones.
    - Impartición y observación de lecciones.
  - Uso de materiales curriculares.
    - Diseño curricular, estudio de programas, análisis y valoración de libros de texto de español como lengua extranjera.
    - Uso de materiales audiovisuales.
  - Evaluación y autoevaluación del español como lengua extranjera.
    - Concepción y elaboración de instrumentos de evaluación y autoevaluación.
    - Análisis de errores e interlengua.

75. *Collège* tiene en francés un sentido más limitado que en español. Es un centro de enseñanza secundaria para la ESO. Es menos importante que el *lycée* (en España, un instituto), el cual abarca ambos ciclos, es decir, la ESO y el bachillerato.

El alumnado de la Sección de Español también cursa asignaturas transversales tales como el socorrismo, la informática y la didáctica comparativa.

A grandes rasgos, el alumnado de la Sección de Español aprende a preparar lecciones o secuencias didácticas además de formarse en una treintena de asignaturas diferentes. Las lecciones se plantean de manera lineal y se desarrollan siguiendo un esquema de inicio, desarrollo y cierre denominado «esquema de clase». En Costa de Marfil, este esquema de clase tiene carácter obligatorio en la docencia y debe ser respetado en las aulas por todos los profesores de ELE de enseñanza secundaria. La base de este esquema es la práctica comunicativa entre profesores y estudiantes desde el minuto uno de clase. Es un enfoque activo y directo que se articula en torno a las funciones lingüísticas. La idea clave es posibilitar que los discentes manejen la lengua de manera activa y real.

Una de las particularidades del currículo en el seno de la ENS es que la formación que recibe el alumnado combina a la perfección la teoría y la práctica. La formación de dos años de duración consta en realidad de tres fases, a saber: un primer curso lectivo, homogéneo y teórico-práctico que dura un año académico; un corto periodo de apenas un mes de duración que comprende un seminario y unas microenseñanzas; y, por último, un segundo curso académico totalmente dedicado a las prácticas bajo la responsabilidad directa de los centros de enseñanza básica de destino.

El seminario didáctico y las microenseñanzas que se organizan nada más finalizar el primer curso son muy provechosos para los recién formados. Participar en esta fase antes de iniciar las prácticas representa, sin lugar a dudas, un auténtico privilegio en materia de formación docente para el alumnado de la ENS, porque, a pesar de su gran utilidad, es algo que no sucede en muchos países del mundo. En este corto periodo el alumnado de la Sección de Español participa de manera activa en un seminario didáctico, realiza microenseñanzas y es evaluado. Esta fase de formación representa una complementación teórico-práctica que busca adiestrar a los recién formados, consolidar los conocimientos adquiridos, ofrecer perspectivas variadas y diversas —que, como novatos en su especialidad, podrán desarrollar en las actuaciones diarias de su nuevo oficio—, prevenir despistes, disgustos o malestares, y tener una vida lo más amena y llevadera posible. Los módulos previstos en esta ocasión abordan aspectos tales como la didáctica de la organización escolar; la organización de la inspección, su estructura y funcionamiento; la propia intervención docente; y las exigencias y necesidades en el medio escolar.

Los ponentes del seminario son profesores de la Sección de Español y profesionales pertenecientes a la Dirección de Pedagogía y Formación Continua, dependiente del MENAET. Se trata de profesionales que tienen una sólida formación específica en el campo de la enseñanza de ELE y una demostrada experiencia docente. Durante las microenseñanzas, se practican habilidades específicas, tales como el uso de la pizarra, la comunicación

(velocidad de habla, vocabulario, claridad de pronunciación, modulación del tono, interacción comunicativa, etc.), la formulación de preguntas y la síntesis. Las clases se graban en vídeo para que los futuros docentes se vean y se escuchen y así puedan tener una evaluación de sus compañeros y una autoevaluación para poder mejorar en determinados aspectos y retroalimentarse.

Tras terminar el seminario y las microenseñanzas, el alumnado de la Sección de Español comienza sus prácticas bajo responsabilidad directa en los centros de destino seleccionados por el tutor principal. Durante el primer mes de prácticas nuestros estudiantes realizan las llamadas «prácticas de observación» y «prácticas de socialización». Las prácticas de observación consisten en descubrir el marco socioprofesional del oficio; los profesores o inspectores en prácticas recogen información sobre el funcionamiento de las estructuras del Ministerio de Educación Nacional. Las prácticas de socialización tienen como objetivos la iniciación en el nuevo oficio y la adquisición progresiva de las competencias del mismo. La idea es explorar los documentos de referencia necesarios para ejercer la nueva labor, así como las prácticas profesionales específicas. Todas estas prácticas permiten adquirir conocimientos sólidos y útiles en el ámbito profesional. Asimismo, representan un elemento clave e imprescindible en la formación profesional de los individuos. La formación culmina con la entrega de un informe de las prácticas realizadas redactado por el alumno, la evaluación de los profesores e inspectores en prácticas y las lecturas de los trabajos de fin de grado.

4. CONCLUSIONES

Terminaremos diciendo que los contenidos abordados en este capítulo nos han permitido arrojar luz sobre el marco curricular en el que se inscribe la formación de los profesores de ELE en Costa de Marfil y destacar la gran labor formativa de la ENS de Abiyán. Como centro de enseñanza superior marfileño, y atendiendo a la problemática de la calidad de la educación en consonancia con el desarrollo humano y social eficiente del país, la ENS tiene una doble vocación: asegurar la formación inicial y continua del cuerpo docente y de asesoramiento del MENAET, y promover la investigación fundamental y aplicada en el ámbito de la educación. De hecho, este centro representa desde su creación un polo de excelencia al servicio del progreso educativo y se ha convertido, con el transcurso de los años, en un actor clave de la transformación del paisaje educativo marfileño. Es en esta prestigiosa escuela donde el profesorado de ELE adquiere su formación docente.

Asimismo, trabajar como agente del MENAET implica cierto estatus social, un cierto respeto y una vida relativamente cómoda, lo cual representa

un atractivo en el mundo laboral. Además, Costa de Marfil tiene una población extremadamente joven. En este país, cuya tasa de natalidad está entre las más altas del mundo, hay más de ocho millones de educandos. En consecuencia, asistimos cada año a decenas de miles de demandas de puestos de trabajo en este sector educativo a causa del rápido crecimiento de la población. Así pues, para responder a la fuerte demanda de profesorado de enseñanza secundaria, sobre todo en las materias científicas, el gobierno marfileño acaba de construir otras dos escuelas normales superiores afines a la ENS de Abiyán. Estas dos ENS en miniatura, que albergarán determinadas especialidades, están en las ciudades de San Pedro y Bouaké y abrirán sus puertas muy próximamente. Esta extensión de la ENS permitirá subsanar la mayor parte de las demandas del sector de la educación.

Si bien es cierto que el profesorado de ELE de Costa de Marfil tiene posibilidades económicas por encima de la media, no es menos cierto que manifiesta numerosas inquietudes a la hora de cumplir con su labor docente diaria. Se trata de preocupaciones que, desde la didáctica de lenguas, configuran algunos de los problemas más acuciantes de los procesos de enseñanza de lenguas, y que, en el caso que nos ocupa, podemos agrupar en varios niveles. En primer lugar, un nivel político que alude a la falta de infraestructuras docentes y de materiales curriculares adecuados. Efectivamente, en casi todas las escuelas, es muy llamativa la vetustez de las instalaciones y de los dispositivos de las aulas. Además, la escasez de aulas provoca desgraciadamente una verdadera masificación de alumnos, lo cual dificulta la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, un nivel socioeconómico que consta de los siguientes elementos: la ya mencionada masificación de las aulas y la pobreza que da lugar a que, en muchas ocasiones, el profesorado se halle ante un alumnado que no se encuentra en condiciones de adquirir el libro de texto porque el precio no está al alcance de su economía. Además, el personal docente de la enseñanza secundaria privada indica que no está bien pagado, que no tiene cobertura social, ni está protegido por el Estado. En tercer lugar, un nivel formativo referido a la insuficiente preparación lingüística, la insuficiente actualización didáctica debido a la escasez de seminarios o la imposibilidad de realizar viajes a España o a países hispanohablantes para practicar el español *in situ* por falta de medios económicos y porque no hay programas de movilidad ni becas suficientes destinadas a nuestro país. De hecho, la mayor parte del profesorado lo ve como una injusticia, dada la importancia que tiene el ELE en Costa de Marfil. Los desafíos de la ENS y del profesorado de ELE son numerosos y deben ser objeto de reflexión y acción.

REFERENCIAS

Binaté, I. (2016). La réforme contemporaine des médersas en Côte d'Ivoire. *Autrepart*, 80 (4), pp. 123-144. https://n9.cl/liicd [consultado el 15/3/2026].

SECCIÓN III

PAÍSES CON BAJA INSTITUCIONALIZACIÓN

CAPÍTULO 13

EL ESPAÑOL EN ANGOLA

JOSÉ FRANCISCO BETHENCOURT GONZÁLEZ
Escuela de Hostelería y Turismo (ESHOTUR)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Angola es un país ubicado en el suroeste de África con una superficie de 1.247.000 km^2. Es rico en recursos naturales como el petróleo y los diamantes, lo que ha tenido un impacto significativo en su desarrollo político, social y económico. Desde el punto de vista político, Angola es una república presidencialista con un sistema político dominado durante décadas por el Movimiento Popular de Liberación de Angola (MPLA), que ha estado en el poder desde la independencia del país en 1975. Desde 2022, tras el fin de la guerra civil, que duró 27 años, Angola ha experimentado una relativa estabilidad política. El actual presidente, João Lourenço, en el cargo desde 2017, ha impulsado reformas enfocadas en la lucha contra la corrupción y la diversificación de la economía, rompiendo con ciertas prácticas del Gobierno anterior de José Eduardo dos Santos. Sin embargo, en el momento actual el país enfrenta una profunda crisis económica que se refleja en otros ámbitos como la salud o la educación.

Desde una perspectiva social, Angola ha logrado importantes avances sociales desde el fin de la guerra civil, aunque todavía persisten desafíos significativos. La tasa de alfabetización ha mejorado, pero las condiciones de vida de gran parte de la población siguen siendo difíciles, con altas tasas de pobreza y desigualdad. El acceso a servicios básicos como la salud y la educación es limitado en áreas rurales. Sin embargo, el Gobierno ha realizado esfuerzos para mejorar la infraestructura y las condiciones sociales. La economía de Angola está muy vinculada a la producción de petróleo, que representa más del 90 % de las exportaciones del país. Este fuerte enfoque en los recursos naturales ha hecho que el país sea vulnerable a las fluctuaciones

del mercado global del petróleo. En los últimos años, Angola ha intentado diversificar su economía, promoviendo sectores como la agricultura y el turismo. A pesar de los esfuerzos del Gobierno, la recuperación económica ha sido lenta debido a la deuda externa y la corrupción, mientras que la pobreza y la explosión demográfica siguen siendo los dos pesos que lastran el futuro del país.

En la actualidad, Angola tiene una población estimada de más de 37 millones de personas y una alta tasa de crecimiento demográfico, en torno al 3,2 % anual, que para 2050 llevará al país a tener una población estimada de entre 70 y 80 millones de habitantes. A pesar de haber mejorado en ciertos indicadores tras la guerra civil, aún persisten importantes retos. Así, según el censo de 2014 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2016) el porcentaje de población urbana era del 62,3%. La esperanza de vida se situaba aproximadamente en 60 años para los hombres y 64 años para las mujeres. El tamaño medio de los hogares angoleños era de 5,1 personas por hogar. La tasa de fertilidad se mantenía alta, con 6,2 hijos por mujer, lo que refleja una población joven y en rápido crecimiento. La tasa de mortalidad infantil en Angola era de 156 por cada 1.000 nacidos vivos, lo cual significa que aproximadamente 15 de cada 100 niños no sobrevivían más allá del primer año de vida, situación que colocaba a Angola entre los países con las tasas de mortalidad infantil más altas del mundo en ese momento. La tasa de alfabetización de personas mayores de 15 años era de alrededor del 71%, aunque con diferencias entre áreas urbanas y rurales, así como entre géneros (más alta en hombres que en mujeres).

Por tanto, la situación de la población angoleña en la actualidad refleja tanto los avances como los desafíos que enfrenta el país en términos sociales y económicos. Angola es un país joven, donde más del 60 % de la población es menor de 25 años, lo que representa un enorme potencial, pero también un reto en términos de empleo y educación. El Gobierno ha tratado de mejorar el acceso a la educación, aunque las tasas de analfabetismo siguen siendo significativas, especialmente en áreas rurales. La pobreza es uno de los problemas más importantes que enfrenta Angola. Aunque se ha reducido en los últimos años, casi la mitad de la población vive por debajo del umbral de la pobreza. Las desigualdades entre zonas urbanas y rurales son marcadas, con un mejor acceso a servicios básicos en las ciudades, mientras que las áreas rurales carecen de infraestructura adecuada en salud, educación y saneamiento.

El desempleo, especialmente entre los jóvenes, es uno de los principales problemas de la población. Según datos recientes, la tasa de desempleo juvenil supera el 30 % (aunque por la inexistencia de estadísticas fiables la cifra podría ser muy superior) y muchos dependen de la economía informal

para sobrevivir. Este sector, aunque dinámico, es frágil y no garantiza la estabilidad económica a largo plazo. El acceso a los servicios de salud sigue siendo limitado para gran parte de la población. Aunque el Gobierno ha hecho esfuerzos para mejorar la atención sanitaria, muchas personas, especialmente en áreas rurales, carecen de acceso a atención médica básica (por falta de infraestructuras y de profesionales formados). Las enfermedades infecciosas como la malaria, el cólera, la fiebre amarilla y el VIH (en áreas rurales la tripanosomiasis africana, conocida popularmente como «enfermedad del sueño», continúa como un mal endémico) siguen siendo un desafío importante y la mortalidad infantil, aunque en disminución, sigue siendo muy alta.

Luanda, la capital, ha experimentado un rápido crecimiento urbano, el más elevado del continente, impulsado por la migración interna. Sin embargo, este crecimiento ha derivado en problemas de vivienda y planificación urbana. Muchas personas viven en condiciones de hacinamiento en barrios informales (conocidos como *musseques*), con acceso limitado a agua potable y electricidad. En resumen, Angola es un país que ha progresado políticamente desde el fin de la guerra civil, pero enfrenta desafíos económicos y sociales que están especialmente relacionados con la dependencia del petróleo y las desigualdades en la distribución de recursos.

1.2. BREVE PANORAMA ETNOLINGÜÍSTICO DE ANGOLA

Las actuales poblaciones originarias de Angola están compuestas por bantúes, algunos grupos de prebantúes y un número considerable de no bantúes (tabla 1). Los bantúes angoleños pertenecen a la gran división de los bantúes occidentales, aunque en el suroeste de Angola hay una penetración relativamente extensa de los bantúes medios, llegando hacia el norte hasta los umbundos, los bienos y los bailundos. La composición étnica de los bantúes occidentales tiene rasgos nigerianos y cameruneses en su zona noroeste, importantes efusiones de sangre etíope y fuertes marcas de los hamitas orientales en los grupos del suroeste (Redinha, 1974).

Los bantúes constituyen la base de población de Angola (tabla 1), con casi cuatro millones en 1960. Por el contrario, los prebantúes tienen una implantación débil y habitan en las orillas del Río Curoca, así como en una franja territorial poco definida en el desierto del Namib. En conjunto, forman un grupo pequeño y enrarecido, el grupo vatwa (vátua). Las poblaciones no bantúes están formadas por bosquimanos, pertenecientes al grupo joisánido. Junto con estas poblaciones, existe la presencia de personas de ascendencia europea, asiática y de otros países africanos (Redinha, 1974).

TABLA 1

GRUPOS ETNOLINGÜÍSTICOS SEGÚN EL CENSO DE 1960

GRUPO	POBLACIÓN	PORCENTAJE
Umbundo	1.443.742	36,2
Quimbundo	1.083.321	27,2
Quicongo	479.818	12
Lunda-Quioco	357.693	9
Ganguela	328.277	8,2
Nhaneca-Humbe	191.861	4,8
Ambó	62.141	1,6
Herero	25.184	0,6
Hotentote-Bosquimano	7.039	0,2
Vátua	5.895	0,1
Xindonga	4.505	0,1
Total	3.989.476	100

Fuente: Redinha (1974).

También en relación con las poblaciones indígenas, existe una masa de unos pocos cientos de miles de individuos, evolucionados e integrados en la cultura de estilo occidental y, por esta razón, profundamente diferenciados de los grupos étnicos originales de los que provienen (Redinha, 1974; Coelho, 2015). Forman principalmente las poblaciones adscritas a las grandes ciudades, los cinturones suburbanos y las áreas que a menudo los rodean y fueron denominados «asimilados».

Los datos más recientes de *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025) afirman que el número de lenguas establecidas en Angola es de 48. De ellas, 47 están vivas y una está extinta. De las lenguas vivas, 43 son indígenas y cuatro son no indígenas. Además, seis son institucionales. En primer lugar, encontramos el portugués, el idioma nacional estatutario según el artículo 19.1 de la Constitución de 2010, que contaba en 2021 con 13,6 millones de hablantes de primera lengua (L1) en Angola. Esta cifra incluye 60.000 hablantes extranjeros de L1 (los más numerosos son portugueses y brasileños). En las ciudades, las nuevas generaciones usan cada vez más el portugués como L1. Por otro lado, se estima que cerca de siete millones de personas tienen el portugués como segunda lengua (L2).

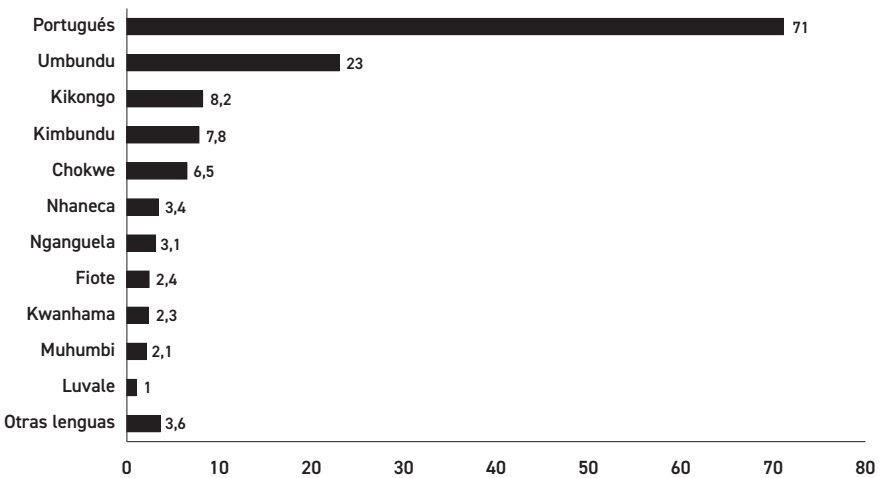
Más de la mitad de la población habla portugués (71 %), con mayor predominio en las zonas urbanas (85 %), mientras que en las zonas rurales el porcentaje baja al 49 %. El umbundu ocupa la segunda posición con un 23 %. Se habla en provincias del litoral sur (Benguela y Namibe) y del centro del

país (Huambo y Bié) (Redinha, 1974). El umbundu fue hablado entre el pueblo ovimbundu y los colonos portugueses en el siglo xviii. A partir de 1874 se utilizó como lengua de la Iglesia con la llegada de los misioneros católicos. En la actualidad, el número de hablantes nativos de esta lengua se sitúa en torno a los 7,8 millones (Eberhard *et al.*, 2025).

Le sigue el kikongo, hablado por la etnia bakongo en el norte del país en las provincias de Zaire y Uige, así como en Cabinda, donde se habla una variedad llamada fiote (Redinha, 1974). El kikongo es una lengua de comunicación más amplia originaria de Angola, dentro de la etnia bakongo. Pertenece a la familia de lenguas Níger-Congo y forma parte de la macrolengua kongo. No existen pruebas directas al respecto, pero se cree que todos los miembros de la comunidad étnica hablan este idioma como L1, con una estimación de casi 2,8 millones de hablantes. Hay que destacar que posee muchas variantes, como también sucede con el ya mencionado fiote (Eberhard *et al.*, 2025).

GRÁFICO 1

PANORAMA LINGÜÍSTICO DE ANGOLA



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2016).

El kimbundu se habla en el centro y el norte del país en las provincias de Kwanza Sur, Kwanza Norte, Malange, Bengo y Luanda, (Redinha, 1974). Estas lenguas son habladas por alrededor del 8 % de la población; un 8,2 % en kikongo y un 7,8 % en kimbundu (INE, 2016), aunque en esta última coexiste una mezcla multicultural de todas las lenguas bantús por causa del éxodo rural y en algunos casos están aglomeradas en determinados barrios. El

kimbundu es una lengua de comunicación amplia que se originó en Angola. Aunque no hay evidencia directa, la mayoría de los miembros de la comunidad étnica utiliza la lengua como L1, unos seis millones aproximadamente. Se extendió por el noroeste de Angola durante el colonialismo portugués (siglo xvi) y debido a la influencia de los misioneros metodistas (década de 1880) (Eberhard *et al.*, 2025).

Una característica destacada es que un porcentaje muy alto de la población es bilingüe, pues habla el portugués como lengua vehicular y la lengua nacional a la que está adscrito étnicamente.

Las otras lenguas (Eberhard *et al.*, 2025), denominadas lenguas nacionales, son por número de hablantes:

- El chokwe, una lengua de comunicación más amplia que se originó en Angola y la República Democrática del Congo, pertenece también a la familia lingüística Níger-Congo. La lengua se utiliza como L1 por todos los miembros de la comunidad étnica. Se utiliza en el comercio, la pesca, la artesanía, la caza, la agricultura y la cría de ganado. Se estima que el número de hablantes de esta lengua asciende a 2,2 millones en Angola y a aproximadamente 2,85 millones en el conjunto de los países donde se habla.
- El oshiwambo es una lengua de comunicación más amplia que se originó en Angola y Namibia. Es el idioma original del poderoso reino Kwanyama del sur de Angola y el norte de Namibia. Se extendió como lengua de conquista durante el periodo colonial hasta 1917. Actualmente se utiliza en la mitad oriental de la provincia de Cunene en los ámbitos de la Iglesia, el mercado, los negocios y los medios de comunicación. Suma un total 821.000 hablantes en Angola (781.000 como L1 y 40.000 como L2). Teniendo en cuenta a los usuarios de todos los países alcanzan aproximadamente los 1,4 millones (1.389.000 como L1 y 40.000 como L2).

Por otro lado, en Angola hay un total de 16 lenguas en desarrollo, entre las que destacan el nyemba, con 1,05 millones de usuarios, el nkumbi, con 713.000 y el luchazi y el mbangala, con 400.000 cada una. Además, otras 19 son vigorosas (usadas como L1 por toda la comunidad étnica), entre las más destacadas están el kibala, con 950.000 usuarios, y el yaka, con 200.000, aunque también hay algunas con pocos usuarios, como el ngendelengo, con apenas 900 usuarios dentro de un grupo étnico que apenas tiene 1.000 individuos, el nyengo, con poco más de 9.000 usuarios, y el makoma, con unos 3.000 usuarios.

Por último, seis lenguas están en peligro, siendo la más destacada el hungu, con unos 500.000 usuarios en un grupo étnico de unas 800.000

personas aproximadamente. Aunque sigue siendo utilizada por la población adulta, no todos los jóvenes la han adoptado. En situación parecida en cuanto a la vitalidad, con menos usuarios, están el mpinda (18.000 usuarios), el !kung noroccidental de la familia kx'a (9.200 en Angola), el kung-ekoka (5.500), el mbukushu (4.810) y el khwedam de la familia khoe-kwadi (con apenas 200 usuarios en Angola y en torno de 6.000 en países como Namibia, Botsuana y Zambia) (Eberhard *et al.*, 2025).

También existen tres lenguas no establecidas. La primera de ellas es el afrikáans, lengua nacional oficial de Sudáfrica, con apenas 2.400 hablantes, principalmente en ámbitos familiares y educativos. La segunda es el kabuverdianu, una lengua criolla de base portuguesa que constituye un amplio medio de comunicación y que se originó en las islas de Cabo Verde. La lengua se utiliza como L1 por todos los miembros de la comunidad étnica, con 65.000 usuarios aproximadamente. Por último, el lingala, un idioma de comunicación más amplio que se originó en la República Democrática del Congo y la República del Congo, pertenece a la familia de idiomas Níger-Congo. Aunque no existen pruebas directas, se considera que este idioma es lengua materna (L1) de todos los miembros de esa comunidad étnica, que cuenta con unos 159.000 hablantes en Angola (Eberhard *et al.*, 2025). Además, es hablada por muchos angoleños de etnia kikongo que estuvieron en la diáspora durante la guerra civil, de modo que es muy común escucharlos hablar en esta lengua (como lengua de herencia) en las calles de Luanda.

Como lengua extinta está la llamada kwadi, que pertenece a la familia de lenguas khoe-kwadi. No se conocen hablantes nativos (L1) y los últimos hablantes documentados sobrevivieron hasta finales de la década de 1970.

2. EL ESPAÑOL EN ANGOLA

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

Las cifras de hablantes de español como L1 en Angola son desconocidas porque la mayoría de embajadas no difunden las cifras exactas de sus nacionales residentes en el país. La única embajada que ha aportado información para el presente trabajo es la Embajada de España, que estima sus nacionales en menos de 600 residentes, pues los registrados en el Consulado son apenas unos 550, aunque se sabe que algunas decenas de ellos no se han registrado por diferentes motivos. La mayoría de los residentes son religiosos, emprendedores o relacionados con el sistema de enseñanza en diferentes niveles.

El resto de las embajadas hispanoamericanas no ha aportado datos, a pesar de haberles solicitado esta información. No obstante, se estima de forma empírica que el número de cubanos residentes en Angola es alto, probablemente entre 2.000 y 3.000, aunque no se dispone de una cifra exacta. La mayoría trabaja en sectores como la construcción y la agricultura, si bien su presencia es especialmente notable en los sectores de la salud (médicos especialistas y enfermeros) y la educación (sobre todo en enseñanza superior). También hay constancia de colombianos que trabajan en el ámbito de la educación superior y guatemaltecos en la construcción, aunque no se dispone de información sobre las áreas en las que trabajan argentinos, venezolanos, nicaragüenses y peruanos.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO[76]

El sistema de enseñanza en Angola está estructurado en tres niveles educativos principales —primaria, secundaria y superior—, siguiendo un modelo tradicional, pero con particularidades locales:

- La educación primaria está compuesta por seis años de enseñanza básica obligatoria y gratuita, que cubre a los niños entre los 6 y 11 años. El acceso ha mejorado en las últimas décadas, pero sigue habiendo disparidades regionales. El Gobierno angoleño ha implementado políticas para reducir la tasa de analfabetismo, principalmente en las zonas rurales.
- La educación secundaria está dividida en dos ciclos: el primero de tres años, para estudiantes entre los 12 y 14 años, y el segundo también de tres años, para estudiantes entre los 15 y 17 años. Este nivel no es obligatorio y la tasa de abandono es alta, especialmente entre las niñas. Existen escuelas técnicas que ofrecen formación profesional a los estudiantes que no desean seguir estudios universitarios.
- La educación superior ha experimentado un crecimiento en las últimas dos décadas con la creación de nuevas universidades públicas y privadas. Las más destacadas son la Universidade Agostinho Neto, la primera universidad pública de Angola, y la Universidade Internacional do Cuanza, de reciente creación y relacionada con la iberofonía, de la que hablaremos posteriormente. El sistema universitario sigue un modelo europeo, con programas de pregrado y posgrado. La educación superior enfrenta retos relacionados con la calidad, los recursos

76. Datos obtenidos de las páginas web del Ministerio de Educación de Angola (https://n9.cl/hgd5n) [consultado el 14/1/2026], Banco Mundial (https://n9.cl/n6eogu) [consultado el 14/1/2026] y UNESCO (https://n9.cl/8u063s) [consultado el 14/1/2026].

y la infraestructura, aunque hay esfuerzos continuos para mejorar estos aspectos.

Por otro lado, en los últimos años han adquirido gran importancia las universidades privadas que ofrecen una amplia gama de programas de grado y posgrado. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes:

- Universidade Católica de Angola. Fundada en 1997, es una de las universidades privadas más reconocidas en Angola. Ofrece programas en áreas como ciencias sociales, económicas, jurídicas, ingeniería y humanidades.
- Universidade Gregório Semedo. Fundada en 2004, esta universidad privada se ha consolidado como una de las más importantes en el país, con un enfoque en áreas como la administración, el derecho, la informática y la tecnología.
- Universidade Técnica de Angola. Ofrece programas de ingeniería, gestión, derecho y otras disciplinas. Se enfoca en proporcionar una educación técnica de calidad que responda a las demandas del mercado laboral angoleño.
- Universidade Jean Piaget de Angola. Esta universidad privada se distingue por su oferta académica en ciencias de la salud, ingeniería, educación y ciencias sociales. Tiene un fuerte enfoque en la investigación y desarrollo comunitario.
- Universidade Metodista de Angola. Fundada en 2007, esta universidad ofrece programas en derecho, administración de empresas, teología, informática, y pedagogía. Tiene una sólida reputación en ciencias sociales y económicas.

Otra institución de enseñanza destacada en el panorama universitario angoleño es el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Luanda (ISCED), que es una institución pública de educación superior que atiende a la formación de docentes, gestores escolares y otros profesionales de la educación y la investigación científica desde la década de 1980. En la actualidad cuenta con 13 cursos de licenciatura y poco más de 3.000 estudiantes.

Tal y como expresa la Embajada de la República de Angola en el Reino de España (2023):

> El gobierno angoleño planea aumentar el porcentaje del Producto Interior Bruto destinado a la educación del 2,3 % a más del 4,2 % para 2050, con el fin de ampliar los servicios y aumentar la calidad de la educación. La intención se expresa en la Estrategia a Largo Plazo Angola 2050, actualmente en

> discusión, donde el gobierno reconoce que la realización de los objetivos y metas para la educación requerirá duplicar el porcentaje del PIB invertido en el sector. Actualmente, el porcentaje del PIB asignado a la educación es uno de los más bajos de África. […] [A esta situación se añade que] Angola presenta actualmente bajos niveles de alfabetización y educación. Las tasas de conclusión del estudio son bajas en todos los niveles de enseñanza —71 % en la enseñanza primaria, 48 % en el 1º ciclo de la enseñanza secundaria y 3 % en la enseñanza superior—.

2.3. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ANGOLA

Actualmente, el español se enseña en cuatro centros concretos: un colegio de educación primaria y secundaria —Colegio Crystal de la Fundación Arenales Red Educativa (Luanda)— y tres universidades —Escola de Hotelaria e Turismo (ESHOTUR) de la Universidade Agostinho Neto (Luanda) y Universidade Metodista de Angola (Luanda), ambas dentro del curso de turismo, y Universidade Internacional do Cuanza (provincia de Bié)—.

2.3.1. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL COLEGIO CRYSTAL[77]

La Fundación Arenales, que comenzó su andadura con el primer colegio en 2009 en Alcalá de Henares, en Madrid, cuenta en estos momentos con 33 centros educativos distribuidos en ocho países diferentes y se estableció en Luanda oficialmente en 2019. El Colegio Crystal de Luanda comenzó a ofrecer clases de español en febrero de 2019. Este idioma se imparte a todos los estudiantes desde el nivel preescolar, a partir de los tres años, y continúa a lo largo de todos los niveles. La enseñanza sigue un modelo estructurado según los niveles de competencia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*), y abarca los niveles A1 y A2-B1 para escolares. Con esta base, el colegio busca no solo desarrollar el conocimiento lingüístico, sino también una apreciación cultural de los países hispanohablantes.

Para decidir los contenidos curriculares de español el colegio cuenta con un departamento específico en el que participan activamente los profesores de la asignatura. Se enseñan las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) de forma similar a otros idiomas como el inglés o el portugués (la formación es trilingüe), promoviendo una formación integral. Las metodologías

77. Las informaciones del Colegio Crystal fueron suministradas por el Sr. Jesús Vela, director del centro, por medio de un cuestionario *ad hoc* y de algunas conversaciones personales.

empleadas incluyen la enseñanza directa, el aprendizaje basado en proyectos y las presentaciones orales. La tecnología también juega un papel fundamental con el uso de proyectores, libros digitales y métodos audiovisuales, como vídeos y películas, que facilitan el aprendizaje auditivo y contextual.

El Colegio Crystal Talatona, actualmente centro de examen DELE, perteneciente a la red de centros de examen del Instituto Cervantes de Lisboa. Inició su trayectoria en enero de 2025 bajo la coordinación el centro del Instituto Cervantes de Dakar. En 2026 el Colegio mantiene contacto directo con el Instituto Cervantes de Lisboa, con el fin de ofrecer cursos de español de todos los niveles del *MCER* (A, B y C). El centro cuenta con dos profesores acreditados como evaluadores DELE en diferentes niveles y, a lo largo del año, seguirán acreditándose nuevos profesores del equipo docente. Todo esto refleja el compromiso de la institución con la certificación oficial y la calidad educativa.

En cuanto al profesorado, el Colegio Crystal Talatona, prioriza la contratación de docentes nativos, con formación superior en países de habla hispana. La mayoría de sus profesores de español provienen de España y Sudamérica, aunque también hay docentes angoleños que completaron sus estudios superiores en España. El Instituto Cervantes de Lisboa realiza un seguimiento constante del desempeño de estos docentes para asegurar que se mantenga un alto nivel educativo. Además, el colegio colabora con el Instituto Cervantes para ofrecer oportunidades de desarrollo profesional continuo a los profesores, manteniéndolos actualizados en las mejores prácticas de enseñanza de idiomas.

El proceso de evaluación de los estudiantes en español es riguroso y está diseñado para medir su competencia en todas las habilidades lingüísticas mediante exámenes orales y escritos. Para asegurar la coherencia y la equidad en las evaluaciones, se organizan los niveles de aprendizaje de forma diferenciada para que los estudiantes con distintos niveles de habilidad reciban evaluaciones adaptadas. Un equipo de psicología del colegio realiza pruebas previas para identificar las necesidades de cada alumno y ofrecerles el apoyo necesario. Además, se fomenta un ambiente inclusivo que respeta y celebra la diversidad cultural, abordando temas como la libertad y el respeto hacia las diferencias culturales en las clases de español.

El éxito del programa de español en el Colegio Crystal se mide no solo por la fluidez en la comunicación de los estudiantes, sino también por el número de alumnos que deciden cursar estudios superiores en países hispanohablantes. En el año académico 2024-2025, el colegio cuenta con un total de 520 alumnos que reciben formación en español, distribuidos en la primaria (265), el primer ciclo (150) y el segundo ciclo (105). Esta oferta educativa demuestra el compromiso del Colegio Crystal por brindar una educación que

fortalece las habilidades lingüísticas y culturales de sus estudiantes, preparándolos para un futuro globalizado y lleno de oportunidades académicas y profesionales en el ámbito hispanohablante.

2.3.2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO EN ANGOLA

En la Universidade Agostinho Neto (UAN), la primera universidad pública de Angola, la enseñanza de español se imparte exclusivamente en la Escuela de Hostelería y Turismo. Sin embargo, el número de estudiantes interesados en este idioma ha sido reducido. En el año académico 2023-2024 apenas 34 estudiantes se inscribieron en clases de español, en 2024-2025 la cifra apenas fue de 28 estudiantes y en 2025-2026 aumentó hasta 36 estudiantes.

TABLA 2

ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL CURSO DE TURISMO DE LA UAN

2017	2018	2019	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026
13	46	30	39	25	34	34	28	36

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ESHOTUR y la UAN.

Actualmente, el programa de español como lengua extranjera ofrece solo dos semestres de instrucción, con una carga horaria de 64 horas por semestre. Los estudiantes alcanzan niveles básicos de competencia lingüística, en concreto los niveles A1 y A2 del *MCER*. La Escuela de Hostelería y Turismo cuenta con un profesor de español en el campus, con formación de examinador otorgada por el Instituto Cervantes y habilitación como profesor de ELE[78].

No obstante, esta situación cambiará a partir del próximo año académico, pues se planea la incorporación de tres nuevos cursos de licenciatura en Turismo, en los que el español estará incluido como lengua optativa. Estos programas ofrecerán el idioma durante cuatro semestres, a partir del segundo semestre del segundo año. Esta ampliación busca fortalecer las competencias en español de los estudiantes de turismo, pudiendo alcanzar el nivel B1 y aumentar así las oportunidades de interacción con el mundo hispanohablante en sus futuras carreras profesionales.

En la Universidad Metodista de Angola (UMA)[79] también se imparten dos semestres de español, de forma obligatoria, en el tercer curso de Turismo. El nivel alcanzado dentro del *MCER* no ha podido ser determinado, así como la formación del profesorado. Sin embargo, se ha podido saber que

78. Información obtenida gracias a la Dirección Académica de la Escuela de Hostelería y Turismo.
79. Información obtenida mediante una comunicación personal del rector de la UMA, Tiago Caungo Mutombo.

en el año lectivo 2024-2025 hay 42 estudiantes de español entre los dos semestres. A diferencia de lo que acontece en la UAN, en la UMA el español se imparte de forma obligatoria y ese factor es el que determina las diferencias en cuando al número de estudiantes.

La Universidad Internacional de Cuanza (UNIC)[80] fue oficialmente aprobada por el Consejo de Ministros de Angola el 30 de enero de 2020. La inauguración formal tuvo lugar el 5 de octubre de 2021, en una ceremonia encabezada por el presidente de Angola, João Manuel Gonçalves Lourenço. Este acto solemne contó con la presencia de personalidades como el Dr. Manuel Hernández Ruigómez, exembajador de España en Angola, y el Dr. Santos Gracia Villar, patrono de la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), quienes destacaron el carácter internacional de la universidad. La UNIC se presenta como la primera institución iberófona del país, promoviendo un intercambio entre los países de habla portuguesa y española, lo cual fortalece el concepto de iberofonía, que conecta a una comunidad de cerca de 800 millones de personas en todo el mundo.

Actualmente, la universidad ofrece 16 cursos de licenciatura, con tres más en proceso de aprobación, distribuidos entre las facultades de Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación. Además, gracias a un convenio con la Universidad Europea del Atlántico de Santander (España), los estudiantes de pregrado tienen la posibilidad de completar sus estudios en España, pudiendo convalidar créditos cursados en Angola. Este acuerdo permite obtener un segundo título emitido en España, siempre que los estudiantes realicen una estancia mínima de un año y medio en el campus de Santander, en cumplimiento de los requisitos de la Unión Europea para la educación superior.

En cuanto a la enseñanza de idiomas, la UNIC ha implementado un enfoque bilingüe que considera el dominio del inglés y el español como habilidades fundamentales para el desarrollo profesional de sus estudiantes. Dados los requisitos del mercado laboral, en el que aproximadamente el 80 % de las ofertas de empleo en Angola demandan un buen dominio de lenguas extranjeras, la universidad ofrece refuerzo en inglés y español desde el primer año, proporcionando clases de apoyo, tutorías, materiales específicos y grupos de estudio reducidos. El objetivo es que los estudiantes adquieran competencias bilingües en portugués e inglés o español, lo que ampliará sus

80. Las informaciones referentes a la UNIC han sido obtenidas por tres vías: en primer lugar, mediante una comunicación personal del rector de la UNIC, Dr. Carlos Roberto Jélvez Martínez, y de la vicerrectora de Asuntos Científicos, Dra. María Elena Castro Rodríguez; en segundo lugar, por medio de informaciones periodísticas del *Jornal de Angola* y *ANGOP noticias*; por último, a través de la página web de la UNIC (https://www.unic.co.ao/) [consultado el 16/1/2026].

oportunidades laborales y les permitirá desenvolverse eficazmente en un entorno globalizado.

Debido a su reciente creación, la UNIC aún no ofrece programas de posgrado, pero los estudiantes pueden beneficiarse de becas para maestrías y doctorados a través de la red universitaria internacional FUNIBER, que incluye instituciones como la Universidad Europea del Atlántico, la Universidad Internacional Iberoamericana de México y la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico.

En el currículo de grado, el español es una asignatura obligatoria durante los dos primeros semestres de todos los cursos de la universidad. En el año académico 2025-2026, aproximadamente 800 nuevos estudiantes están inscritos en Español y, en total, ya han cursado esta disciplina 2.975 estudiantes. La meta establecida en los programas pedagógicos es alcanzar un nivel A2 según el *MCER*. Además, la UNIC ha iniciado los trámites del proceso de acreditación para ser reconocido por el Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes. Para ello, cuenta con un equipo docente especializado, compuesto por tres profesores de nacionalidad cubana y colombiana, quienes han recibido formación de posgrado en enseñanza de español en la Universidad Europea del Atlántico.

La UNIC también contempla la creación de un Club de Español en su Área de Extensión, que no solo reunirá a estudiantes de la universidad sino también de otras instituciones. En colaboración con el Dr. Álvaro Durántez Prado, director de Relaciones Internacionales de FUNIBER y promotor de la iberofonía, la universidad ha organizado conferencias sobre este tema tanto en su propio campus como en otras instituciones de Angola, incluyendo la UAN y la Universidad José Eduardo dos Santos. Estas iniciativas refuerzan el compromiso de la UNIC con la integración iberoamericana y con el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en sus estudiantes, posicionándose como un referente en la educación superior de Angola.

2.3.3. RESUMEN DE LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL ESPAÑOL EN ANGOLA

La siguiente tabla resume la actual situación de la enseñanza de español en Angola. Si bien parece modesta en cuanto a los números, hay que tener en cuenta las grandes dificultades para la obtención de información y de estadísticas. Es posible que los números sean más altos, tanto en enseñanza reglada a nivel universitario como en enseñanza no reglada. Sin embargo, sí que se ha constatado que a nivel de primaria y secundaria la única institución presente en el panorama educativo angoleño es el Colegio Crystal.

TABLA 3

TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN ANGOLA

	ENSEÑANZA REGLADA				
NIVEL	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR		ENSEÑANZA NO REGLADA
Tipo	Privada	Privada	Pública	Privada	
Centro y número de estudiantes	Colegio Crystal (265)	Colegio Crystal (255)	UAN ESHOTUR (36) Facultad de Humanidades Lectorado MAEUEC-AECID (163)	UNIC (800) UMA (42)	Academia 7Smile (10) *Romano Bianco Pinto – Language School* (50)
Total			1.561		60

Fuente: Elaboración propia.

La información disponible sobre el sistema educativo en Angola muestra un enfoque hacia la internacionalización en los niveles primario y secundario, especialmente con el Colegio Crystal. Este colegio cuenta con 265 estudiantes en primaria y 255 en secundaria (150 de primer ciclo y 105 en el segundo), lo cual sugiere que hay una demanda creciente de familias que buscan una formación con visión global para sus hijos desde una edad temprana.

En el nivel superior, aunque no hay una titulación específica de Español, la enseñanza del idioma está presente en otros estudios. Se imparte en una universidad pública, la UAN, y en dos privadas, la UNIC y la UMA. La notable diferencia en las matrículas, con 800 estudiantes en la UNIC, 42 en la UMA y 36 en la UAN, revela que la UNIC es una universidad con raíces hispánicas que valora la formación en habilidades lingüísticas como un valor agregado en el mercado laboral. En la enseñanza no reglada, la Academia 7Smile tiene una participación modesta, con solo 10 estudiantes en el año académico 2023-2024; por otra parte, la iniciativa del profesor de español de origen angoleño Romano Bianco, que con pocos medios ha iniciado en 2025 un proyecto en una zona marginal de Luanda y, a la espera de apoyo desde instituciones como la Embajada de España para seguir adelante, cuenta con 50 estudiantes de diferentes edades, sobre todo muy jóvenes con menos de 15 años. Con esto se muestra que el aprendizaje informal de español aún no es un área de alta demanda ni de interés general, en consonancia con la formación reglada en instituciones superiores donde todavía no hay cursos con formación específica en Filología Hispánica.

2.4. ACTIVIDAD DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN ANGOLA

La Embajada de España en Angola, de la mano del actual embajador Sr. Manuel Lejarreta Lobo, destaca por su compromiso en la promoción cultural,

científica y de innovación. Su labor se enfoca en fortalecer los lazos entre ambas naciones a través de iniciativas destacadas en ámbitos como el arte y la cultura, así como en la llamada diplomacia científica, que abarca la ciencia y el sector de la salud.

En noviembre de 2023, el Instituto Cervantes, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la embajada, organizó una acción formativa dirigida a docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la ciudad de Luanda. La actividad fue impartida por María Gil Burmann y Marta Muñoz. En dicha formación participaron aproximadamente treinta profesores que ejercen su labor docente en Luanda, mayoritariamente de nacionalidad angoleña, aunque también se registró la participación de docentes de origen hispano, concretamente de Cuba, Uruguay y España, así como una profesora de lenguas, originaria de África del Sur y otra de Portugal.

Otra actividad reciente, desde septiembre de 2025, es la desarrollada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Agostinho Neto con el primer lectorado de español MAEUEC-AECID formalizado en Angola, fruto de un convenio entre la AECID, la Embajada de España en Angola y la propia universidad. Este programa, iniciado en 2025, tiene como objetivo fortalecer la enseñanza y la difusión del español en el ámbito universitario angoleño. Durante el primer trimestre (septiembre-diciembre de 2025) se llevó a cabo la implementación del programa académico presentado a la AECID, cumpliéndose los objetivos previstos y desarrollándose las actividades docentes con normalidad y una valoración global positiva, con la participación de 163 estudiantes en los diferentes grupos de estudio.

La actividad docente está a cargo de la lectora María Martínez García, graduada en Educación Primaria en la Universidad de León (España) y con formación de posgrado en Lingüística (en la Universidad de Málaga) y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Fundación Iberoamericana, FUNIBER). Desde el 13 de octubre de 2025 impartió cuatro cursos de español de nivel A1, dirigidos tanto al público general como al personal universitario, en modalidad presencial y en línea. Asimismo, se organizaron clases de cultura y conversación, exámenes finales conforme al *MCER* y una iniciativa de divulgación radiofónica titulada *Píldoras de español*. Su experiencia profesional y su acreditación como examinadora DELE y del Bachillerato Internacional (IB) han contribuido de manera decisiva a la calidad y consolidación inicial del lectorado.

La embajada ha desempeñado un papel fundamental en el acercamiento del arte español a Angola. Destaca la exposición de litografías y grabados de Pablo Picasso, que marcó un hito al ser la primera en la región. Este proyecto, impulsado con el apoyo de ENSA Seguros y FUNIBER, no solo permitió

a los angoleños disfrutar de colecciones únicas como *El entierro del Conde de Orgaz* y *La flauta doble*, sino que también estableció un recorrido cultural por diversas provincias del país. Esta actividad refleja una continuidad de iniciativas, como las exposiciones previas dedicadas a Joan Miró y los planes futuros para Salvador Dalí.

Además, el intercambio cultural encontró un punto álgido en el taller de música gallega, organizado junto con la Fundação Arte e Cultura. Esta actividad permitió a más de 300 niños explorar la riqueza del folclore español y culminó en un espectáculo donde los participantes demostraron sus aprendizajes, promoviendo así la conexión entre las tradiciones de ambos países.

En el ámbito científico y de rescate cultural, la embajada cofinanció el proyecto Thambwé, centrado en la recuperación del patrimonio musical de la etnia cokwe en el Museo Regional del Dundo. Este proyecto logró la digitalización de materiales fonográficos, la creación de escuelas de música tradicional y la investigación sobre el kisanji, un instrumento angoleño en peligro de extinción. Estas actividades han sentado las bases para estudios más profundos, incluyendo una tesis doctoral vinculada a la Universidad Complutense de Madrid[81].

En el campo de la salud, la colaboración en las XI Jornadas Científicas del Hospital Nuestra Señora de la Paz en Benguela, que reunió a expertos nacionales e internacionales en enfermedades infecciosas negligenciadas, salud pública y antropología, mostró el impacto de la cooperación entre el Hospital Universitario Vall d'Hebron de Barcelona y las instituciones angoleñas.

Estas iniciativas evidencian el compromiso de España con Angola, no solo en la transferencia de conocimientos, sino también en el enriquecimiento cultural mutuo. La embajada, a través de estas actividades, no solo celebra la riqueza del arte y la ciencia española, sino que también fomenta un diálogo continuo que fortalece las relaciones bilaterales.

3. HISTORIAS DE VIDAS ANGOLEÑAS EN LA CULTURA HISPÁNICA

Los ejemplos que podían presentarse en esta sección son numerosos, pues un número ingente de angoleños se han formado en países hispanos como España, Cuba, Paraguay o Argentina entre otros. Para el presente trabajo hemos seleccionado tres ejemplos notables[82] que representan a todos los angoleños que de una u otra manera se han sumergido en la cultura hispánica.

81. Titulada *El* cisaji *en la música* cokwe *del noreste de Angola: sistemática, morfología y transferencias*, realizada por David López Sáez.
82. Esta información fue obtenida a través de dos entrevistas y, en uno de los casos, por cuestiones de comodidad, se realizaron las preguntas a través de un cuestionario.

El primer ejemplo es el del profesor catedrático Miguel Fernando, quien ejerce el cargo de director de la Escuela de Hostelería y Turismo de la UAN. Ha tenido una vida marcada por su amplia formación académica y su adaptación a la cultura hispánica. Nacido en Angola, inició su carrera en Ingeniería Industrial en la Universidad Central de Las Villas, en Santa Clara (Cuba). Allí completó su licenciatura y adquirió también el dominio del idioma español. Tras su regreso a Angola, decidió ampliar sus conocimientos y se trasladó a España en 1994. En Madrid, enfrentó retos económicos y logísticos, hasta el punto de llegar a dormir en el metro y buscar ayuda en instituciones de caridad. Sin embargo, su determinación lo impulsó a perseverar y, tras una serie de trabajos ocasionales, logró estabilizarse y dedicar su tiempo a estudios avanzados.

Durante su estancia en España, Miguel Fernando se posicionó como un brillante estudiante de doctorado. Además, completó algunos Diplomas de Estudios Avanzados (DEA) en diversas universidades prestigiosas como la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid. En la Universidad Complutense de Madrid cursó el Máster en Gestión y Dirección de Empresas Turísticas y dos cursos en investigación turística. Sería en esta universidad donde finalmente obtuvo su doctorado el 7 de julio de 2007. Estos estudios, según él, reflejan la alta calidad educativa española, la cual describe como rigurosa y de gran valor científico, características que han influido profundamente en su desarrollo profesional y personal.

La experiencia de Miguel en España fue enriquecedora, tanto en lo académico como en lo cultural. A pesar de ser angoleño y no tener apoyos institucionales de su país, se integró con facilidad en el ambiente universitario español. Los profesores y compañeros lo valoraban por su esfuerzo y dedicación, y cariñosamente le llamaban «el Rubio» en alusión amistosa a su personalidad. Describe su vida en España como una etapa crucial y afirma que jamás sufrió discriminación racial y que siempre fue tratado con cordialidad.

De sus vivencias en España rescata el profesionalismo de la educación, la calidad del sistema sanitario y el cariño de los españoles, aspectos que hoy extraña y que han influido en su deseo de retornar a este país. Considera que, si más jóvenes angoleños estudiaran en España, Angola se beneficiaría notablemente. A su vez, opina que España podría tener una mayor presencia en África, especialmente en Angola, dada la afinidad cultural y la necesidad de cooperación.

Miguel Fernando ha participado en proyectos importantes en Angola y en México, donde también ejerce como profesor en cursos de máster en Turismo y se enfoca en la economía del turismo africano. Actualmente, es profesor en la UAN, donde trabaja tanto en la facultad de Derecho como en la

de Economía. Según él, la educación española no solo le abrió puertas, sino que le permitió alcanzar logros significativos en el ámbito académico y profesional, marcando su vida y su carrera de forma permanente.

El segundo ejemplo es el de José Carlos Lopes da Silva Bettencourt, exsecretario de Estado de Agricultura y Ganadería de Angola hasta 2020. Construyó su carrera profesional sobre una sólida base educativa en Cuba. En su juventud, recibió una beca que le permitió estudiar en el Centro Universitario de Matanzas Camilo Cienfuegos en Cuba, donde completó su licenciatura en Ingeniería Agrícola entre 1976 y 1981. Los tres primeros años los cursó en la Universidad Central de las Villas, localizada en Santa Clara, y los dos últimos en Matanzas, donde realizó la especialidad en caña de azúcar. El sistema de selección cubano, basado en el sistema educacional nacional, le facilitó la admisión, aunque no contó con orientación o apoyo adicional durante este proceso. A pesar de su falta de familiaridad con la cultura hispánica, José Carlos Bettencourt no experimentó dificultades de adaptación cultural ni lingüística y no requirió clases adicionales de español. Se integró rápidamente tanto en el ambiente académico como en la cultura cubana, sintiéndose parte de la comunidad estudiantil.

Durante su estancia en Cuba, José Carlos Bettencourt valoró la educación como «media/buena», aunque sin un sistema de referencia claro al no conocer el sistema educativo angoleño. Tuvo una relación cordial con sus profesores y encontró que la institución ofrecía apoyo adecuado para estudiantes internacionales, incluyendo becas y ayudas financieras. Su vida cotidiana en Cuba fue estable y no enfrentó dificultades en la adaptación al entorno, la alimentación, el clima o el trato con las personas.

La etapa en Cuba también fue fundamental para su crecimiento profesional. Participó en prácticas y proyectos académicos, lo cual, según él, tuvo un gran impacto en su desarrollo como profesional en Angola. La experiencia cubana, a pesar de los desafíos inherentes a un nuevo sistema educativo, le brindó una perspectiva más amplia y le permitió adaptarse mediante el estudio y el intercambio constante con sus compañeros.

Con el tiempo, el aprendizaje y las competencias adquiridas en Cuba se han convertido en un recurso que ha aplicado durante años en su carrera en Angola. Reflexiona que, si bien el sistema cubano fue positivo en varios aspectos, podría mejorar algunos aspectos, aunque no especificó exactamente cuáles. A pesar de las dificultades propias de una educación en el extranjero, José Carlos Bettencourt considera que los aspectos positivos, como el descubrimiento de nuevos conocimientos y habilidades, han superado con creces los retos enfrentados.

Sobre sus planes de futuro, José Carlos no descarta la posibilidad de realizar un posgrado o maestría en España. Cree firmemente en la importancia

de una formación continua y en la aplicación de conocimientos internacionales para fortalecer el sector agrícola en Angola.

El tercer y último ejemplo es el de Tiago Caungo Mutombo, actual rector de la UMA y doctor en Ciencias Históricas por la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba. Su decisión de estudiar en Cuba surgió del deseo de aprender español y de su admiración por la solidez de la formación histórica en ese país. Aunque también barajaba la posibilidad de estudiar en Francia, optó por Cuba, donde, según él, la reputación de las instituciones académicas y la fortaleza de la Escuela de Ciencias Históricas tuvieron un mayor peso en su decisión.

El proceso de admisión en Cuba no estuvo exento de desafíos, entre ellos las dificultades provocadas por el embargo económico. Sin embargo, Tiago Mutombo afirma que esta experiencia fue como un «entrenamiento militar» que lo preparó para enfrentar cualquier adversidad. Resalta que en Cuba aprendió a adaptarse a las condiciones más difíciles, viviendo con recursos limitados, una lección que considera esencial para cualquier parte del mundo. La atención que recibió como estudiante fue destacable, al igual que el trato humanizado y personalizado que caracteriza a los cubanos, algo que Tiago Mutombo cree que falta en el sistema educativo angoleño.

En cuanto a su adaptación al idioma español, asegura que fue rápida y sin problemas, ayudada en parte por una novia cubana que lo introdujo en la cultura local. Su integración con los estudiantes cubanos fue tan buena que, al parecer, en ocasiones hasta lo confundían con un cubano. También remarca cómo la herencia africana en la cultura cubana, especialmente visible para alguien con formación en historia, le permitió sentirse como en casa. A lo largo de su estancia en Santiago de Cuba, Tiago Mutombo encontró en esta ciudad un segundo hogar y una comunidad de amistades duraderas. Incluso le han invitado a impartir conferencias en Cuba recientemente, un testimonio de los lazos sólidos que mantiene con el país caribeño.

Como estudiante autofinanciado, Tiago Mutombo enfrentó muchas dificultades económicas, ya que no recibió ningún tipo de beca y cubrió los costes de su bolsillo. Aunque la vida cotidiana en Santiago de Cuba no fue difícil de aceptar, sí encontró algunos retos con la comida y, sobre todo, con el transporte. Rememora sus viajes desde La Habana hasta Santiago en los que, debido a la escasez de autobuses, a menudo se vio obligado a recurrir a camiones de transporte.

Académicamente, Tiago Mutombo se benefició de la rigurosidad de la educación cubana, la cual considera de alto nivel, especialmente en el campo de la Historia. Participó en actividades extracurriculares como la Asociación de Estudiantes Africanos en Cuba y la Federación Estudiantil Universitaria, lo que le permitió hablar sobre África en diversas charlas. Esta formación

sólida en Cuba ha sido fundamental en su vida profesional en Angola, dotándolo de las competencias necesarias para la academia angoleña y para su rol de rector en la UMA, donde imparte clases en programas de grado y posgrado.

Estudiar en Cuba fue un desafío que lo forjó en disciplina y compromiso, enseñándole a priorizar las causas sociales y el patriotismo, valores que sigue aplicando en Angola. Para Tiago Mutombo, la educación cubana inculca una responsabilidad que trasciende el aula y deja una marca profunda en el carácter de quienes la experimentan.

En cuanto al futuro, Tiago Mutombo planea continuar sus estudios, con la mirada puesta en posdoctorados en España (en Ciencias de la Educación en Barcelona y en Ciencias Históricas en Madrid) o Canadá, donde espera aprovechar las becas y recursos disponibles para fortalecer su formación académica. A su regreso, confía en que esta formación avanzada enriquecerá aún más su contribución a la educación en Angola.

En síntesis, Miguel Fernando, José Carlos Lopes da Silva Bettencourt y Tiago Caungo Mutombo son profesionales angoleños cuya formación y experiencia en el extranjero ha contribuido de manera relevante al fortalecimiento de sus competencias académicas y profesionales, especialmente en el ámbito hispano, y ha dejado una profunda huella en sus vidas y carreras. Miguel Fernando, actual director de la Escuela de Hostelería y Turismo, enfrentó grandes retos económicos cuando estudió en España, pero logró completar su doctorado con méritos y destaca la calidad académica española como pilar de su desarrollo. José Carlos, exsecretario de Estado de Agricultura, estudió Ingeniería Agrícola en Cuba, se integró plenamente en la vida cubana y aplica sus conocimientos en proyectos clave en Angola. Por su parte, Tiago Caungo Mutombo, actual rector de la UMA, también formó su carrera en Cuba, donde estudió Ciencias Históricas. Describe su experiencia en Cuba como una formación de «entrenamiento militar» que fortaleció su resiliencia y disciplina. Tiago destaca la atención humanizada y el ambiente cultural cubano, donde encontró una segunda familia y lazos duraderos. Planea continuar su formación en posdoctorados en España y aspira a llevar de regreso a Angola una formación avanzada que potencie el sistema educativo angoleño.

REFERENCIAS

Coelho, V. (2015). A classificação etnográfica dos povos de Angola (1.ª parte). *Mulemba*, 5 (9) pp. 203-220. https://n9.cl/mqa7ai [consultado el 14/1/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 14/1/2026].

Embajada de la República de Angola en el Reino de España (7 de junio de 2023). *El gobierno angoleño planea invertir más en educación*. Noticias. https://n9.cl/igj5q [consultado el 14/1/2026].
Instituto Nacional de Estatística (INE) (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*. Subcomissão de Difusão de Resultados, Gabinete Central do Censo, Instituto Nacional de Estatística https://n9.cl/sdw9r [consultado el 14/1/2026].
Redinha, J. (1974). *Distribuição étnica de Angola* (8.ª ed.). Centro de Informação e Turismo de Angola. https://n9.cl/dmz1vs [consultado el 14/1/2026].

CAPÍTULO 14

EL ESPAÑOL EN ETIOPÍA

ROSER NOGUERA MAS
Universidad de Alicante

AMANDA SUÁREZ LÓPEZ
German Embassy School
Comisión Económica para África (Organización de las Naciones Unidas)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

La República Democrática Federal de Etiopía, con más de 116 millones de habitantes, es el segundo país más poblado de África y cuenta con una gran diversidad cultural, étnica y lingüística. Etiopía cuenta con uno de los niveles de desigualdad más bajos del continente (35 en 2015 según el coeficiente de Gini), con un nivel muy similar al español (34,9) y por encima de países como Rusia o Italia (World Population Review, 2024). A pesar de ello, su economía se encuentra entre las más pobres del mundo debido a su baja renta per cápita (1.470 dólares en 2023) y a la elevada tasa de inflación, que alcanzó el 31,4 % en 2023. Sin embargo, el país ha continuado creciendo económicamente en los últimos años, si bien el ritmo de crecimiento ha caído del 10,4 % en 2015 al 5,3 % en 2022 (Oficina de Información Diplomática, 2024). Este crecimiento se debe principalmente a la inversión en infraestructuras, así como al progreso sostenido en agricultura y a los ingresos en el sector servicios, liderados por la aerolínea estatal Ethiopian Airlines, y seguido por las exportaciones de productos como el café, el sésamo, el oro, el *khat* o las flores.

La estabilidad política de Etiopía es una de las más complejas del continente africano y esto se debe principalmente a las diferencias étnicas. La Constitución de Etiopía (1995) reconoce el derecho a la autodeterminación de las naciones, nacionalidades y pueblos, lo cual supone un federalismo étnico y no territorial. Etiopía es una república federal parlamentaria y cuenta con un primer ministro, elegido cada cinco años por la Cámara de Representantes, y un presidente de la República que no forma parte del Gobierno y tiene una función meramente honorífica. Por su parte, el poder legislativo

lo componen la Cámara de los Representantes del Pueblo y la Cámara de la Federación, mientras que el poder judicial es constitucionalmente autónomo y está liderado por la Corte Suprema Federal. El país está dividido en once estados regionales (Oromía, Amhara, Tigray, Somali, Afar, Gambela, Benishangul-Gumuz, Harar, Naciones y Pueblos del Sur, Sidama y Suroeste) y dos ciudades federales (Adís Abeba y Dire Dawa), cada uno con su propio gobierno autónomo, parlamento y poder judicial.

Adís Abeba acoge la sede de la Unión Africana, lo que le otorga el estatus de capital diplomática del continente africano. Asimismo, la capital alberga la sede de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para África (UNECA, por sus siglas en inglés), del Banco Mundial y de dos delegaciones de la Unión Europea, además de contar con 119 embajadas acreditadas en la actualidad.

Las relaciones diplomáticas bilaterales de España con Etiopía empezaron en abril de 1951 y se afianzaron en 1960 con la apertura de la embajada, que actualmente también sirve de embajada a Yibuti y Seychelles. Además de ejercer sus funciones en materia de extranjería, expedición de visados, registro civil y asistencia a los ciudadanos españoles residentes en Etiopía, tiene estatuto de Observadora Permanente ante la Unión Africana, con funciones de representación, información, negociación y cooperación. Asimismo, la capital etíope cuenta con una Oficina Técnica de Cooperación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) desde 2007. Los principales proyectos de cooperación en los que está implicado el Gobierno español en Etiopía son en materia de salud, desarrollo rural e igualdad de género. Los sectores prioritarios de inversión para España son la transformación de productos agrícolas, los productos de cuero, los químicos y productos farmacéuticos, el turismo, la minería y la energía hidroeléctrica (ICEX, 2024). El flujo de ciudadanos entre Etiopía y España es bastante reducido, en 2022 había 5.472 etíopes residentes en España y 102 españoles residentes en Etiopía (INE, 2024).

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

La política lingüística del país es un tema delicado por estar estrechamente relacionado con la identidad étnica. Según el artículo 39.2 de la Constitución de 1995, «cada nación, nacionalidad y pueblo en Etiopía tiene el derecho a hablar, escribir y desarrollar su propia lengua, a desarrollar y promover su cultura; y a preservar su historia», lo cual supone un reconocimiento al derecho lingüístico de todos los grupos del Estado.

Además de la lengua de signos etíope, existen 87 lenguas vivas indígenas, de las cuales 31 son lenguas de instrucción, y la mayoría pertenecen a

la familia afroasiática (70), seguidas por 15 lenguas de la familia nilo-sahariana y otras dos (weyto y shabo) que no cuentan con una clasificación reconocida (Eberhard *et al.*, 2024). La lengua oficial de Etiopía es el amárico, perteneciente a la familia afroasiática y derivado de la ge'ez, la lengua del antiguo Imperio aksumita y que todavía hoy se utiliza en la liturgia ortodoxa cristiana. Fue en el siglo xvii cuando se convirtió en lengua franca y el emperador Haile Selassie I la declaró lengua oficial. A pesar de su estatus oficial, el amárico cuenta con 32 millones de hablantes nativos frente a los 36 millones de hablantes de oromo u oromifa. En la actualidad, el uso del amárico como lengua franca ha sido cuestionado, por lo que en 2020 el oromo, el afar, el somalí y el tigriña, se añadieron como lenguas oficiales en sus respectivas regiones.

Según el *Curriculum Framework for Education* del Ministerio de Educación etíope, «por muchas razones políticas e históricas, el amárico se considera lengua de trabajo federal del país. Asimismo, también sirve como lengua franca para los negocios, el comercio y el gobierno» (Ministerio de Educación de Etiopía, 2009). El inglés no solamente es la lengua de uso administrativo, sino que es la lengua de instrucción durante la educación secundaria. El francés goza de un amplio uso entre la comunidad etiofrancesa, gracias a la creación de la Alianza Francesa en 1907 y la posterior apertura del Liceo Francés Guebre-Mariam en 1948. Ambas instituciones desempeñan un papel primordial en la formación del profesorado y la promoción de la francofonía en el país. Por razones históricas, el italiano también ha tenido una gran presencia en el país debido a la ocupación del Gobierno de Mussolini de 1936 a 1940. Esto se tradujo en la posterior apertura del Istituto Statale Italiano Omnicomprensivo di Addis Abeba Galileo Galilei en 1954 y del Istituto Italiano di Cultura en 1960. Por su parte, el armenio y el griego también cuentan con pequeñas comunidades de hablantes en la capital etíope, que se instalaron en el país huyendo de las masacres hamidianas y otomanas de finales del siglo xix. Debido a su vínculo con la Iglesia ortodoxa, ambas comunidades cuentan con su propia escuela e iglesia, así como con un club deportivo. Por su parte, la enseñanza de la lengua árabe ha crecido en los últimos años en el país por la presencia cada vez mayor de la religión musulmana suní: 31,3 % (Index Mundi, 2021).

Por último, existen en Adís Abeba diferentes instituciones de formación lingüística y promoción cultural como el British Council, el Goethe Institut, la Alianza Francesa, el Instituto Camões, el Instituto Confucio y el Centro Cultural Ruso. Algunos de estos centros, además, ofrecen la posibilidad a sus alumnos de realizar pruebas de certificación lingüística.

2. EL ESPAÑOL EN ETIOPÍA

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

El uso del español en Etiopía se da únicamente en las instituciones internacionales presentes en el país, como en las nueve embajadas hispanohablantes (Argentina, Chile, Cuba, España, Guinea Ecuatorial, México, Nicaragua, Uruguay y Venezuela), en ONG y en organismos multilaterales como la UNECA, la Unión Africana o la Organización de Cooperación del Sur. Las embajadas con más peso por número de residentes y empleados son las de Cuba, España y México. No ha podido recabarse el número exacto de residentes hispanohablantes nativos registrados y de visados expedidos.

Etiopía fue el primer país de África con el que México estableció relaciones diplomáticas (1 de noviembre de 1949) y México fue el primer país en defender la independencia de Etiopía del Gobierno de Mussolini en la Sociedad de las Naciones en 1935. Ambas capitales tienen lugares emblemáticos dedicados a los respectivos países, como la estación Etiopía de la línea 3 de metro al sur de la Ciudad de México (renombrada Etiopía-Plaza de la Transparencia en 2008), inaugurada el 22 de junio de 1954 por el emperador Haile Selassie I, y la plaza México de Adís Abeba, inaugurada el 12 de diciembre de 1958. Si bien el número de mexicanos o etíopes residentes en ambos países es mínimo, ambos países gozan de excelentes relaciones diplomáticas y aprecio mutuo.

Las relaciones actuales entre España y Etiopía son comerciales y de cooperación al desarrollo. Los etíopes muestran interés por el fútbol español y muchos conocen a los equipos de La Liga y sus jugadores. Todavía pesa en el imaginario ortodoxo etíope el intento de convertir Etiopía al catolicismo por parte de los jesuitas españoles y portugueses en el siglo xvii. Tras varias expediciones en los siglos xv y xvi, los primeros portugueses se establecieron en 1541 y contribuyeron a la lucha contra los musulmanes en tiempos del emperador Dawit II (1541-1543). Los jesuitas llegaron en 1557 a Fremona, cerca de Aksum (Tigray), con la misión de llevar a Etiopía a la obediencia de Roma. Los emperadores Galawdewos y Minas rechazaron esta sumisión; sin embargo, el español Pedro Páez (1564-1622) logró la confianza del emperador Susneyos, que en 1607 se convirtió al catolicismo. Los jesuitas fueron expulsados en 1633 y comenzó la persecución de los ritos latinos que habían calado entre algunas comunidades. La obra de los jesuitas, en español, portugués y amárico, es un excelente recurso bibliográfico sobre la Etiopía de entonces (Martínez D'Alòs-Moner, 2015). Los intelectuales etíopes, los religiosos y los guías de la ciudad de Gondar suelen conocer esta parte de su historia, pero no la mayoría de los etíopes.

La Embajada de España en Adís Abeba programa cada año algunos actos culturales en la capital. El año 2023, por ejemplo, organizó el espectáculo de flamenco Raíces en el Teatro Hager Fikir, el taller de guitarra y baile flamenco en la Yared Music School, las jornadas gastronómicas españolas con el chef José Gallent en el hotel Skylight y el espectáculo de títeres de la compañía Jordi Bertran en la Biblioteca Abrehot. Algunas de estas actividades están dirigidas fundamentalmente a la comunidad diplomática.

Cuba y Etiopía establecieron relaciones diplomáticas el 18 de julio de 1975, cuando el régimen comunista del Derg derrocó la monarquía. Aunque Cuba había apoyado, junto con la Unión Soviética, a Somalia en su intento de convertirse en una nación socialista y recuperar sus territorios repartidos entre Etiopía, Kenia y Yibuti, en 1977 dio un vuelco a su política internacional y apoyó a Etiopía en la guerra con Somalia por la invasión de Ogadén. Cuba envió a más de doce mil soldados, muchos provenientes de la misión militar en Angola, y Etiopía ganó la guerra en 1978. El monumento Tiglachin dedicado a «Nuestra lucha» en Adís Abeba conmemora a los soldados etíopes y cubanos que lucharon y murieron en esta guerra. Desde 1970 unos tres mil estudiantes etíopes, conocidos como etiocubanos, se han graduado en universidades cubanas y mantienen un vínculo cultural y emocional con el país y la lengua. Cuba mantiene un programa de médicos en Etiopía y en la actualidad es el único país de habla hispana que cuenta con una embajada etíope residente.

Todas las embajadas hispanohablantes celebran sus días nacionales y el Día del Idioma Español el 23 de abril, normalmente en la UNECA.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El currículo nacional actual está basado en los objetivos de la Política de Formación y Educación de 1994. Con una tasa de alfabetización del 51,8 % (UNESCO, 2021), el sistema educativo etíope está formado por tres etapas: ocho años de educación primaria, dos años de educación secundaria general y dos años de educación secundaria preparatoria. La educación primaria se divide en dos ciclos de cuatro años. El primer ciclo de primaria (grados 1 a 4), además de en la enseñanza del inglés, el amárico y la lengua materna, se centra en la alfabetización y la competencia matemática. Durante el segundo ciclo (grados 5 a 8), los alumnos estudian también asignaturas científicas (ciencia integrada, biología, química y física), artísticas (música y artes visuales) y sociales (ética y estudios sociales). El primer ciclo de la educación secundaria general comprende los grados 9 y 10, y su objetivo es permitir

a los alumnos identificar sus necesidades e intereses para la elección de su campo de estudio. En los grados 11 y 12, los alumnos deben elegir entre una rama científica y una social que les ayude a prepararse para la educación superior y la entrada en el mercado laboral.

En cuanto a la educación superior, Etiopía pasó de tener dos universidades públicas en 1991 hasta 48 en la actualidad. Si bien esta expansión de la educación universitaria ha tenido un impacto positivo en términos de creación de empleo y acceso a la educación superior en áreas más desfavorecidas, la financiación desigual de estos nuevos centros se traduce en un gran número de universidades que ofrecen una calidad de enseñanza deficiente.

En el sector privado, la educación también ha experimentado una fuerte expansión. Adís Abeba cuenta con multitud de colegios privados dotados de más recursos y mejores instalaciones que los públicos, tanto de educación primaria como secundaria, que ofrecen una educación de calidad a la clase media-alta etíope con medios para costearla (Kelem, Flipped, Andinet, Cambridge Academy, Our Planet, etc.). Existen cinco colegios privados con currículum internacional donde se enseña español (el Liceo Francés, el Colegio Alemán, la Sandford International School, la International Community School y la Bingham Academy) y otros centros privados de filiación italiana, turca, india, griega o armenia que ofrecen, además del inglés y el amárico, sus lenguas correspondientes como materia obligatoria u optativa. A diferencia de otros países africanos con multitud de escuelas católicas, Etiopía apenas tiene unos pocos centros de los salesianos en Adís Abeba, Adama y Dire Dawa.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

La enseñanza de español solo se incluye como asignatura en cinco centros de educación secundaria privados con un currículo internacional: el Liceo Francés, el Colegio Alemán, la Sandford International School, la International Community School y la Bingham Academy. En la actualidad, tan solo la UNECA ofrece cursos de español para adultos. El programa de lectorado MAEUEC-AECID fue suspendido en 2020 y ofrecía clases en la Universidad de Adís Abeba y la Comisión de la Unión Africana.

La disposición de recursos en las aulas difiere bastante según el centro. A excepción de la Universidad de Adís Abeba, donde la conexión a internet es prácticamente inexistente y solo se cuenta con mobiliario básico como pizarra y sillas-escritorio, tanto los colegios internacionales como la UNECA y la Comisión de la Unión Africana están provistos de las últimas tecnologías y disponen de un banco de libros que se renueva periódicamente a petición de los profesores.

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE QUE SE HAN USADO Y QUE SE EMPLEAN EN EL PAÍS

En la Universidad de Adís Abeba, los recursos en español son limitados debido a la falta de financiación interna. Los escasos recursos en español de los que se dispone fueron adquiridos gracias al presupuesto de 200 euros de subvención que la AECID otorgaba a los lectores al inicio de cada curso escolar desde el comienzo del programa. Así, se pueden encontrar ejemplares de manuales, lecturas graduadas y gramáticas de ELE de diferentes editoriales como SGEL, Difusión, Anaya y SM. Además de diferentes materiales extraídos de estos manuales, el libro de texto de referencia que se ha utilizado hasta la cancelación del programa de lectorado es *Nuevo ELE* (SM). Al no disponer de ejemplares para todos los alumnos ni fotocopiadora en el Departamento de Lenguas Modernas Europeas, el propio lector era el encargado de costear las fotocopias. Las clases se han desarrollado principalmente con el uso de la pizarra y los materiales fotocopiados, así como con el apoyo esporádico del proyector y el ordenador donados por la AECID cuando las condiciones de electricidad en el aula lo han permitido. En 2020, cuando el lector de español se vio obligado a regresar a España debido a la pandemia de la COVID-19, el seguimiento de los alumnos pasó a realizarse a través de un grupo de WhatsApp con aquellos estudiantes que tenían teléfonos inteligentes con datos telefónicos. Por su parte, el lector asignado en la Comisión de la Unión Africana desde los cursos 2010-2011 hasta el curso 2020-2021 no contaba con un despacho o aula propia y se servía de los mismos recursos financiados por la AECID y almacenados en la universidad, utilizando fotocopias de diferentes manuales y recursos.

El Centro de Recursos y Lenguas de la UNECA ofrecía únicamente clases presenciales antes de la pandemia de la COVID-19 y en línea desde entonces. En febrero de 2024 se inauguraron seis aulas renovadas que cuentan con una pantalla táctil interactiva y facilitan las clases en formato híbrido sincrónico, de manera que ofrecen la oportunidad para asistir de forma presencial a los trabajadores de la UNECA y de forma virtual a aquellos que, por motivos profesionales, no pueden desplazarse al centro en Adís Abeba. El profesor de español dispone de un ordenador portátil y utiliza las plataformas Microsoft Teams y Campus Difusión para impartir y preparar las clases híbridas. Desde el inicio del programa de español se contó con varios manuales de *Gente 1*, *2* y *3* y sus correspondientes libros de ejercicios, que estaban disponibles en la biblioteca de la UNECA. En el curso académico 2017-2018, se adquirieron nuevos manuales (*Gente hoy*, *El ventilador* y *Bitácora*) de la editorial Difusión para diferentes niveles. El profesor comparte los recursos y la grabación de las sesiones con sus alumnos a través de una carpeta de Google Drive.

En el Liceo Francés, el Centro de Documentación e Información es el encargado de gestionar la compra y distribución de los manuales, que los alumnos deben devolver al final del curso. En los últimos años, el Departamento de Español del centro se ha ido abasteciendo con recursos de apoyo como diccionarios, gramáticas, libros y películas hispanohablantes, así como de una extensa colección de manuales de diferentes editoriales que siguen el currículo francés y que sirven de apoyo al profesor para preparar las clases. Los alumnos de *collège* cuentan con un ejemplar de los manuales de la colección *¡A mí me encanta!* (ed. 2022) de la editorial Hachette-Éducation. Por su parte, los alumnos del *lycée* utilizan los manuales de la misma editorial de la colección *Miradas* (ed. 2022). El aula de español está provista de un ordenador con proyector, por lo que los profesores también utilizan recursos audiovisuales para complementar las clases.

La International Community School es, sin duda, el centro que cuenta con las mejores instalaciones del país, además de dotar a cada profesor de un generoso presupuesto anual para la solicitud de recursos. Los alumnos de español no tienen un libro de texto y se utilizan las plataformas Toddle y Google Classroom para compartir los materiales y la entrega de trabajos. El profesorado dispone de varios manuales específicos del programa del Bachillerato Internacional para el Programa de Años Intermedios (más conocido como MYP, por sus siglas en inglés) y el Programa del Diploma de las editoriales Hodder (*Spanish for the IB MYP, Spanish Ab Initio for the IB Diploma* y *Spanish B for the IB Diploma*, diseñados con un enfoque conceptual y reflexivo a partir de preguntas relacionadas con los temas del programa), Oxford (*Spanish B*), Pearson (*Español B*), SGEL (*Diverso básico* y *Diverso B*) y otros manuales de la editorial Difusión (*Aula internacional, Bitácora, Gente joven*) para ampliar y consolidar contenidos lingüísticos. También hay libros de literatura clásica y contemporánea y lecturas graduadas a disposición de los profesores y alumnos. Por último, los profesores cuentan con suscripciones a plataformas como Campus Difusión e InThinking, utilizadas para la preparación de las clases y los exámenes de los programas del Bachillerato Internacional.

En el Sandford International School las aulas también están bien equipadas. El profesor utiliza Google Classroom como plataforma virtual y cada estudiante de los grados 10 y 11 cuenta con un ejemplar del manual *Cambridge IGCSE Spanish as a Foreign Language* de la editorial Collins (2019). Los alumnos del programa del Bachillerato Internacional de los grados 12 y 13 utilizan el manual *Diverso básico A1-A2* de la editorial SGEL (2015).

En el Colegio Alemán, los alumnos cursan español *ab initio* como parte del programa del Bachillerato Internacional. La biblioteca gestiona la compra y distribución de los ejemplares. Desde el curso 2014-2015, los alumnos

utilizan el manual y el cuaderno de ejercicios *Gente joven 1* y *2* (2013) de la editorial Difusión para la adquisición de la lengua. Para las temáticas y tipología textual más relacionada con el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, el profesor utiliza recursos de las plataformas Spanish Project e InThinking y otros manuales como *Spanish Ab Initio By Concept* (Hodder) y *Aula internacional* (Difusión) y comparte materiales con sus alumnos a través de Google Classroom y Padlet.

La Bingham Academy utiliza la plataforma virtual Schoology y cada estudiante tiene un ejemplar del manual *Cambridge IGCSE Spanish Student Book Second Edition* (Hodder). Además, se usan aplicaciones como Quizlet, Duolingo, Plickers y Edpuzzle como complemento para el aprendizaje de la lengua.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Según los datos proporcionados por los profesores de los centros, el número total de estudiantes de español registrados en el curso académico 2022-2023 es de 468, de los cuales la mayoría proceden de los centros de educación secundaria y bachillerato con currículo internacional. El Liceo Francés es el centro con más alumnos de español (219), seguido por la International Community School (171), la Sandford International School (37) y el Colegio Alemán (16). No se han podido conseguir los datos de Bingham Academy. En un estudio anterior (Noguera Mas y Martín del Pozo, 2018) había entre 50 y 70 alumnos. El resto de los alumnos registrados (25) pertenecen a los cursos de español ofrecidos por el Centro de Lenguas de la UNECA.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

En 2017 la Embajada de España en Etiopía se convirtió en centro examinador de DELE dependiendo del Instituto Cervantes de El Cairo. Había mucho interés y una creciente demanda de los DELE escolares A1 y, sobre todo, A2-B1, ya que los estudiantes querían certificar su español en su primer año de bachillerato, el año antes de ir a la universidad, pues en su segundo año el examen coincide con sus exámenes de acceso a la universidad, o justo después, y la mayoría de los estudiantes se va del país o inicia sus vacaciones escolares. Hubo tres convocatorias de DELE: en la primera convocatoria se examinaron 28 candidatos (mayo de 2017), en la segunda 97 candidatos (mayo de 2018) y en la tercera 79 candidatos (mayo de 2019). La última convocatoria (mayo de 2020) fue cancelada por la pandemia de la COVID-19.

Hubo candidatos de todos los centros a excepción de la Sandford International School y de la Bingham Academy, donde no se pudo llevar a cabo una campaña de promoción de los exámenes. Algunas dificultades del DELE en Etiopía consistieron en el hecho de no disponer de un espacio propio en el centro examinador con varias aulas para llevar a cabo los exámenes, el coste elevado del examen para los estudiantes de la Universidad de Adís Abeba o los potenciales candidatos etiocubanos y no tener un número suficiente de examinadores acreditados por el Instituto Cervantes. A pesar de estos retos, las convocatorias fueron un éxito de participación y organización por parte de los responsables DELE del Instituto Cervantes de El Cairo y los profesores examinadores.

TABLA 1

NÚMERO DE CANDIDATOS DELE EN ETIOPÍA ENTRE 2017 Y 2019

AÑO	2017	2018	2019
A1	2	2	0
A1 para escolares	2	18	14
A2	1	13	3
A2-B1 para escolares	6	44	41
B1	8	9	7
B2	4	3	9
C1	4	5	5
C2	1	3	0
Total	28	97	79

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Cervantes de El Cairo.

Una de las claves para el aumento de candidatos es promocionar los DELE a medida que el alumno progresa en sus competencias lingüísticas. Muy a menudo existe la idea equivocada entre los estudiantes de que hay que esperar a tener un nivel avanzado para examinarse. En este sentido, los profesores de español tienen un papel importante en la difusión de los DELE, además de la preparación de los estudiantes. En el curso 2022-2023 la Embajada de España se puso en contacto con los profesores para convocar una reunión y restablecer las pruebas, pero no se llevó a cabo.

De momento, no ha habido promoción del SIELE en las diferentes instituciones. Los empleados de la Organización de las Naciones Unidas se preparan para el *Language Proficiency Examination* basado en el Nivel III del *Marco de las Naciones Unidas para los Idiomas y niveles de competencia lingüística de las Naciones Unidas* (*UNLF*, por sus siglas en inglés) y equivalente al C1.

El alumnado adulto de la UNECA y la Unión Africana tiene una motivación alta para aprender lenguas extranjeras, ya que se considera un mérito para la promoción de sus carreras y, en el caso de empleados de la Organización de las Naciones Unidas, les abre posibilidades de trabajar en países de habla hispana o en la sede en Nueva York en asuntos relacionados con Latinoamérica o España. El español es lengua oficial de la Unión Africana a petición de Guinea Ecuatorial. Las clases tienen lugar en la sede de la UNECA y pueden asistir empleados de cualquier agencia de la Organización de las Naciones Unidas (PNUD, FAO, UNICEF, etc.) y el cuerpo diplomático acreditado en Etiopía o para la Unión Africana, así como sus cónyuges. Los alumnos necesitan una aprobación de su superior para asistir a las clases, que se imparten antes o después de empezar la jornada laboral (de 8 a 9:15 h o de 17 a 18:15 h) o antes o después de la pausa del almuerzo (de 12:15 h a 13:30 h o de 13:30 h a 14:45 h). Durante la pandemia las clases fueron en línea y a partir del curso 2022-2023 las clases se han mantenido en línea y de manera híbrida. Los alumnos a menudo faltan a clase debido a reuniones, trabajo de campo o viajes, por eso se ofrecen actualmente las clases en modalidad híbrida, para facilitar su asistencia. El aprendizaje de lenguas es considerado parte de su profesión y de su experiencia «como ciudadanos multilingües en un mundo multilingüe» (Organización de las Naciones Unidas, 2024). El español es una lengua con un número muy considerable de hablantes y muestran interés en conocer aspectos variados de la cultura hispana (música, pintura, literatura, cocina, deporte, etc.) y en relación con su trabajo (relaciones internacionales, traducción, economía, etc.). La mayoría de los alumnos domina el inglés y el francés como lenguas de trabajo y una amplia mayoría de estudiantes es trilingüe o plurilingüe. Esto hace que los alumnos ya conozcan las estrategias para adquirir lenguas y sean muy conscientes del proceso de aprender a aprender. Suelen ser participativos en clase, hacen preguntas, utilizan la lengua meta entre ellos, escriben en español y participan en las tareas que el profesor plantea.

A las clases de la UNECA también han asistido, desde el curso 2014-2015, diplomáticos etíopes pendientes de ser destinados al extranjero. Suelen preferir las clases de inglés, francés, árabe y, en menor medida, las clases de español, ya que con poca probabilidad van a ser destinados a un país hispanohablante. La mayoría de estos diplomáticos tiene una competencia intermedia o avanzada en inglés y se enfrentan por primera vez al estudio de una lengua latina que, en general, no les presenta demasiadas dificultades. La minoría que estudia por primera vez una lengua extranjera presenta diversas dificultades a la hora de escribir en el alfabeto latino.

El alumnado de los colegios internacionales es muy heterogéneo, según edad, procedencia, motivación, nivel, experiencia cultural, intercultural y familiar, o los países donde han vivido. En general, en las escuelas con un vínculo europeo como el Liceo Francés y el Colegio Alemán hay más conciencia entre los alumnos y sus padres de la importancia de aprender lenguas extranjeras. Los estudiantes suelen ser más metódicos y constantes haciendo las tareas de clase y usando la lengua meta. En los colegios con un vínculo anglosajón, las clases de lengua extranjera no suelen tener la importancia que merecen. Muchos alumnos y sus progenitores piensan que el inglés lleva a entenderse con todo el mundo. Algunos nunca han tenido la experiencia de adquirir una lengua con un enfoque comunicativo o por tareas y están acostumbrados a ejercicios tediosos de métodos estructurales o por traducción que requieren memorización de listas de vocabulario y ejercicios de huecos y, de entrada, aborrecen la lengua. Otros, por el contrario, están acostumbrados al trabajo por proyectos y disfrutan trabajando en grupo, haciendo presentaciones de sus trabajos, pequeñas investigaciones, etc.; sin embargo, dan poca importancia a la corrección gramatical y abusan de la traducción en línea y la inteligencia artificial para completar sus tareas.

En la International Community School hay un número considerable de etíopes de alto poder adquisitivo que no tienen una lengua materna asentada, han crecido entre Etiopía y Estados Unidos, tienen nacionalidad estadounidense y su amárico es de herencia, no lo leen ni lo escriben y su uso es familiar. El inglés tampoco es su lengua materna y a veces no lo dominan. A la hora de estudiar una tercera lengua, presentan algunas dificultades de comprensión lectora. Hay también una minoría de niños multilingües cuyos padres son de diferente origen, han vivido en diferentes lugares y tienen una mayor conciencia de la importancia de aprender lenguas extranjeras. En la International Community School los niños eligen entre francés y español, pero hay más alumnos en las clases de francés. En los otros colegios, los estudiantes etíopes hacen el examen nacional en grado 10 y su competencia lingüística en amárico es alta.

A la mayoría de los jóvenes de secundaria y bachillerato que estudian español en el programa de español *ab initio* les gusta usar aplicaciones en sus teléfonos o tabletas como Duolingo, Kahoot, Quizlet, Learn Spanish Grammar, etc. Normalmente su objetivo es lúdico y, en general, estas aplicaciones les motivan a aprender español, pero no se ha comprobado que mejoren significativamente su competencia lingüística, ya que normalmente no tienen un criterio pedagógico y crítico para seleccionar los materiales. Las canciones y las películas en español les interesan como actividades de clase, pero no suelen escucharlas o verlas fuera del aula. A menudo ponen empeño en los contenidos que saldrán en el examen y se centran demasiado en sus

errores, descuidando los aspectos comunicativos y obviando el proceso de aprendizaje.

En cambio, los estudiantes que estudian Español B nivel medio (A2-B1) o nivel superior (B1-C1), únicamente en la International Community School, suelen ser más conscientes del proceso de adquisición lingüística y desarrollan estrategias para aprender español fuera del aula. Además de las aplicaciones mencionadas, leen lecturas graduadas, escuchan música y pódcast, siguen cuentas de profesores en Instagram, YouTube o TikTok o de personajes públicos de la cultura hispana que les interesan personalmente. Los estudiantes de nivel superior deben leer dos obras literarias que analizan y sobre las que mantienen una conversación en su examen final. Los textos elegidos por los profesores durante los últimos quince años han sido *Campos de fresas* de Jordi Sierra i Fabra, *Bodas de sangre* y *Yerma* de Federico García Lorca, y *Pájaros en la cabeza* de Paloma Pedrero. Aprecian las obras de teatro de Lorca y de Pedrero porque sus personajes son muy ricos y pueden hacer análisis detallados y establecer conexiones culturales.

En el sistema educativo francés, los alumnos deben alcanzar un nivel B2 al finalizar el bachillerato en la segunda lengua extranjera para poder realizar las pruebas del BAC de acceso a la universidad. La prueba del BAC en español requiere un conocimiento bastante avanzado de la lengua que permita a los alumnos comprender extractos de textos audiovisuales y escritos y proporcionar una opinión argumentada tanto de forma escrita como oral a partir de textos de apoyo ligados a los ocho ejes culturales (identidades e intercambios; espacio público y espacio privado; arte y poder; ciudadanía y mundos virtuales; ficciones y realidades; innovaciones científicas y responsabilidad; diversidad e inclusión; territorio y memoria). En las últimas convocatorias del BAC, no se ha realizado esta prueba de español en el Liceo Francés. Por una parte, la mayoría de los alumnos cursan estudios científicos y aquellos que se decantan por la rama de humanidades prefieren realizar la prueba de lengua extranjera en inglés. Por otra parte, la diversidad en las aulas, con competencias de la lengua española muy dispares, hace inviable alcanzar el nivel exigido al finalizar el bachillerato.

Los estudiantes del Bachillerato Internacional leen y analizan una obra de la literatura hispanoamericana traducida al inglés o alemán en su clase de Lengua A (inglés o alemán, según el colegio), que es elegida por el profesor de la asignatura entre la lista de obras traducidas que proporciona la Organización del Bachillerato Internacional y que no puede coincidir con las elegidas por el profesor de Lengua B.

En la Universidad de Adís Abeba había más chicos que chicas estudiando español y normalmente estaban acostumbrados a métodos tradicionales. Solían ser tímidos y pasivos en el aula. Conforme el profesor los iba

conociendo podía apreciar su personalidad, intereses y formas de aprender. La mayoría pensaba que el español, aunque difícil y alejado de sus lenguas maternas, amárico y oromifa, les abriría puertas para su futuro laboral. Muchos alumnos tenían dificultades a la hora de escribir a pesar del dominio del inglés y del alfabeto latino y daban mucha importancia a la memorización. En general, había poca participación en las clases y se daba poca interacción entre profesor y alumnos. El profesor debía poner todo su empeño para romper con la dinámica de las lecciones magistrales a las que ellos están acostumbrados, en las que se transmite información de manera unidireccional.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE EN EL PAÍS

Actualmente hay nueve profesores enseñando español en Etiopía: tres en la International Community School, dos en el Liceo Francés y en la Bingham Academy, respectivamente, uno en la Sandford International School y otro en el Colegio Alemán, que también trabaja en el Centro de Recursos y Lenguas de la UNECA. Asimismo, este centro cuenta con una profesora que ofrece cursos en línea y que trabaja desde España. Antes de la pandemia de la COVID-19 había doce profesores en instituciones de Adís Abeba y otros dos o tres profesores que ofrecían clases particulares en la capital. Las condiciones de trabajo son diferentes según los centros. Si se trata de contratos de expatriados, como es el caso de la International Community School, la Bingham Academy y la Sandford International School, se incluye el alojamiento del profesor. El Liceo Francés y el Colegio Alemán tienen convocatorias públicas entre los docentes de sus países. En los últimos diez años todos los centros escolares han hecho contratos locales ya que se han encontrado profesionales nativos que cumplían sus requisitos y, en estos casos, no se ofrece alojamiento. La Bingham Academy contrata a profesores voluntarios o cuyas parejas ya trabajan en el centro y el salario es local; se trata de personas comprometidas con el ideario cristiano.

La mayoría de los profesores de los centros escolares son graduados en Filología, Lingüística, Traducción o Pedagogía, y cuentan con experiencia docente y con dominio del inglés. También se valora la competencia lingüística del francés y el alemán en el caso de las escuelas francesa y alemana. En los últimos doce años han ejercido profesores nativos de las siguientes nacionalidades: España (8), Perú (2), Nicaragua (2), Argentina (1), Colombia (1), México (1) y República Dominicana (1); así como profesores no nativos de diversas nacionalidades: Francia (4), Estados Unidos (2), Italia (1), Alemania (1), Uganda (1) y Etiopía (1).

La UNECA tiene fondos propios de su sede en Nueva York y ofrece un contrato de consultor externo (categoría P3), pero no facilita el visado de trabajo. Hasta 2014 ocuparon el puesto de profesor de español algunos expatriados cuyas parejas trabajaban en otras instituciones internacionales, aunque Etiopía no permite a los cónyuges trabajar en el país. A partir de entonces se ha contratado a los profesores del Colegio Alemán que ya contaban con el visado gestionado por dicha institución. Desde la pandemia cuentan con un segundo profesor en línea no residente. En los últimos quince años han trabajado cinco profesores en el centro y una profesora en línea, todas españolas excepto un profesor colombiano.

Hay algunos profesores expatriados que llegan al país como acompañantes de sus parejas y ofrecen clases particulares de manera informal. Su perfil es muy heterogéneo, algunos tienen formación como profesores de ELE y experiencia docente, y otros se inician en la enseñanza de lenguas al no poder ejercer sus respectivas profesiones.

No existe una asociación de profesores de español en Etiopía, aunque los profesores suelen conocerse y reunirse de manera informal o están conectados a través de las redes sociales. También han colaborado para la organización del DELE, algunas actividades, investigaciones y publicaciones.

Los profesores suelen recibir formación continua en línea o presencial, a veces coincidiendo con sus vacaciones estivales. Algunas escuelas tienen un presupuesto de formación para los docentes y unos días al año destinados a este propósito. Todos los docentes que enseñan en escuelas acreditadas por la Organización del Bachillerato Internacional requieren recibir formación en el Programa de Años Intermedios y el Programa del Diploma.

La Universidad de Adís Abeba y la Unión Africana contaban únicamente con la figura del lector MAEUEC-AECID hasta el año 2020. Los profesores seleccionados por la AECID son graduados en universidades españolas en Filología o Traducción e Interpretación, y uno de los requisitos es ser menor de 38 años. Se valora tener experiencia docente y un máster en enseñanza de ELE. La mayoría de los lectores no son doctores. Los lectores MAEUEC-AECID viven en condiciones similares a los profesores universitarios etíopes y, normalmente, se esfuerzan para integrarse en el país, aprendiendo sobre la lengua y la cultura etíopes.

2.4.2. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

Los grupos de alumnos varían según los centros y niveles. En la UNECA, la Sandford International School y el Colegio Alemán los grupos son pequeños, entre cinco y diez alumnos por clase. En el caso de la International Community School y el Liceo Francés, los grupos son numerosos en la escuela

secundaria (niveles A1 y A2-B1), con alrededor de veinte a veinticinco alumnos por grupo, y reducidos en el bachillerato, entre cinco y diez alumnos por grupo. Los grupos más reducidos pueden practicar mejor la producción comunicativa. En la Universidad de Adís Abeba los grupos solían tener alrededor de veinte alumnos, mientras que en la Unión Africana eran reducidos, con un máximo de cinco estudiantes.

A veces los estudiantes de secundaria están demasiado centrados en los resultados del examen y no tanto en el proceso de aprendizaje. La mayoría de los profesores optan por tareas y proyectos a estas edades.

Algunas actividades y proyectos que se han llevado a cabo en el país son la feria inmobiliaria (Noguera Mas y Nakyeyune, 2021), el concurso de guacamole, el concurso MasterChef de comida-fusión, visitas a una galería de arte (en la International Community School), el proyecto de Afewerk Tekle, actividades por el Día Internacional del Libro, el Día Internacional de la Mujer, el Día de África o el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, charlas de varias personalidades, el proyecto «enséñame algo de tu trabajo» (en la UNECA), el proyecto de tiendas o crónicas sociales, Sor Juan Inés de la Cruz en cómics o altares por el Día de Muertos (en el Colegio Alemán). También se han realizado actividades conjuntas de los centros escolares como la visita a la Embajada de España y la lectura de la *Constitución*, la asistencia al Teatro Nacional para ver flamenco (organizado por la embajada) y la celebración y el reparto de diplomas DELE en la Embajada de España. Desde el curso 2022-2023, se ha llevado a cabo un proyecto sobre actividades ecológicas entre la International Community School, el Liceo Francés y el Colegio Alemán en colaboración con los departamentos de francés y español.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

La enseñanza de español en Etiopía tiene lugar únicamente en su capital, Adís Abeba, en tres tipos de centros: cinco centros de enseñanza secundaria y bachillerato, dos centros internacionales y un centro público.

2.5.1. ENSEÑANZA SECUNDARIA Y BACHILLERATO EN COLEGIOS INTERNACIONALES

El mayor número de estudiantes está en el Liceo Francés, seguido de la International Community School, la Bingham Academy, la Sandford International School y el Colegio Alemán. Podemos hacer una distinción en cuanto a la metodología: el Liceo Francés y el Colegio Alemán tienen en cuenta el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) y su metodología comunicativa o de enfoque por tareas. Los manuales que usan (*¡A mí me encanta!*, *Miradas* y *Gente joven*) están en consonancia con el *MCER*. La Sandford

International School y la Bingham Academy siguen un currículum de Cambridge y su metodología también es comunicativa. Sin embargo, los manuales que abarcan el currículo de Cambridge (IGCSE) ofrecen un enfoque por temas, como los viajes, las problemáticas globales y las redes sociales, y preparan al alumnado con preguntas similares para su examen de comprensión lectora y expresión escrita. En la International Community School el enfoque es reflexivo (*inquiry based approach*) y conceptual, basado en preguntas que lleven a reflexionar al alumno sobre diferentes temas, conceptos y valores.

También podemos hacer una distinción entre los colegios internacionales bajo el paraguas del programa del Bachillerato Internacional. En la International Community School se lleva a cabo el Programa de los Años Intermedios, equivalente a la ESO, y en la International Community School, el Colegio Alemán y la Sandford International School, el Programa del Diploma, equivalente al bachillerato. En la International Community School se ofrecen los cursos Lengua *ab initio* y Lengua B, y en el Colegio Alemán y la Sandford International School únicamente el programa Lengua *ab initio*. El Programa de Adquisición de Lenguas del Diploma desarrolla tanto las habilidades de comunicación en una variedad de contextos y fines como el entendimiento conceptual. Los objetivos son: 1) desarrollar la comprensión acerca de las características, los procesos y la construcción de la lengua y el concepto de cultura, animando a los alumnos a ver que existen distintas formas de vivir, comportarse y ver el mundo; 2) desarrollar el entendimiento intercultural y el compromiso global, que conducen a la mentalidad internacional; 3) proporcionar oportunidades para aprender mediante la indagación y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo; 4) fomentar la curiosidad, la creatividad y el deseo de aprender durante toda la vida; y 5) concienciar a los estudiantes del placer de hablar otras lenguas y su importancia en relación con otras áreas de conocimiento (Bachillerato Internacional, 2018, p. 13). Estos objetivos son similares a los que señala el volumen complementario del *MCER*, que recomienda su uso «como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural» (Consejo de Europa, 2020, p. 35).

Una manera de demostrar esa experiencia global es la prueba oral, que consiste en una conversación de diez (Lengua ab initio) a quince (Lengua B Nivel Medio) minutos a partir de un estímulo visual, en la que se evalúan externamente las habilidades productivas, receptivas e interactivas del estudiante. Para el Nivel Superior el estímulo es un texto literario. La rúbrica contempla tres criterios: A) Lengua, B) Mensaje y C) Interacción. En su mensaje (criterio B), el estudiante demuestra que es capaz de hacer interpretaciones personales del estímulo visual en relación con uno de los cinco

temas prescritos por el Programa del Diploma (identidades, experiencias, ingenio humano, organización social y compartiendo el planeta) y las culturas meta. Para prepararlos, se ofrece a los alumnos una variedad de textos escritos, visuales, orales y audiovisuales de la cultura hispana en tres categorías amplias: personales, profesionales y de medios de comunicación.

2.5.2. INSTITUCIONES INTERNACIONALES

La UNECA es una de las agencias de la Organización de las Naciones Unidas con sede en Adís Abeba al igual que la Unión Africana. La UNECA tiene fondos propios y actualmente cuenta con dos profesores, uno en línea y otro que ofrece clases híbridas (presenciales con alumnos conectados en línea de modo sincrónico). Las clases están dirigidas a adultos profesionales de la Organización de las Naciones Unidas, la Unión Africana y el cuerpo diplomático acreditado en el país, tanto en las instituciones que llevan relaciones bilaterales con Etiopía como las que mantienen relaciones con la Unión Africana. Los profesores llevan a cabo una metodología comunicativa y de enfoque por tareas. El 12 de marzo de 2009 se firmó un memorando de entendimiento entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación español (MAEC) y la Unión Africana que propició la creación de un lectorado para la Unión Africana. Las clases empezaron en el curso 2011-2012 y se suspendieron durante la pandemia de la COVID-19. No han vuelto a reanudarse desde entonces.

2.5.3. INSTITUCIONES PÚBLICAS

La Universidad de Adís Abeba tampoco cuenta con un lector desde la pandemia de la COVID-19. La Facultad de Humanidades y Estudios Lingüísticos, Periodismo y Comunicación es la única institución del país que ofrece lenguas extranjeras además del inglés. El Ministerio de Educación de Etiopía es el que adjudica estudios científico-técnicos en detrimento de las Humanidades, lo cual provoca que los alumnos que estudian el grado de Lenguas Europeas Modernas muestren falta de motivación y se enfrenten a la dificultad de estudiar lenguas de ramas diferentes, una lengua germánica y otra latina, y a poder practicarlas fuera del aula. La mayoría de los estudiantes que ha pasado por este grado se ha graduado con un nivel A2-B1, lo que impide que pueda desarrollar una trayectoria de estudios hispánicos e investigación.

Todas estas instituciones se desarrollaron en los años cincuenta y sesenta del siglo xx gracias a la figura y visión panafricanista e internacionalista del emperador Haile Selassie I, quien les donó el terreno para que se establecieran. En 1951 se inauguró el Colegio Universitario de Adís Abeba,

la primera institución de educación superior en la capital de Etiopía, predecesor de la Universidad de Adís Abeba, fundada en 1961. El Liceo Francés (Lycée franco-éthiopien Guebre-Mariam) se fundó en 1947 y, además de ser la escuela internacional más numerosa en Adís Abeba, es la que tiene más peso cultural, pues sus antiguos alumnos constituyen una comunidad cultural etiofrancesa que sigue vinculada de alguna manera a la institución, bien como padres o abuelos de estudiantes, bien en grupos de redes sociales, apoyando diversas causas culturales o benéficas, etc. A menudo se reconocen como «ye *lycée* lij» («niño del liceo», aunque también significa «hijo del liceo»). El Colegio Alemán empezó su proyecto educativo como escuela laica en amárico en 1955, aunque en 1926 los misioneros alemanes ya habían creado una primera escuela que posteriormente formó parte de la Iglesia luterana. En 1961 se acreditó como escuela oficial alemana en el extranjero. En 1978, la escuela pasó a denominarse German Embassy School Addis Ababa y cambió su emplazamiento en el año 2000. La Escuela Americana (The Addis Ababa American School) se inauguró en 1959 en Arat Kilo, cerca de la Embajada de Estados Unidos y en 1964 el emperador Haile Selassie I les cedió el espacio para construir el campus donde se encuentra actualmente. En 1966 abrió sus puertas y en 1978 cambió su nombre a International Community School of Addis Ababa. La escuela británica Sandford fue fundada a principios de los años cuarenta por Christine Sandford, la esposa de un coronel jefe de la Misión Británica en Etiopía durante la Segunda Guerra Mundial. La tierra también fue donada en 1949 por el emperador Haile Selassie I en agradecimiento a su ayuda contra la ocupación italiana. En 2001, Sandford English Community School pasó a llamarse Sandford International School. La Bingham Academy, de afiliación británica y evangelista, fue fundada a finales de los años cuarenta por Rowland Victor Bingham, quien trajo The Sudan Interior Mission a Etiopía (1928-1970), ahora llamada Sociedad Internacional Misionera.

La UNECA fue fundada en 1958 con sede en Adís Abeba para favorecer la integración regional, apoyar a la Unión Africana y contribuir al desarrollo del continente en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El español es una de las seis lenguas oficiales de la Organización de las Naciones Unidas y se enseña en Adís Abeba desde el año 2007. El programa está financiado íntegramente con fondos propios y tiene cuatro niveles según el *Marco de las Naciones Unidas para los Idiomas y niveles de competencia lingüística de las Naciones Unidas* (2023). Para contribuir a la promoción del plurilingüismo en la Organización de las Naciones Unidas, los empleados que aprueban el *Language Proficiency Examination* (equivalente a C1 del *MCER*) reciben un pequeño incentivo salarial según su categoría profesional. También se ofrece el curso AVE Global del Instituto Cervantes a los empleados que quieran aprender de manera autónoma.

La sede permanente de la Unión Africana de Adís Abeba, sucesora de la Organización de la Unidad Africana de 1963, fue fundada en 2001 siguiendo el modelo de la Unión Europea. A propuesta de Guinea Ecuatorial, el español fue reconocido como quinta lengua oficial junto con el suajili, sexta lengua oficial, en 2007.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN ETIOPÍA

La Embajada de España en Etiopía se inauguró en 1960, inicio de las relaciones bilaterales diplomáticas, económicas y de cooperación con Etiopía. El nivel de desarrollo de estas relaciones ha sido paulatino y todavía es incipiente, con un aumento de los contactos de alto nivel durante los últimos diez años.

El programa de lectorados promovido por la AECID empezó en Etiopía en el curso 2005-2006, ofreciendo una plaza en la Universidad de Adís Abeba (AAU, por sus siglas en inglés) con una dotación mensual de 1.505 € mensuales y una ayuda de viaje anual de 1.000 €. Asimismo, en el memorando de entendimiento firmado entre la Universidad de Adís Abeba y la Embajada de España se acordaba la provisión de alojamiento para el lector.

El español en la educación superior se introdujo a través de la oferta de cursos de libre elección. A partir del curso 2010-2011, se creó en la universidad el grado de Lenguas Europeas Modernas (conocido como MEL, por sus siglas en inglés). Junto con el alemán, el italiano y, posteriormente, el portugués, este grado ofrecía la posibilidad a los alumnos etíopes de cursar estudios lingüísticos en dos de estas lenguas, con asignaturas más especializadas (como traducción, español para fines específicos o literatura) durante los dos últimos cursos y con la obligatoriedad de realizar unas prácticas en organismos hispanohablantes para poder graduarse. Gracias a la buena acogida del español en la universidad y debido a la instauración del español como lengua oficial en la Comisión de la Unión Africana, se ofreció una segunda plaza a partir del curso 2010-2011. Así, uno de los lectores trabajaría a tiempo completo en la Universidad de Adís Abeba mientras el otro alternaría su trabajo en la universidad con los cursos de español al personal de la Unión Africana y trabajadores de embajadas africanas. No obstante, a causa de los drásticos recortes que se produjeron en cooperación en el año 2012, se redujo a un lectorado a partir del curso 2012-2013. El único lector pasó a trabajar en ambas instituciones y la cuantía mensual se redujo a 1.200 €.

TABLA 2

HISTÓRICO DE LECTORADOS MAEUEC-AECID ASIGNADOS A ETIOPÍA

CURSO	LECTOR	EUROS/MES	AYUDA DE VIAJE	SEGURO MÉDICO/MES	AYUDA MATERIAL
2005-2006	María Rocío Esteban Navarro	1.505	1.000	Cantidad acordada en el contrato por el seguro contratado	1.000
2006-2007	María Rocío Esteban Navarro	1.550	1.000	25	500
2007-2008	María Jesús García Cuevas	1.550	1.000	25	500
2008-2009	María Jesús García Cuevas	1.550	1.000	30	200
2009-2010	María Jesús García Cuevas	1.550	1.200	60	200
2010-2011	Rosa María Díez Cobo / Aída Alonso Silió	1.550	1.200	65	200
2011-2012	Rosa María Díez Cobo / Amanda Suárez López	1.550	1.200	65	200
2012-2013	Amanda Suárez López	1.200	340	91	200
2013-2014	Amanda Suárez López	1.200	340	105	200
2014-2015	Amanda Suárez López	1.200	340	111	200
2015-2016	María Eugenia Conde Noguerol	1.200	600	111	200
2016-2017	Celia Martín del Pozo	1.200	600	111	200
2017-2018	Celia Martín del Pozo / Ana Merchán Ponce	1.300	600	113	200
2018-2019	Ana Merchán Ponce / María Inmaculada Villodres Carrillo	1.300	600	113	200
2019-2020	Ana Merchán Ponce / Javier Bertomeu Obregón	1.300	600	113	200
2020-2021	Javier Bertomeu Obregón (Renuncia en diciembre 2020)	1.300	600	113	200
2021-2022	AAU / AU (sin cubrir)	1.300	600	130	250
2022-2023	No se ofrece plaza				
2023-2024	No se ofrece plaza				

Fuente: Elaboración propia a partir de las convocatorias de Lectorados MAEUEC-AECID 2005-2024 disponibles en el BOE y en la página web de la AECID.

En el curso 2017-2018, se volvió a ofrecer una segunda plaza para aliviar la carga de trabajo del único lector presente en la universidad y la Unión Africana. En 2020, debido a la crisis derivada de la pandemia de la COVID-19, los lectores abandonaron el país en marzo. A partir de entonces, la vuelta a Etiopía se complicó para ambos lectores, ya que uno de ellos había terminado su periodo de tres años y el otro no pudo volar debido a las restricciones de viaje causadas por la pandemia. Durante el inicio del curso 2020-2021, el

lector tuvo que hacer un seguimiento desde España, principalmente a través de WhatsApp, para poder así evaluar a los alumnos que debían graduarse. La falta de acceso de la mayoría de los estudiantes etíopes a dispositivos con conexión a internet para poder seguir los cursos en línea tuvo un gran impacto e hizo difícil el proceso. A finales de 2020, el lector solicitó la renuncia a la AECID ya que el regreso a Etiopía no era viable. En el curso 2021-2022 se volvió a ofertar una sola plaza de lector para la Universidad de Adís Abeba y la Unión Africana, pero no llegó a cubrirse debido a la inestabilidad del país, primero por el conflicto entre el Gobierno de Abiy Ahmed y el Gobierno regional de Tigray, y después por tensiones étnicas en varios puntos del país. Desde entonces, no se ha vuelto a renovar el memorando de entendimiento con la universidad y, por consiguiente, la AECID no ha incluido Etiopía en las últimas convocatorias del lectorado.

2.6.2. ASOCIACIONES EN TORNO A LA LENGUA ESPAÑOLA

En la actualidad, no existe ninguna asociación de profesores o estudiantes de español en Etiopía, si bien hubo coordinación en su momento para la organización de los DELE o intercambios puntuales entre algunos centros internacionales. El principal motivo es la falta de profesorado de español local con formación en lengua y literatura española. Por su parte, los profesores de español extranjeros que trabajan en el país suelen estar de paso y eso dificulta la existencia de una red permanente de docentes en el país.

En Etiopía existe una comunidad etiocubana que mantiene un vínculo muy especial con la cultura y, por consiguiente, con la lengua española. Esta comunidad surgió gracias a un acuerdo del Gobierno comunista del Derg (1974-1991) con el Gobierno cubano, en agradecimiento por su apoyo durante la guerra de Ogadén con Somalia, que tuvo lugar entre 1977 y 1978. Cuba envió unos doce mil efectivos que contribuyeron a la derrota de Somalia en favor de Etiopía. Como agradecimiento, alrededor de tres mil niños etíopes de entre siete y catorce años, huérfanos por la guerra, fueron enviados a Cuba, donde, además de completar la educación primaria y secundaria, se licenciaron en diferentes carreras universitarias, la mayoría científicas como medicina, ingeniería o veterinaria. El objetivo era formar a una generación que apoyara el comunismo. La mayoría de etiocubanos regresaron a su país natal y ejercieron sus profesiones. Otros encontraron trabajo en embajadas y otros organismos hispanohablantes o en el sector del turismo como guías de español. Lamentablemente, ningún etiocubano se formó en carreras lingüísticas y esto ha impedido la creación de una red de hispanistas en la universidad y en el país. En la actualidad, muchos de estos etiocubanos siguen en contacto y organizan actividades a través de la Asociación de

Amistad entre los pueblos de Etiopía y Cuba. Esta agrupación, con sede en Adís Abeba, cuenta con unos 350 miembros y se financia con aportaciones de sus socios o voluntarios, o a través de la organización de diferentes actividades; tiene como objetivo favorecer el acercamiento entre los pueblos etíopes y cubano, impulsando el estudio sobre temas referidos a Cuba y su historia, así como promover la solidaridad con el pueblo cubano y su Revolución. Muchos de sus miembros viven en el extranjero y una treintena vive y trabaja en España. A través de su página de Facebook, los etiocubanos comparten recuerdos, fotografías y experiencias sobre su paso en la Isla de la Juventud. En 2016 muchos etiocubanos se reunieron en el monumento Tiglachin para rendir homenaje a Fidel Castro en su fallecimiento y aprovecharon ese momento para celebrar su pasado, gratitud y conexión con Cuba. Desde 2018 hay una asociación similar para etiocubanos residentes en Europa con sede en Ámsterdam, que se llama Comunidad Etíope-Cubana en Europa y cuenta con unos 500 miembros (Calvo, 2022). Algunas historias de etiocubanos han sido noveladas por Miró y Soler Pont (2014). Los libros de los historiadores Gleijeses (2003) y Hatzky (2015) documentan las misiones militares y civiles de Cuba respectivamente en el continente africano, con numerosas referencias a Etiopía.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

No hay una tradición hispanista en Etiopía; sin embargo, sí que ha habido interés de España hacia Etiopía. Los primeros mapas de Etiopía en la Biblioteca Nacional datan de principios del siglo xvi. Los viajes a Etiopía de portugueses y españoles empiezan a finales del siglo xv hasta mediados del siglo xvii. En su abundante correspondencia escriben acerca de las costumbres etíopes: vestimenta, tipos de casas, administración, creencias, etc. Algunas descripciones como las de Mármol Carvajal (1599) o De Urreta (1610) se basan en fuentes secundarias, otras como las del portugués Álvares (1540, 1889) o las del jesuita español Pedro Páez se basan en sus observaciones *in situ*. Pedro Páez escribió la primera *Historia de Etiopía* (circa 1622), Emmanuel d'Almeida escribió *Historia general de Etiopía la Alta* (1660) y Balthazar Telles, *Verdadera Historia de Ethiopia* (1710), las tres en portugués. Las rencillas entre las diferentes órdenes religiosas y entre la España y el Portugal de la época (unidas entre 1541 y 1640) se dejan ver en sus cartas, obras y refutaciones. La vida de Pedro Páez ha despertado gran interés y se han publicado en español varios estudios y biografías noveladas sobre su figura: Reverte (2001), Bishop (2002), Egiguren (2006), Lozano (2019), Soto (2020) y Alonso Juliá (2022). Su *Historia de Etiopía* está traducida del portugués al

español por González Adanes (2009) e Inarejos (2018). También se han publicado varias novelas y ensayos sobre el Preste Juan, figura legendaria del siglo XII a la que se le atribuían grandes poderes y que varios viajeros europeos, a partir del siglo XIV y en el contexto de las cruzadas, sitúan en Abisinia (Benoit, 1953; Gumilev, 1994; Ramos, 2001; Lalanda [trad.], 2004; Villarrubia, 2007; García Espada, 2009; Chimeno, 2011; Peinkofer, 2013).

La temática etíope también aparece en algunas obras del Siglo de Oro como *El príncipe perfecto* (1618 y 1623) y *El prodigio de Etiopía* (1700) de Lope de Vega o *San Mateo de Etiopía* (1635 y 1667) de Felipe Golíndez.

La literatura de viajes sigue en el siglo XIX y XX con Abargues de Sostén (1883) o Liano (1928) y la traducción de Dufton (1869).

El periodo de la ocupación fascista y la figura del emperador Haile Selassie I despiertan interés en los años treinta y se publican varios títulos sobre Abisinia: Capitán Bairlehem, con recopilación y notas de Larrea (1930), P. C. (1935), Fernández Arias (1935), Capitán G. Blanche (1935), Marcoff (1936), Pérez Abascal (1936) y Ticán Rumano (1936). Se traducen las memorias del capuchino Massaia (1934). El derrocamiento del emperador, su asesinato y el gobierno comunista se narran en el fascículo 58 de la *Historia mundial del siglo* XX («El apaciguamiento. La invasión de Etiopía. Asesinato», 1971). Desde La Habana se publican varios artículos y un libro en apoyo a la revolución (Valdés Vivó, 1977). El embajador de México en Etiopía Roberto Molina Pasqual también publicó sus *Cartas* (1976).

A partir de los años ochenta se traducen al español libros de éxito mundial, como la biografía de Kapuscinski sobre el emperador Haile Selassie I (1980, 1989), los viajes de Burton a Harar (1987, 2009) y las travesías de Waugh (2003, 2004).

A partir de los años noventa empieza a desarrollarse un interés académico por Etiopía y se leen las primeras tesis doctorales en las universidades españolas, tanto de investigadores etíopes como de españoles y otras nacionalidades, abordando diferentes cuestiones relacionadas con las ciencias médicas; la cooperación y el desarrollo (microfinanzas, saneamiento del agua, salud alimentaria, crisis alimentaria, efectos del cambio climático, etc.); las relaciones internacionales y la historia de Etiopía en diferentes etapas; la etnografía y la arqueología. También se publican artículos académicos sobre Etiopía en las revistas *Estudios de Asia y África* del Colegio de México, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, Arbor* e *Historia de Iberia Vieja,* entre otras.

Surgen nuevos libros de viajes, estudios etnográficos y de historia como los del sacerdote comboniano González Núñez (1989, 1990, 2010, 2014, 2018a, 2018b), Blanco Chivite (1991), Sánchez (1994), Goytisolo (2001), Ortega y Gasset (2009), Paz (2012), Agulló (2014), Olavarría (2022) y Lozano

(2022). A partir de los años 2000 se publican varios libros de cooperantes españoles en Etiopía que cuentan sus experiencias en el país (Martí Huguet, 2006; Pérez Báez, 2008; Moreno, 2015; Alegría Coll, 2019; entre otros) y de padres adoptantes, incluyendo varios cuentos para acercar a los niños adoptados en España a su país de origen. Recientemente se ha publicado un diccionario de español-tigriña (Hagos Tikue, 2022).

Hay cuatro publicaciones sobre la enseñanza de español en Etiopía, todas ellas disponibles en línea: el capítulo «La enseñanza del español en Etiopía» de Díez Cobo y Suárez López (2014), incluido en el volumen *La enseñanza del español en África Subsahariana* en 2014, se centra en el alumnado etíope de la Universidad de Adís Abeba. El trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados de Esteban Navarro (2009), titulado *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*, analiza las interferencias del amárico y el inglés en el aprendizaje de español (errores interlinguales e intralinguales). El artículo «La situación actual del español en Etiopía» de Noguera Mas y Martín del Pozo (2018) se presentó en el I Congreso Regional sobre la Enseñanza de Español en Oriente Medio (CELEOM) organizado por el Instituto Cervantes de El Cairo e incluye datos sobre el número de alumnos en todos los centros donde se enseña español. Por último, el capítulo «Enseñar español en Etiopía. Docencia en tierras del Preste Juan» de Noguera Mas *et al*. (en prensa) en el *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen Norte de África*, coordinado por María del Carmen Méndez Santos y María del Mar Galindo Merino, analiza las condiciones laborales de cada centro e incluye un apartado con las escasas traducciones y trabajos sobre el mundo hispano en amárico.

3.1. BIBLIOGRAFÍA SELECTA

ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ETIOPÍA

Díez Cobo, R. M. y Suárez López, A. (2014). La enseñanza del español en Etiopía. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana.* Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/gs27kq [consultado el 20/1/2026].

Esteban Navarro, M. R. (2009). *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE* [memoria del diploma de estudios avanzados]. Universidad de Alicante. https://n9.cl/sroks [consultado el 20/1/2026].

Noguera Mas, R. y Martín del Pozo, C. (2018). La situación actual del español en Etiopía. En *I Congreso Regional sobre la Enseñanza de Español en Oriente Medio (CELEOM)* (pp. 284-300). Instituto Cervantes de El Cairo. https://n9.cl/9lop3 [consultado el 20/1/2026].

Noguera Mas, R.; Suárez López, A. y Martín del Pozo, C. (en prensa). Enseñar español en Etiopía. Docencia en tierras del Preste Juan. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Coords.), *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen Norte de África*. enClave-ELE.

LIBROS DE VIAJE Y DE HISTORIA SOBRE ETIOPÍA PUBLICADOS EN ESPAÑOL O TRADUCIDOS AL ESPAÑOL

Abargues de Sostén, J. V. (1883). *Notas del viaje del señor D. J. V. Abargues de Sostén por Etiopía, Xoa, Zebul, Uolo, Galas, etc*. Imprenta de Fortanet.

Agulló, C. (2014). *Addis Addis. Una crónica casi urbana de la capital de Etiopía en el umbral del tercer milenio*. Pigmalión.

Alegría Coll, I. (2019). *El último cooperante: por un mundo de igual a igual*. UNO Editorial.

Alonso Juliá, M. Á. (2022). *Pedro Páez y Olmeda de las Fuentes del Nilo*. Ediciones de Viento.

Álvares, F. (1889). *Verdadeira informação das Terras do Preste João das Indias pelo Padre Francisco Alvares*. Imp. Nacional [nueva edición conforme a la de 1540, ilustrada de diversos facsímiles].

Anónimo (2004). *La carta del Preste Juan* (J. Martín Lalanda, Trad.). Siruela.

Bairlehem (Capitán) (1930). *La verdad sobre Abisinia*. Bistagne.

Bishop, G. (2002). *Viajes y andanzas de Pedro Páez. Primer europeo en las fuentes del Nilo (1613)* (A. Salgado Gómez, Trad.). Mensajero. (Trabajo original publicado en 1988).

Blanche, G. (Capitán) (1935). *Abisinia en su historia y en sus costumbres*. Agencia General de Librería y Artes Gráficas.

Benoit, P. (1953). *El Preste Juan* (F. Ortega Otero, Trad.). SGEL. (Trabajo original publicado en 1952).

Blanco Chivite, M. (1991). *Diario de Etiopía*. Ediciones Vosa.

Burton, R. F. (1987). *Primeros pasos en el Este de África: expedición a la ciudad prohibida de Harar* (M. Pérez Sánchez, Trad.). Lerna. (Trabajo original publicado en 1876).

Burton, R. F. (2009). *Primeros pasos en el Este de África: expedición a la ciudad prohibida de Harar* (M. Pérez Sánchez, Trad.). Laertes. (Trabajo original publicado en 1876).

De Urreta, L. (1610). *Historia Eclesiastica, política, natural y moral de los grandes y remotos reynos de la Etiopia, monarchia del Emperador llamado Preste Iuan de las Indias … a la Sacratissima y … Virgen Maria del Rosario / compuesta por … Fray Luys de Vrreta, de la sagrada Orden de Predicadores*. Philippo Pincinali.

Dufton, H. (1869). *Un viaje por Abisinia*. (Vizconde de Los Antrines, Trad.). Imprenta de los Ferrocarriles. (Trabajo original publicado en 1867).

Eiguren Mendieta, R. (2006). *Pedro Páez Jaramillo: Historia de Etiopía. Vivencias de un jesuita en el siglo* xvii, *descubridor de las fuentes del Nilo Azul*. Eguzkilore Liburuak.

Fernández Arias, A. (El Duende de la Colegiata) (1935). *¡Italia! ¡Etiopía! ¡Ginebra! y ¡El mundo!* Unión Poligráfica.

Chimeno del Campo, A. B. (2011). *El Preste Juan en los libros de viajes de la literatura española medieval*. Fundación Universitaria Española.

García Espada, A. (2009). *Marco Polo y la cruzada. Historia de la literatura de viajes a las Indias en el siglo* xiv. Marcial Pons.

González Núñez, J. (1989). *Etiopía: treinta y ocho días en el corazón del hambre*. Mundo Negro.

— (1990). *Etiopía, hombres, lugares y mitos*. Mundo Negro.

— (2010). *Al norte del Nilo Azul. El mundo de los gumuz, un pueblo marginal de Etiopía*. Mundo Negro.

— (2014). *Pequeñas exploraciones entre los gumuz, un pueblo marginal de Etiopía*. Mundo Negro.

— (2018a). *Etiopía. Entre la historia y la leyenda* [edición revisada de Etiopía, hombres, lugares y mitos]. Mundo Negro.

— (2018b). *Adís Abeba. Guía histórica de la capital de Etiopía*. Mundo Negro.

Goytisolo, L. (2001). *Índico III. Episodio III, Mundo arcaico (Etiopía y Yibuti)* [archivo personal de Luis Goytisolo en la Biblioteca Nacional de España].

Gumilev, L. N. (1994). *La búsqueda de un reino imaginario. La leyenda del preste Juan*. (E. Agaltsev y R. Ribó, Trad.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1970).

Hagos Tikue, H. (2022). *Diccionario Español - Tigriña.* መዝገበ ቓላት ስፓኒሽ-ትግርኛ: *Spanish - Tigrigna Dictionary* [autopublicación].

Kapuscinski, R. (1980). *El emperador. La historia del extrañísimo señor de Etiopía* (Maria Dembowska, Trad.). Siglo xxi. (Trabajo original publicado en 1978).

— (1989). *El emperador* (A. Orzeszek Sujak y R. Mansberger Amorós, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1978).

Liano, A. (1928). *El imperio de los negros blancos (Abisinia y Etiopía). Un Retrato Fiel de las Costumbres, la Civilización, el Arte del Antiguo e Interesante Imperio Abisinio*. Iberia.
Lozano Alonso, M. (2019). *Pedro Páez y las fuentes del Nilo Azul: diplomáticos, misioneros y aventureros en la Etiopía de los siglos* xvi *y* xvii. Fundación Universitaria Española.
— (2022). *Historia de Etiopía.* Los Libros de la Catarata.
Mármol Carvajal, L. (1599). *Segunda parte y libro septimo de la descripcion general de Africa, donde se contiene las prouincias de Numidia, Libia, la tierra de los negros, la baxa y alta Etiopia, y Egipto, con todas las cosas memorables della…* Iuan René.
Marcoff, A. (1936). *Los 7000 años de Etiopía*. Araluce.
Martí Huguet, T. (2006). *Una mirada etíope.* Ediciones Flor del Viento.
Massaia, G. (1934). *Mis treinta y cinco años de misión en la Alta Etiopía: memorias del Exmo. Señor Cardenal Fray Guillermo Massaia, Capuchino, primer vicario apostólico de los Gallas* (M. de Escalada, Trad.). Artes Gráficas Rial. (Trabajo original publicado en 1897).
Miró, A. y Soler Pont, A. (2014). *Rastros de sándalo*. Booket.
Molina Pasqual, R. (1976). *Cartas de Etiopía*. B. Costa Amic.
Moreno, P. (2015). *Mi lugar en el mundo. El agua de la vida*. Plataforma.
Olavarría, D. (2022). *El paralelo etíope.* Lince.
Ortega y Gasset, E. (2009). *Etiopía: El conflicto italo-abisinio*. Ediciones del Viento.
Páez, P. (2009). *Historia de Etiopía* (N. González Adanes, Trad.). Fundación El Legado Andalusí.
— (2018). *Historia de Etiopía* (J. Inarejos, Trad.). Ediciones del Viento.
Paz, F. (2012). *Antes que nadie. Aventuras insólitas de unos españoles que quisieron ser demasiado*. Libros-libres.
P. C., J. (1935). *Abisinia. Aspecto, costumbres, historia*. Dalmau Carles Pla.
Peinkofer, M. (2013). *El reino perdido* (I. Saslavsky, Trad.). Ediciones B. (Trabajo original publicado en 2012).
Pérez Abascal, C. (1936). *¿Italia? ¿Etiopía? ¡El Derecho! España*. Albero.
Pérez Báez, M. (2008). *Ángeles de Wukro. La lucha contra la pobreza en un lugar de Etiopía*. Kailas.
Ramos Villagrasa, P. J. (2001). *La búsqueda del reino del Preste Juan.* Libros Ucronía.
Reverte, J. (2001). *Dios, el diablo y la aventura*. Plaza & Janés.
Sánchez, J. (1994). *Mi viaje alrededor de África*. Tierra de Fuego.
Soto Artuñedo, W. (Coord.) (2020). *El jesuita Pedro Páez: Cartas desde el Nilo azul*. Xerión.
Ticán Rumano, M. (1936). *Abisinia (Viaje a través de la Etiopía de hoy)*. A. Núñez.
Valdés Vivó, R. (1977). *Etiopía. La revolución desconocida*. Ciencias Sociales.
Villarrubia Mauso, P. (2007). *El fantástico reino del Preste Juan: El secreto de las tres cartas*. Aguilar.
VV. AA. (1971). *Historia Mundial del siglo* xx. *El apaciguamiento. La invasión de Etiopía. Asesinato en Marsella (Fascículo 58)*. Vergara.
Waugh, E. (2003). *Gente Remota. Etiopía* (P. García Manchón, Trad.). Ediciones del Viento. (Trabajo original publicado en 1931).
— (2004). *Noventa y dos días* (M. Piñón y P. Pascual, Trad.). Ediciones del Viento. (Trabajo original publicado en 1931).

REFERENCIAS

Bachillerato Internacional (2018). *Language B Guide (First assessment 2020)*. International Baccalaureate Organization.
Calvo, M. (23 de agosto de 2022). *Etíopes residentes en Europa con Cuba en el corazón* [emisión de radio]. Radio Habana Cuba. Una voz de amistad que recorre el mundo. https://n9.cl/v193t5 [consultado el 20/1/2026].
Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr [consultado el 20/1/2026].
Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia (agosto de 1995). Art. 32.2 [consultado el 20/1/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2024). *Ethnologue: Languages of the World* (27.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 20/1/2026].
Gleijeses, P. (2003). *Conflicting Missions: Havana, Washington, and Africa, 1959-1976*. The University of North Carolina Press.

Hatzky, C. (2015). *Cubans in Angola: South-South Cooperation and Transfer of Knowledge, 1976-1991*. University of Wisconsin Press.
Index Mundi (18 de septiembre de 2021). *Ethiopia Religions*. https://n9.cl/3prx3 [consultado el 20/1/2026].
Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024). *Población extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo*. https://n9.cl/e8zdq0 [consultado el 20/1/2026].
Martínez D'Aiòs-Moner, A. (2015). *Envoys of a Human God: The Jesuit Mission to Christian Ethiopia, 1557-1632*. Brill.
Ministerio de Economía, Comercio y Empresa, España Exportación e Inversiones (ICEX) (2024). *Costes de establecimiento en Etiopía*. https://n9.cl/rtath2 [consultado el 20/1/2026].
Ministerio de Educación de Etiopía (2009). *Curriculum Framework for Education (KG - Grade 12)*. https://n9.cl/8twym [consultado el 20/1/2026].
Organización de las Naciones Unidas (2023). *Marco de las Naciones Unidas para los Idiomas y niveles de competencia lingüística de las Naciones Unidas*. https://n9.cl/69cme [consultado el 20/1/2026].
— (2024). *Marco Estratégico de las Naciones Unidas sobre el Multilingüismo*. https://n9.cl/eijt1f [consultado el 20/1/2026].
Noguera Mas, R. y Nakyeyune Musuuza De Avilés, P. (2021). Se vende, se alquila: el aprendizaje basado en proyectos para fomentar la competencia comunicativa en LE/L2. En M. Saracho Arnáiz y H. Otero Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural. XXX Congreso ASELE* (pp. 1.234-1.246). ASELE. https://n9.cl/uiv16 [consultado el 20/1/2026].
Oficina de Información Diplomática (2024). *Ficha país: Etiopía.* Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/qouty [consultado el 20/1/2026].
UNESCO (2021). *GAL Country Profiles. Ethiopia*. https://n9.cl/04gnh [consultado el 20/1/2026].
World Population Review (2024). *Ethiopia*. https://n9.cl/c9h2wu [consultado el 20/1/2026].

CAPÍTULO 15

EL ESPAÑOL EN GHANA

JOANNA BOAMPONG
Universidad de Ghana

FRANKLINA KABIO-DANLEBO
Universidad de Ghana

JOSEPHINE DUNCAN OFORI
Universidad de Ghana

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Ghana, país anglófono en el golfo de Guinea, comparte fronteras al este, norte y oeste con Togo, Burkina Faso y Costa de Marfil, respectivamente, todos ellos países francófonos. Tiene unos 33.788.000 habitantes según indicadores para el año 2024 publicados en la ficha del país de la Oficina de Información Diplomática (2025). Entre este número, unos tres millones de habitantes, provenientes de las 16 regiones del país, viven en la capital, Acra. Las regiones, que antes eran 10 —Ashanti, Brong Ahafo, Central, Eastern, Greater Accra, Northern, Upper East, Upper West, Volta, Western—, se incrementaron a 16 con la creación de Ahafo, Bono East, North East, Oti, Savannah y Western North tras un referéndum el 27 de diciembre de 2018. Los principales grupos etnolingüísticos de Ghana, como apunta Bisilki (2025), son los akan (45,7 %), los mole dagbani (18,5 %), los ewe (12,8 %), los ga-dangme (7,1 %), los gurma (6,4 %), los guan (3,2 %), los grusi (2,7 %) o los mande (2 %), mientras que el 1,6 % restante lo componen otros grupos.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Ghana es un país lingüísticamente diverso. Según los últimos datos de *Ethnologue* (Eberhard *et al*., 2025), en Ghana se usan 83 lenguas, de las cuales 73 son indígenas y 10 son no indígenas. El inglés, por herencia colonial, sigue siendo la lengua de comunicación oficial del Gobierno, de los medios de comunicación, del sistema educativo y de las situaciones formales. Apunta Bisilki (2025) que el uso continuo del inglés como lengua oficial se explica por su neutralidad étnica y la necesidad de generar cierta cohesión nacional.

Aparte del inglés, nueve lenguas indígenas son ampliamente habladas y reconocidas oficialmente para fines educativos y administrativos: el akan (twi y fante), el dagaari, el dagbani, el ewe, el ga, el gonja, el kasem y el nzema. Entre esas lenguas, el akan ocupa un lugar predominante por número de hablantes. Agyekum (2011) observa que el akan es la primera lengua hablada en seis de las diez antiguas regiones administrativas del país (Ashanti, Eastern, Central, Western, Brong Ahafo y Volta). El akan comparte un estatus elevado con el inglés y es la lengua del principal grupo etnolingüístico del país; es hablado por el 45,7 % de la población, mientras que el 96,3 % de las personas alfabetizadas a partir de los seis años habla inglés (Ghana Statistical Service, 2022, citado en Bilkis, 2025). Sin embargo, y como bien señala Bilkis (2025), a diferencia del inglés, el akan se ha convertido en una lengua franca en la sociedad ghanesa sin gozar de ningún apoyo político.

2. EL ESPAÑOL

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO

2.1.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo de Ghana está organizado en varios niveles y tiene como objetivo ofrecer educación de calidad a todos los ciudadanos, desde la infancia hasta la etapa universitaria. La educación en Ghana comienza a una edad temprana y se estructura en etapas educativas bien definidas: preescolar, primaria, secundaria y superior.

Los niños en Ghana suelen comenzar su educación formal alrededor de los cuatro o cinco años con el nivel preescolar, que incluye dos años de jardín de infancia, conocidos como Kindergarten 1 y 2. Esta etapa prepara a los niños para el aprendizaje básico y para el inicio de la educación primaria. Sin embargo, existen guarderías y escuelas infantiles que aceptan niños desde los tres meses de edad hasta los tres o cuatro años (*creche*, *nursery* 1 y 2). A los cinco o seis años, los estudiantes ingresan en la escuela primaria, que tiene una duración de seis años. Durante esta etapa, se desarrollan habilidades fundamentales en lectura, escritura, matemáticas y ciencias básicas.

Después de la primaria, los estudiantes pasan a la escuela secundaria (*junior high school*), que también dura tres años. En esta etapa, los alumnos continúan con materias básicas y se preparan para el examen final llamado Basic Education Certificate Examination (BECE). Este examen es necesario para poder ingresar a la siguiente fase del sistema educativo. La educación secundaria superior (*senior high school*) dura tres años más y se ofrece a los

estudiantes que han aprobado el BECE. Durante estos años, los alumnos pueden elegir diferentes áreas de estudio, como ciencias, humanidades, comercio, agricultura o formación técnica y profesional vocacional. Al finalizar esta etapa, los estudiantes realizan un examen llamado West African Senior School Certificate Examination, que determina su acceso a la educación universitaria. Existen escuelas privadas con currículos internacionales como los del Bachillerato Internacional o los *A-Levels* y *O-Levels* de Cambridge. En ellas también se realiza un examen final que permite acceder a la educación universitaria.

Finalmente, la educación superior en Ghana incluye universidades, colegios de formación docente e institutos técnicos. La mayoría de los programas universitarios tienen una duración de cuatro años, aunque hay programas técnicos o de formación profesional que pueden durar entre dos y tres años. Las principales universidades del país son la Universidad de Ghana y la Kwame Nkrumah University of Science and Technology (en adelante, KNUST), entre otras instituciones importantes.

2.1.2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE GHANA

La política lingüística en la educación de Ghana refleja su rica diversidad cultural y lingüística, con más de 80 lenguas habladas en todo el país. El inglés es el idioma oficial y se utiliza en la administración del Gobierno, la educación y los negocios. Sin embargo, las lenguas locales también desempeñan un papel importante en el sistema educativo.

La política lingüística actual de Ghana, según el Ghana Education Service, busca usar la lengua materna del niño como medio de enseñanza desde el jardín de infancia hasta el tercer grado, mientras que el inglés se introduce gradualmente como asignatura. Sin embargo, esta política se aplica más fácilmente en zonas rurales o menos urbanas, ya que solo se debe utilizar la lengua materna de los niños como lengua vehicular en el jardín de infancia y en el primer ciclo de la escuela primaria cuando se dispone de maestros y materiales didácticos y la composición lingüística de las clases es bastante uniforme (Ministerio de Educación de Ghana, 2004). En las ciudades, donde hay personas de diversos orígenes lingüísticos y en situaciones en que la lengua materna del niño no está entre los 11 idiomas promocionados por el Gobierno —akuapem twi, asanti twi, fante, nzema (lenguas étnicas akan), dagaare, dagbane, ewe, dangme, ga, gonja y kasem—, se usa el inglés. Asimismo, algunos de los principales desafíos son la falta de maestros capacitados en lenguas locales y la escasez de materiales educativos en estos idiomas. Aunque hay libros y recursos en los 11 idiomas ghaneses, estos solo se usan en clases de lengua y alfabetización, no en materias como matemáticas o ciencias.

Según la política lingüística, el inglés se convierte en el idioma principal de enseñanza desde el cuarto grado hasta el noveno y los idiomas locales se enseñan como asignatura, dependiendo de la región o de la disponibilidad de profesores. En la escuela secundaria superior, el estudio de lenguas locales es opcional. En el ámbito universitario, hay más oportunidades para estudiar lenguas ghanesas. Por ejemplo, la KNUST en Kumasi ofrece una licenciatura en Akan y la Escuela de Idiomas en Ajumako ofrece licenciaturas, másteres y doctorados en las lenguas locales.

2.1.3. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español no está incluido como materia oficial en el programa de estudios del sistema público de educación en Ghana. Por tanto, no se enseña de manera obligatoria en las escuelas públicas, aunque actualmente se está incorporando el estudio de español en las escuelas secundarias públicas; de ahí que se hayan creado programas de formación en la enseñanza de español como lengua extranjera en el ámbito universitario. Su presencia se limita principalmente a colegios privados con currículo internacional —especialmente los que siguen el sistema británico o el Bachillerato Internacional— y a algunas universidades del país que ofrecen el español como parte de los programas de lenguas extranjeras o de estudios en humanidades. El Instituto de Idiomas de Ghana, que ahora forma parte de la Universidad de Medios de Comunicación, Arte y Comunicación, comenzó a impartir clases de español en 1961, seis años antes de que se establecieran relaciones diplomáticas entre Ghana y España (Lomotey, 2021). En la Universidad de Ghana, la enseñanza de español empezó en 1964.

En el sistema educativo público, las lenguas extranjeras que se enseñan de forma oficial son, principalmente, el francés, que es la única lengua extranjera obligatoria en muchos niveles debido a que Ghana está rodeada por países francófonos —Togo, Burkina Faso y Costa de Marfil—, y, en algunos pocos centros educativos, también el árabe, especialmente en regiones del norte o en escuelas con orientación islámica, aunque no de manera sistemática en todo el país.

El Ministerio de Educación de Ghana, a través del Ghana Education Service, establece las políticas educativas, incluidas las orientaciones generales para la enseñanza de lenguas extranjeras. En su marco educativo-jurídico, se reconoce la importancia del multilingüismo para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, especialmente en el contexto de la integración regional y la globalización. La política lingüística nacional promueve el aprendizaje del francés como segunda

lengua extranjera oficial, con varios programas de apoyo implementados en colaboración con la Organización Internacional de la Francofonía y otras agencias. Sin embargo, no existe actualmente una política oficial que promueva o integre el español como parte del currículo nacional de educación pública.

2.1.4. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE

En general, los profesores utilizan una gran variedad de materiales para la enseñanza de español, combinando recursos impresos y digitales para mejorar el aprendizaje. Entre los libros se encuentran *¿Español? ¡Por supuesto! (A1-A2)*, *Puntos de partida*, *Chicos Chicas* y *Anaya ELE (B2)*, además de libros de literatura. Asimismo, emplean audios asociados a estos libros y plataformas en línea como VideoELE y MarcoELE para trabajar la comprensión auditiva y la expresión oral. También usan vídeos de YouTube y otros canales. Algunos ejemplos de los recursos usados son:

- *Curso de español de nivel superior C1*, de Acquaroni *et al.* (2017).
- *DELE B2*, de Alzugaray *et al.* (2013).
- *El español por destrezas: escribe en español*, de Arnal y Ruiz de Garabay (2012).
- *In Other Words: A coursebook on translation*, de Baker (2011).
- *Manual del profesor de ELE*, de Cestero Mancera y Penadés Martínez (2017).
- *Expresión escrita. A1-A2. Destrezas ELE*, de Criado Clemente (2019).
- *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*, de Fernández López y Martí Sánchez (2019).

2.2. ALUMNOS DE ELE

2.2.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Como señalamos antes, el español se enseña principalmente en escuelas privadas, especialmente en aquellas escuelas internacionales que siguen el currículo británico o americano. Sin embargo, en la actualidad hay esfuerzos para incorporarlo en las escuelas públicas, especialmente en las relacionadas con las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Asimismo, se enseña español en dos universidades: la Universidad de Ghana (UG) y la Universidad de Medios de Comunicación, Arte y Comunicación (UniMAC, en inglés). A continuación, presentamos los datos del alumnado de estas escuelas privadas y universidades.

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN 2025 EN ESCUELAS PRIVADAS

ESCUELA	TOTAL DE ESTUDIANTES
Tema International School	123
SOS Hermann Gmeiner International College	75
Faith Montessori	66
Dayspring International Academy	40
Cornerstone International Academy	260
Ghana International School	150
Aves International School	13
Morgan International School	12
Lincoln Community School	118
International Community School	90
Soul Clinic International School	230
Agape Academy International	13
Total	1.190

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los profesores de ELE en las escuelas secundarias privadas.

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE EN 2025 EN LA UG Y EN LA UNIMAC

UNIVERSIDAD	TOTAL DE ESTUDIANTES
UniMAC (GIL Accra Campus)	48
UniMAC (GIL Kumasi Campus)	15
Universidad de Ghana	638
Total	701

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los docentes de las dos universidades.

2.2.2. ACREDITACIÓN: DELE

En 2019, el Instituto Cervantes reconoció a la Universidad de Ghana como centro examinador DELE y, por ahora, es el único centro acreditado en el país. Actualmente, el comité organizador de los exámenes DELE está compuesto por tres miembros del profesorado de la Sección de Español del Departamento de Lenguas Europeas. El reconocimiento de la Universidad de Ghana como centro examinador DELE refleja el compromiso del Instituto Cervantes con el avance de la lengua española en el África anglófona. En general, es importante intensificar la promoción de los exámenes, ya

que el interés por el español sigue creciendo en escuelas y universidades en Ghana.

TABLA 3

NÚMERO DE CANDIDATOS EN LAS CONVOCATORIAS DELE EN 2025

CONVOCATORIA	NIVEL A1-A2	NIVELES B1-B2	NIVELES C1-C2	TOTAL
Noviembre de 2025	0	12	0	12

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del centro de DELE en Ghana.

2.2.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

En la tabla 4, se aprecia que la enseñanza de español en las escuelas secundarias privadas sigue dos currículos internacionales principales: el Bachillerato Internacional y el currículo de Cambridge. Instituciones como Tema International School y SOS Hermann Gmeiner International College ofrecen el Bachillerato Internacional, que termina con la certificación del Diploma del Bachillerato Internacional. Por otro lado, escuelas como Ghana International School y Faith Montessori adoptan el currículo de Cambridge, que otorga el IGCSE y los *A-Levels*. Además, algunas escuelas emiten certificados internos que confirman la finalización del estudio de español en estas escuelas.

TABLA 4

INFORMACIÓN SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS INTERNACIONALES

ESCUELA	CURRÍCULO
Tema International School	Bachillerato Internacional
SOS Hermann Gmeiner International College	Bachillerato Internacional
Faith Montessori	Cambridge
Dayspring International Academy	Cambridge
Cornerstone International Academy	Bachillerato Internacional
Ghana International School	Cambridge IGCSE
Aves International School	Bachillerato Internacional
Lincoln Community School	Bachillerato Internacional
Morgan International School	Bachillerato Internacional
International Community School	Cambridge IGCSE
Soul Clinic International School	Bachillerato Internacional
Agape Academy International	Abeka (American Christian Curriculum)

Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza de español en las escuelas internacionales de Ghana se centra en cuatro competencias claves: gramática, escritura, lectura y comunicación oral. Según los datos, se puede considerar que los objetivos de la enseñanza de español en estas instituciones responden a dos metas principales: mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes y cumplir con los requisitos curriculares. La mayoría de las escuelas (seis de nueve) reportaron que priorizan el desarrollo de las habilidades comunicativas en español, lo que permite que los alumnos se comuniquen de manera efectiva en el idioma.

En cuanto al uso de español en contextos reales, una de las instituciones ofrece un programa de intercambio, mientras que otras emplean métodos como debates y juegos de rol para practicar el idioma de manera auténtica. También incorporan el español en eventos culturales, como las celebraciones de la herencia hispana. Sin embargo, otras escuelas indicaron que limitan el aprendizaje a clases teóricas y escritas, sin ofrecer oportunidades adicionales para practicar el español en situaciones reales.

2.3. PROFESORES DE ELE

2.3.1. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE SECUNDARIA

En primer lugar, en el año 2025 hubo un total de 1.190 estudiantes de ELE y 20 profesores en las escuelas privadas con currículos internacionales. Según los datos, la mayoría de las instituciones exige como requisito mínimo para los profesores una licenciatura en español. La única excepción se encuentra en Tema International School, donde se considera suficiente la experiencia de vivir en un país hispanohablante durante varios años como alternativa a la formación académica formal en español.

Cabe destacar que ninguna escuela ha afirmado contar con un profesor nativo entre su personal. Este desafío presenta una oportunidad para que las embajadas de los países hispanohablantes colaboren con estas instituciones y establezcan un programa de intercambio que facilite la llegada de docentes de español a Ghana.

Por otro lado, el desarrollo profesional de los profesores varía de una institución a otra. Mientras que algunas escuelas ofrecen talleres estructurados para actualizar metodologías y mejorar la enseñanza, otras carecen de este tipo de programas formales.

TABLA 5

NÚMERO DE PROFESORES DE ELE EN 2025 EN ESCUELAS PRIVADAS Y FORMACIÓN MÍNIMA REQUERIDA

ESCUELA	TOTAL DE PROFESORES	FORMACIÓN MÍNIMA REQUERIDA
SOS Hermann Gmeiner International College	1	Licenciatura en español
Faith Montessori	3	Licenciatura en español
Dayspring International Academy	2	Licenciatura en español
Cornerstone International Academy	1	Licenciatura en español
Ghana International School	3	Licenciatura en español
Aves International School	1	Licenciatura en español
Tema International School	3	Licenciatura o haber residido en un país hispanohablante durante muchos años
International Community School	1	Licenciatura en español
Lincoln Community School	3	Licenciatura en español
Morgan International School	1	Licenciatura en español
Agape Academy International	1	Licenciatura en español
Total	20	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los profesores de ELE en las escuelas secundarias privadas.

2.3.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

La tabla 6 presenta los datos documentados del profesorado de la Universidad de Ghana y de la UniMAC y su Instituto de Idiomas de Ghana (GIL, por sus siglas en inglés), para el año 2025. En conjunto, ambas universidades tienen un total de 701 estudiantes y 13 profesores. La Universidad de Ghana tiene la mayor cantidad de estudiantes (638) y también el mayor número de profesores (8). Por su parte, la UniMAC cuenta con 48 estudiantes y 3 profesores en el campus de Acra, y 15 estudiantes y dos profesores en el campus de Kumasi. En promedio, hay unos 54 estudiantes por profesor, pero esto no significa que cada docente tenga exactamente esa cantidad de alumnos. En la Universidad de Ghana, por ejemplo, puede haber clases con más de 200 estudiantes, mientras que, en otros casos, especialmente en la UniMAC de Kumasi, los grupos pueden ser mucho más pequeños. La distribución real de los estudiantes por profesor varía según la institución y los cursos que se ofrecen. No obstante, para promover el aprendizaje de español en Ghana, resulta importante formar a más profesores, ya que la falta de docentes capacitados limita el avance de la lengua española en África, como señala Boampong (2021). Además, en ambas universidades el requisito mínimo para enseñar el español es contar con una maestría. Sin embargo, la mayoría de los docentes tienen un doctorado.

Hay que destacar aquí que en la Universidad de Ghana el español se estudia como una carrera de cuatro años junto con otras asignaturas. En la UniMAC se ofrecen cursos de español con certificación, que suelen tener una duración de tres meses. Además, existe la opción de obtener una licenciatura en Traducción.

TABLA 6

NÚMERO DE PROFESORES DE ELE EN 2025 EN LA UG Y EN LA UNIMAC

UNIVERSIDAD	TOTAL DE PROFESORES
UniMAC (GIL Accra Campus)	3
UniMAC (GIL Kumasi Campus)	2
Universidad de Ghana	8
Total	13

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los docentes de las dos universidades.

2.4. CENTROS DE ENSEÑANZA NO REGLADA DE ELE

La Casa de Español es un centro de enseñanza de español en línea fundado en 2020 por Regina D. Abayah, exalumna de la Universidad de Ghana. El centro cuenta con una vibrante comunidad virtual donde la gente se reúne para estudiar español y aprender más sobre el mundo hispano. En este momento, la comunidad cuenta con unos 50 miembros, entre los que hay tanto hispanohablantes como ghaneses. Organiza seminarios sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, actividades culturales y el vínculo entre Ghana y el mundo hispánico. También organiza eventos sociales para facilitar interacciones entre los miembros de la comunidad.

Es importante añadir que el centro también imparte clases de español en el nivel A1 para principiantes, el A2 para principiantes avanzados y el B1 para intermedios. Un total de tres instructores imparten estas clases. Dos son nativos y el otro es un ghanés licenciado en español. Normalmente hay unos 25 alumnos por grupo. Entre los recursos que utiliza el centro se encuentran materiales de preparación de exámenes DELE, libros de español y materiales didácticos en línea. Por último, La Casa de Español tiene una activa presencia en redes. Su sitio web y su página de Instagram[83] están abiertos al público y sirven como herramientas para aprender español en Ghana.

83. Véanse www.lceghana.com y @lacasadeespanolgg, respectivamente [consultados el 20/1/2026].

2.5. OPORTUNIDADES: BECAS Y PREMIOS

Los programas de inmersión forman parte del plan de estudios de los estudiantes del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ghana, ahora llamado Departamento de Lenguas Europeas. En la Sección de Español hay oportunidades para estudiar en un país hispanohablante. A veces hay becas del Gobierno de Ghana para los mejores estudiantes de la sección, pero la selección de estos estudiantes es muy competitiva. Por este motivo, los estudiantes que no entran en la lista suelen autofinanciarse para tener esta experiencia. Tal y como sostiene Lomotey (2021), se necesitan más becas para que más estudiantes puedan participar en este programa. La realidad es que la oportunidad de estudiar en un país hispanohablante durante algunos meses aumenta el interés que tienen los estudiantes por aprender español.

Debemos llamar la atención sobre el hecho de que los programas de inmersión ahora solo se llevan a cabo en España. Sería una experiencia más enriquecedora si más países hispanohablantes colaboraran con la Universidad de Ghana para que los estudiantes pudieran explorar la opción de ir a América Latina. Esta colaboración podría aumentar el conocimiento de la diversidad de los países del mundo hispánico y también podría exponer a los estudiantes a más variedades de la lengua española.

En cuanto a los premios, la Universidad de Ghana colabora con diversas embajadas y organizaciones para promover el intercambio cultural y académico. Entre ellas, la Embajada de España en Ghana (con su iniciativa «Santa Isabel»), la Embajada de Perú en Ghana (con «Vale un Perú») y la Asociación Ghanesa de Hispanistas premian a los mejores alumnos de español en la Universidad de Ghana (Lomotey, 2021).

TABLA 7

INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE INMERSIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GHANA

AÑO ACADÉMICO	NÚMERO DE ESTUDIANTES	UNIVERSIDADES
2025	5	Universidad de Cádiz Universidad de Zaragoza Universidad de Valladolid

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Sección de Español de la Universidad de Ghana.

Algunos estudiantes de la Sección de Español de la Universidad de Ghana han recibido becas. Dos estudiantes de máster obtuvieron una beca especial de Erasmus+ que les permitió estudiar en la Universidad de Valladolid en España de enero a junio de 2022. Dos estudiantes de grado también obtuvieron la misma beca de Erasmus+ y fueron a estudiar a España durante un

semestre. Este programa ayudó a los estudiantes a conocer mejor la cultura de las ciudades en las que estudiaron y también a mejorar su nivel de español. Además, estos programas de intercambio no son solo para estudiantes. En 2023, un profesor de la Sección de Español de la Universidad de Ghana viajó a Valladolid para colaborar con otros profesores de allí. Otros profesores también se han unido a este tipo de programas en el pasado.

Asimismo, en abril de 2023, la Embajada de Colombia en Ghana tuvo una reunión informativa con estudiantes en la Universidad de Ghana para compartir información sobre las becas disponibles para estudiantes africanos que quieran estudiar en Colombia. Este evento fue organizado en colaboración con el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Ghana. Ese mismo año, la Embajada de España también compartió noticias sobre las becas disponibles para estudiantes de posgrado para estudiar en Gran Canaria (España). Algunos antiguos estudiantes de la Sección de Español se han beneficiado de esas becas. Cabe destacar que la Fundación Mujeres por África también concede becas a estudiantes ghanesas. Hasta ahora, tres antiguas alumnas de la Sección de Español han podido cursar un máster en Enseñanza de Español gracias a esa fundación.

2.6. ASOCIACIONES DE PROFESORES Y DE ESTUDIANTES DE ELE

2.6.1. EL CLUB HISPÁNICO Y SUS ACTIVIDADES EN LA UNIVERSIDAD DE GHANA

El Club Hispánico es una asociación estudiantil dirigida por estudiantes de español en la Universidad de Ghana. Organizan una serie de actividades para dar a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma y conocer mejor las culturas del mundo hispano a través de la música, la danza, la poesía y el teatro. Cada año se organiza la Semana de la Hispanidad, en la que se celebra la cooperación y la colaboración de Ghana con el mundo hispánico. En general, las actividades del club han ayudado a aumentar el interés que tiene el alumnado de español en la Universidad de Ghana.

2.6.2. EL CLUB DE ESPAÑOL EN LA KNUST

El Departamento de Lenguas y Ciencias de la Comunicación de la KNUST ha introducido recientemente el español como asignatura optativa tras una colaboración entre la KNUST, la Embajada de España en Ghana y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El curso está abierto a todos, dentro y fuera de la comunidad universitaria. Se introdujo por primera vez en 2023 y en el primer semestre se matricularon

81 estudiantes. Sin embargo, durante el segundo semestre, las matrículas se redujeron a 53 estudiantes.

Además, el Club de Español en la KNUST se caracteriza por la participación en eventos culturales relacionados con la danza, la música, la cocina y el cine en colaboración con la AECID y la Embajada de España. El Club de Español de la KNUST utiliza las plataformas digitales WhatsApp y Facebook para dar a conocer el español en Kumasi.

Uno de los retos de la enseñanza de español es que no se ofrece como un programa completo de licenciatura, como sí ocurre en la Universidad de Ghana, lo que puede generar un menor compromiso. Como señala la lectora AECID, si el español avanzara en la KNUST sería necesario un mayor esfuerzo en su promoción para que los alumnos aprovecharan la oportunidad de estudiar la lengua. Además, destaca la importancia de contar con más profesores en el programa.

2.6.3. LA COORDINACIÓN DE ESTUDIANTES ECUATOGUINEANOS EN GHANA (CEEGA)

Si hablamos de la presencia del español en Ghana, es importante destacar el creciente número de estudiantes ecuatoguineanos en el país, especialmente en las universidades privadas. En el año 2023, el presidente de la Coordinación de Estudiantes Ecuatoguineanos en Ghana (CEEGA) indicó que en el país había unos 500 estudiantes ecuatoguineanos.

Como parte del objetivo de este grupo, se organizan eventos como la celebración del Día de la Independencia de Guinea Ecuatorial, la semana de celebración del estudiante de Guinea Ecuatorial y actividades deportivas en Acra en las que participan algunos equipos de fútbol. También, esta asociación estudiantil organiza actividades académicas. La CEEGA ha participado en conferencias organizadas por la Universidad de Ghana.

2.6.4. INTERNATIONAL CONFERENCE ON AFRO-HISPANIC, LUSO-BRAZILIAN AND LATIN-AMERICAN STUDIES (ICALLAS)

ICALLAS es un congreso académico internacional e interdisciplinario que reúne a investigadores de diversas áreas para dialogar y analizar las conexiones históricas, culturales lingüísticas y políticas entre África y el mundo hispano y lusófono. Fundado en 2007 por dos exalumnos de la Universidad de Ghana, el congreso tiene como objetivo principal fomentar un diálogo transatlántico sobre las experiencias y producciones de las poblaciones afrodescendientes en América Latina, el Caribe y África, integrando disciplinas como la literatura, la historia, la lingüística, la antropología y los estudios culturales. ICALLAS se caracteriza por su énfasis en el intercambio

académico interdisciplinario y en la creación de redes intelectuales y se consolida como un espacio clave para el desarrollo de los estudios afro-hispánicos y luso-brasileños desde una perspectiva situada especialmente en el contexto africano.

2.6.5. LA ASOCIACIÓN GHANESA DE HISPANISTAS (AGH)

La Asociación Ghanesa de Hispanistas es una asociación académica dedicada al estudio y a la promoción de la lengua y culturas hispánicas en Ghana. Desde su fundación en 2009, busca fortalecer la colaboración entre investigadores, docentes y estudiantes para así facilitar el intercambio de conocimientos a través de conferencias, publicaciones y redes académicas. Además, inspira el desarrollo de los estudios hispánicos y afrohispánicos, y promueve su reconocimiento en el ámbito académico.

2.6.6. LA COMUNIDAD DE HISPANOHABLANTES EN GHANA

No podemos hablar del hispanismo ni del español en Ghana sin incluir la presencia de la comunidad de hispanohablantes en Ghana. Se ha creado una plataforma en WhatsApp con 221 miembros de personas de México, España, Colombia, Venezuela, Perú y Argentina. Esta comunidad busca ofrecer ayuda y apoyo a hispanohablantes que viven en Ghana. Sobre todo, apoya a los recién llegados para que se puedan adaptar fácilmente a la vida en Ghana. Además, se organizan encuentros para disfrutar de un café y conversar en español, fomentando la camaradería y el intercambio cultural entre los miembros. Asimismo, los miembros de este grupo participan en actos organizados por la Sección de Español o el Club de Español y también en actividades organizadas por sus respectivas embajadas.

3. EL ESPAÑOL EN LAS ARTES CREATIVAS DE GHANA

La diplomacia cultural es un área donde han colaborado Ghana y España. La Embajada de España en Ghana ha participado activamente en actividades culturales para mejorar las conexiones culturales entre los dos países a través de las artes creativas. Un ejemplo es un evento de música y danza en el que participaron el famoso pianista español Enrique Bagaría junto con la Orquesta Sinfónica Nacional de Ghana y el grupo de baile Great Africa Heritage Dance Ensemble (Graphic Online, 2022). El acto fue celebrado en el Teatro Nacional el 9 de junio de 2022. Los colaboradores fueron el Consejo de las Artes Creativas de la UNESCO, Globe Production y el Teatro Nacional

de Ghana. También se celebró en Acra, el 16 de diciembre de 2021, un espectáculo de flamenco de Sara Nieto, organizado por la Embajada de España en Acra en colaboración con el Ministerio de Turismo, Arte y Cultura, el Manhyia Palace y Globe Productions (The Business & Financial Times, 2021).

Cabe mencionar aquí la colaboración entre España y Ghana en el campo del teatro. El dramaturgo ghanés Latif Abubakar adaptó la obra *Cinco horas con Mario*, del escritor español Miguel Delibes, y la presentó el 3 de septiembre de 2022. El éxito de la obra dio paso a otra colaboración teatral. Este nuevo proyecto consistió en adaptar *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca. Según *The Business & Financial Times* (2023), Latif Abubakar explicó que el objetivo principal de esta colaboración era establecer conexiones culturales y también facilitar la colaboración y cooperación en otros campos, como el comercio y la diplomacia, entre Ghana y España.

4. CONCLUSIÓN

El presente estudio sobre el español en Ghana revela un panorama lingüístico en transformación impulsado por la confluencia de factores pedagógicos, institucionales, diplomáticos y culturales que confieren a esta lengua una presencia cada vez más significativa en el contexto africano anglófono. Lejos de constituir un fenómeno marginal o meramente instrumental, el español en Ghana articula un conjunto de dinámicas que merecen ser comprendidas en su complejidad y en sus implicaciones para su futuro crecimiento.

REFERENCIAS

Acquaroni, R.; Amenós, J.; González, V.; Gras, P.; Simkievich, J.; Soriano, C. y Tarrés, I. (2017). *Curso de español de nivel superior C1*. Difusión.

Agyekum, K. (2011). The ethnopragmatics of the Akan palace language of Ghana. *Journal of Anthropological Research*, 67 (4), pp. 573-593. https://n9.cl/dzllr [consultado el 8/2/2026].

Alzugaray, P.; Barrios, M. J. y Bartolomé, P. (2013). *DELE B2*. Edelsa.

Arnal, C. y Ruiz de Garabay, A. (2012). *El español por destrezas: escribe en español*. SGEL.

Baker, M. (2011). *In Other Words: A coursebook on translation* (2.ª ed.). Routledge.

Bisilki, K. A. (2025). Online linguistic landscaping and indigenous languages in multilingual Ghana. *International Journal of Multilingualism*, 22 (3), pp. 1.794-1.819.

Boampong, J. (2021). El español en África: perspectivas de crecimiento y expansión. En E. Aimé González e I. Domínguez de Olazábal (Eds.), *Informe África 2021: Desafíos conjuntos para África y Europa bajo la pandemia* (pp. 87-96). Fundación Alternativas. https://n9.cl/gskl4 [consultado el 8/2/2026].

Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (Eds.) (2017). *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá.

Criado Clemente, E. (2019). *Expresión escrita. A1-A2. Destrezas ELE*. Enclave-DELE.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 8/2/2026].

Fernández López, M. C. y Martí Sánchez, M. (Coords.) (2019). *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español.* Universidad de Alcalá.
Graphic Online (7 de junio de 2022). Spanish pianist Enrique Bagaría, National Symphony Orchestra, others to thrill with piano concert. *Graphic Online*. https://n9.cl/pq0fo7 [consultado el 8/2/2026].
Lomotey, B. A. (2021). Un vistazo a la enseñanza de ELE en Ghana: tendencias, retos y perspectivas actuales. En VV. AA., *II Encuentro de Hispanistas África-España «La huella africana en el español»*. Instituto Cervantes. https://n9.cl/ry8s4 [consultado el 8/2/2026].
Ministerio de Educación de Ghana (2004). *White Paper on the report of the Education Review Committee* [*Libro Blanco sobre el informe del Comité de Revisión de la Reforma Educativa*]. Gobierno de Ghana.
Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Ghana*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/w1jsz4 [consultado el 8/2/2026].
The Business & Financial Times (11 de diciembre de 2021). Spanish Embassy presents Flamenco Show 'A Tierra' by Sara Neito [sic]. *The Business & Financial Times*. https://n9.cl/cc1wq [consultado el 8/2/2026].
— (20 de mayo de 2023). Latif Abubakar, Spanish Embassy join hands for *Life is a Dream* adaptation. *The Business & Financial Times*. https://n9.cl/5gyqs [consultado el 8/2/2026].

CAPÍTULO 16

EL ESPAÑOL EN KENIA

ANDRÉS TORCA

Centro de Lenguas, Oficina de la ONU en Nairobi (UNON)

> Those of the place, on the contrary: with their strength, grace, and endurance, move with self-assurance and naturalness, and at a pace that the climate and tradition have seen to marking; a pace perhaps unhurried, rather slow, but, in the final analysis, in life one cannot achieve everything; otherwise, what would be left for others?
>
> Ryszard Kapuściński, *The Shadow of the Sun*

1. INTRODUCCIÓN

Kenia, en África oriental, es el escenario elegido para la siguiente etapa del viaje. Esta parte del Gran Valle del Rift, la impresionante geografía que vertebra esta región, es el lugar donde comenzó a erguirse nuestra historia. Allí, la familia de nuestra tía abuela Lucy ya manejaba los principios básicos de la comunicación no verbal y la resiliencia para la supervivencia. Aquí es donde continúa nuestro safari de exploración lingüística: una expedición analítica que busca cartografiar la situación pospandémica del español en este país tropical.

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Situada en el corazón del África oriental, Kenia se ha consolidado como el epicentro estratégico, logístico y tecnológico de la región. Su escenario actual es fruto de milenios de migraciones bantúes, nilóticas y cusitas, la histórica impronta árabe en la costa, los escarceos portugueses y el protectorado británico. A diferencia de sus vecinos, su estabilidad política la ha convertido en un nodo financiero clave y sede de instituciones globales. Nairobi, eje de nuestra investigación, destaca como la única ciudad del sur global que alberga una sede mundial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la que se encuentran el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el programa ONU-Hábitat, además de ser centro regional para gigantes tecnológicos como Google, Microsoft y Visa.

Con 56,4 millones de habitantes en 2024 (Banco Mundial, 2026), el país presenta una pluralidad étnica y religiosa excepcional, sustentada por una de las clases medias más dinámicas del continente. Aunque ocupa el puesto 152 del Índice de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones

Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2025) y enfrenta retos de desigualdad con un coeficiente de Gini del 40,8, su economía es la más diversificada de la zona (Kenya National Bureau of Statistics, 2024). Su motor es un tridente compuesto por la agricultura (especialmente el té y las flores), los servicios tecnológicos (que representaron el 88 % del capital privado regional en 2024) y un turismo récord con 2,4 millones de visitantes en 2024 (Tourism Research Institute, 2025).

En el ámbito educativo, Kenia alcanzó una tasa de alfabetización juvenil del 96 % en el bienio 2022-2024, cimiento de la llamada «Silicon Savannah». Esta competencia tecnológica masiva permite que una generación de nativos digitales lidere la innovación regional. Como potencia económica, el país actúa como puerta de entrada regional: el puerto de Mombasa gestiona el 80 % del comercio de los países sin litoral, mientras que el Aeropuerto Internacional Jomo Kenyatta (JKIA) en Nairobi es el principal *hub* aéreo de África oriental y un nodo de conexión vital para el continente (Kenya National Bureau of Statistics, 2024).

Las relaciones internacionales de Kenia son profundas y polifacéticas. Si bien mantiene vínculos históricos con el Reino Unido, España se ha consolidado como un socio prioritario bajo la nueva Estrategia España-África 2025-2028 (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2024). Actualmente, España es un actor comercial clave en sectores de energía renovable e infraestructura, equilibrando la balanza con la importación de productos agrícolas kenianos. La Embajada de España en Nairobi funciona también como representación permanente ante las sedes de la ONU (PNUMA y ONU-Hábitat), lo que subraya la relevancia de la capital como un núcleo diplomático global de esta latitud, al que se suma una vibrante comunidad hispanohablante representada por las embajadas de Centroamérica, el Caribe y Sudamérica. Esta red de alianzas diplomáticas y comerciales en la capital no solo posiciona al mundo hispano como un socio estratégico, sino que comienza a tensionar el ecosistema lingüístico tradicional de Kenia, históricamente dominado por la herencia anglosajona.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

La enseñanza de lenguas extranjeras en Kenia ha estado históricamente dominada por el inglés como herramienta de colonización y de políticas poscoloniales y, como indica Ogechi (2019), es, *de facto*, la lengua oficial de instrucción, con el estatus de lengua predominante. A pesar de esto, los kenianos mantienen una identidad plurilingüe de triple capa: la étnica (lengua materna), la nacional (el suajili) y la global, profesional o de estatus (el inglés). Dentro de este mosaico lingüístico, la enciclopedia *Ethnologue*

(Eberhard *et al.*, 2025) registra 61 lenguas indígenas en el país. En este contexto, queda claro un panorama histórico en la enseñanza reglada donde las lenguas extranjeras son casi invisibles, tapadas por el binomio inglés-suajili, y consideradas como objetos de lujos curriculares de escuelas internacionales, sin un apoyo institucional robusto en las escuelas públicas.

A diferencia de vecinos como Etiopía, con su historia de resistencia que ha limitado la permeabilidad externa, o Tanzania, donde la «suajilización» nacionalista ha sido el eje lingüístico central, Kenia presenta una apertura sociocultural y lingüística excepcional. El tridente de su bagaje lingüístico (lenguas maternas, suajili e inglés) abona el terreno idóneo para el aterrizaje del español, con gran potencial de germinar gracias a la elasticidad cognitiva de su población. Como señala Muasya (2007), la riqueza fonética y la exposición temprana al multilingüismo crean un ecosistema proclive a la proliferación del español como cuarta lengua (L4). Este proceso no es fortuito, sino el resultado de una maduración institucional de tres décadas documentada por Serrano Avilés (2014; 2021; 2022), quien identifica a Kenia como uno de los focos de ELE más dinámicos de África subsahariana. La trayectoria se divide en dos hitos: primero, una fase de cimentación en los años noventa en la Universidad de Nairobi y en la Oficina de la ONU en Nairobi (UNON), donde el español era un recurso de nicho para la diplomacia; segundo, una fase de desborde a partir del año 2000, cuando el idioma se introduce en la educación secundaria de centros privados (con currículo internacional), de forma que las aspiraciones de la clase media se sincronizan con el mercado global.

Es en esta tensión de opuestos, entre lo colonial y lo local, entre lo impuesto y lo deseado, donde el español emerge como una vía alternativa de escape hacia la globalización. Es así como en el más bello de los crepúsculos kenianos el alba del siglo xxi ha traído una diversificación gradual pero imparable. El español ha emergido como un fenómeno social, una opción alternativa y bacana, de moda y de prestigio, amén de ser una vía de desarrollo personal y profesional. No por imposición, sino por una elección consciente impulsada por la conectividad global, el empuje del sector turístico y, especialmente, el magnetismo de la cultura popular (como la música, el fútbol, la gastronomía y el fenómeno de las plataformas digitales de *streaming*).

En este marco se produce un interesante paralelismo lingüístico entre el sheng[84] y el *espanglish*, en el que el primero actúa como un ente vivo que transmuta préstamos lingüísticos en marcas de identidad y cosmopolitismo digital, de modo que conectan a la juventud keniana con la cultura popular

84. El sheng es una jerga urbana de Kenia basada en el suajili con préstamos del inglés y lenguas étnicas, utilizada como lengua franca por la juventud y en la cultura popular contemporánea.

global. Esta hibridación viene de largo: el ugali, corazón de la dieta keniana, nació de la antigua conexión iberoamericana que trajo el maíz, el tomate y el chile a las costas suajilis (Serrano Avilés, 2022). Hoy, la gastronomía mexicana está en boga en la capital, ha reintroducido este grano como un símbolo de sofisticación y ha seducido la identidad local desde el paladar antes que desde el aula.

Este conjunto de pequeños temblores ha persistido y se ha expandido durante el tránsito de la pandemia a la era pospandémica, hecho que ha fracturado las brechas tradicionales y ha generado un movimiento sísmico que permea, gota a gota, en un pueblo abierto, multilingüe y crecientemente digitalizado.

Desde una perspectiva sociocultural, este fenómeno se traduce en un aperturismo lingüístico que convalida la intuición de Serrano Avilés (2014): el español como lengua extranjera en Kenia está trascendiendo finalmente la categoría de «lujo académico» para integrarse en el currículo oficial. De este modo, comienza a consolidarse como una opción firme de cuarta lengua (L4) en el repertorio de interacción global del ciudadano keniano, situándose en un plano de relevancia complementario a las lenguas étnicas, el suajili y el inglés. Este incremento en el uso del idioma, palpable tanto en la educación reglada como en entornos profesionales, se ha materializado en una serie de iniciativas institucionales de alto impacto que analizaremos en los apartados siguientes.

2. EL ESPAÑOL

2.1. ANTECEDENTES

El auge actual del español en la Silicon Savannah no es un fenómeno espontáneo, sino el resultado de un proceso de maduración documentado a partir de la primera década del siglo xxi.

Serrano Avilés (2021) aporta el mapa de los centros de enseñanza con oferta de español en Kenia, sustentada por un grupo resiliente de profesores pioneros de español movidos por la motivación por el idioma de Cervantes que, ante la histórica falta de materiales y la no inclusión de la lengua en el currículo oficial, convirtió la enseñanza en un acto de resistencia y promoción cultural. Dichos profesores están agrupados en el bastión de la Association of Teachers of Spanish-Kenya (ATS-K). Por su parte, Muasya (2007) remarca la facilidad innata para el español gracias a la mecánica cognitiva políglota keniana desde la infancia y las similitudes fonéticas, de ahí su fácil pronunciación respecto a otras lenguas extranjeras. Sin embargo, el lastre

de los sistemas educativos de lenguas y los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales priorizan la destreza escrita y la producción gramatical, en detrimento de la producción oral, en contraste con la tradición oral de las etnias que han poblado Kenia (Pérez Negro, 2011). También apunta a usar las raíces comunes y la cultura popular para afrontar el aprendizaje como una experiencia de identidad global. Estas aportaciones registran un campo en evolución donde se estaba preparando el terreno para germinar en un futuro cercano. Muestras de este esfuerzo coral fueron el asentamiento de los exámenes DELE (a partir de 2007) y la fundación en 2006 de una asociación de profesores de español en Kenia, la mencionada ATS-K.

2.2. NUEVAS PERSPECTIVAS DEL ESPAÑOL EN KENIA

El panorama contemporáneo del español en Kenia ha trascendido el esfuerzo voluntarista primigenio para enraizarse mediante una dinámica dual. En un polo, se consolida la vía de la institucionalización vertical a través de convenios y acuerdos gubernamentales e intergubernamentales y, en el otro, emerge una potente vía de capilaridad entre la sociedad joven: un fenómeno de aprendizaje de difícil detección que se nutre de un ecosistema tecnológico autónomo o semiautónomo gracias a la creciente oferta de plataformas de aprendizaje de lenguas.

El proceso de formalización del español en Kenia ha dejado de consistir en una serie de esfuerzos aislados para convertirse en una estrategia. Este fenómeno se manifiesta primero en la enseñanza reglada, cuyo hito más ambicioso se alcanzó en julio de 2025 mediante un acuerdo bilateral entre el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España y el Ministerio de Educación de Kenia en el que se sentaron las bases para integrar el español en el currículo basado en competencias a partir del séptimo curso del currículo oficial. No obstante, la experiencia previa con el chino mandarín nos obliga a mantener una cautela pragmática: la implementación real en las aulas seguirá un cronograma de maduración de, al menos, tres años, por lo que el despliegue piloto nacional se prevé para el curso 2028-2029.

Mientras el sistema escolar prepara su infraestructura, la capacitación profesional especializada ya ofrece realidades plausibles en la esfera diplomática. El programa de la Embajada de España en colaboración con la UNON y el Ministerio de Asuntos Exteriores de Kenia es el mejor ejemplo de esta progresión. Lo que comenzó en la primavera de 2024 como un curso inicial de 80 horas lectivas enfocado a alcanzar niveles básicos (A1) del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) ha evolucionado en su segunda fase (en otoño de 2025) hacia una estructura más robusta de 30 semanas.

Esta expansión no solo ha incluido a otros ministerios e instituciones kenianas, sino que ha elevado el listón académico, lo que ha permitido que un grupo significativo de funcionarios pueda alcanzar competencias cercanas al nivel B1 e incluso B2, que marcan el umbral del usuario independiente según el *MCER*.

Esta red de alianzas se ha enriquecido notablemente con la entrada de nuevos actores internacionales que refuerzan la dimensión global del idioma. En otoño de 2025 se lanzó un curso intensivo trimestral de la Foreign Service Academy (Academia del Servicio Exterior) en colaboración con la República de Colombia a través de su representación diplomática en Kenia. Estos acuerdos proporcionan el marco de legitimidad, los estándares de evaluación y la seguridad laboral para los docentes y los estudiantes. Sin este polo, el español corre el riesgo de ser una moda pasajera, ligada a coyunturas.

Frente a esta estructura jerarquizada de las instituciones, emerge una vía de penetración mucho más horizontal y espontánea basada en un entorno de aprendizaje dinámico. En este polo, el español no se recibe por decreto, sino que se conquista a través de la pasión y de la presencia del español en el ecosistema digital de aprendizaje que aprovecha la vibrante infraestructura tecnológica de la Silicon Savannah keniana. Aquí, el idioma encuentra su propio camino para derribar las barreras geográficas y económicas de la enseñanza tradicional en el aula y permite que el aprendizaje suceda en cualquier lugar con conexión a internet o, incluso, sin conexión.

Esta realidad se nutre de lo que conocemos como el entorno personal de aprendizaje, donde especialmente la generación alfa y los mileniales se convierten en arquitectos de su propia fluidez. Es un fenómeno de aprendizaje invisible que surge, en gran medida, del consumo de cultura popular. Plataformas como Netflix han actuado como un verdadero virus lingüístico. El éxito global de lo hispano (a través de las series, la música, el deporte o la gastronomía) ha generado una familiaridad sensorial y una motivación que el aula, reglada o no, difícilmente puede replicar con la misma frescura, adaptabilidad y velocidad. El español se percibe así como una lengua glamurosa, moderna y conectada al mundo, que se ensaya y se vive en TikTok, Instagram o en grupos de WhatsApp, lejos de la rigidez de los exámenes y los manuales.

Un catalizador relevante de esta autonomía podría ser la mejoría del sector tecnológico. En un contexto de escasez de profesores, la tecnología se postula como una vía para cubrir parcialmente esta laguna. Estas herramientas actúan como un tutor personal disponible 24 horas y permiten que el estudiante practique la conversación y mejore su pronunciación sin miedo al error. Según Torca (2019), las TIC no deben ser un mero complemento, sino un agente transformador y una necesidad estructural de supervivencia

pedagógica. Si en aquel momento la integración tecnológica era una aspiración docente supeditada a la mejora de infraestructuras, el impacto de la COVID-19 y la realidad de 2025 han forzado la implantación de la vía digital como soporte esencial, donde las nuevas herramientas de la IA personalizan la inmersión lingüística allí donde el aula física no llega. Lo que entonces se vislumbraba como un potencial cambio de paradigma, hoy es el cimiento sobre el que se sostiene la enseñanza de español dentro y allende las aulas. Sin embargo, la brecha digital de acceso y el creciente coste climático de la infraestructura computacional necesaria para sostener la IA se mantienen como dilemas éticos y económicos. El precio a pagar por esta democratización digital no debe ser la profundización de las desigualdades estructurales que ya se identificaban en el estudio de Torca (2019).

Esta doble dimensión del español en Kenia, bifurcada entre lo institucional y lo tecnológico, no supone una dicotomía excluyente, sino un sistema de fuerzas en tensión positiva donde el éxito del español en Kenia para el horizonte 2030 depende de las relaciones entre ambos polos. Mientras la vía institucional garantiza el marco de validez y la certificación oficial, el ecosistema autónomo digital inyecta la flexibilidad, la rapidez, y la adaptabilidad para la práctica real necesaria en un mundo globalizado. En última instancia, esta convergencia estratégica es la que puede transformar el idioma de una simple asignatura sobre el papel en una competencia funcional y sentida, lo que ha consolidado a Kenia como el referente del español entre las naciones anglófonas del continente.

2.3. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL CURSO ESCOLAR 2023-2024

Esta sección actualiza la situación del español en Kenia a partir de los estudios previos; sin embargo, innova al incluir específicamente la dicotomía entre la educación formal y los entornos de aprendizaje informal en Kenia. Cabe notar que la investigación se centra en el año 2024, por lo que no registra los cambios derivados de los convenios firmados en 2025. En todo caso, a continuación, se resume la documentación previa sobre el español en Kenia

La enseñanza de español en Kenia ha experimentado un crecimiento sostenido, constatado por la serie documental iniciada por Cámara Escribá (2006) y prolongada por Serrano Avilés (2012; 2014; 2021; 2022) y que cabe distribuir en dos fases:

- Fase inicial (2006-2010). Caracterizada por un crecimiento orgánico lento. Las cifras de esta fase son estables: 1.175 estudiantes de ELE

documentados por Cámara Escribá (2006) y 1.288 documentados por Serrano Avilés (2012).

- Fase intermedia (2011-2015). Caracterizada por el aumento del español en la enseñanza secundaria privada con currículo internacional y en las universidades (Serrano Avilés, 2014; 2021; 2022). Los resultados duplican el número de alumnos documentados en 2011 hasta los 2.686 estudiantes. La investigación posterior (Serrano Avilés, 2021; 2022) alcanza los 3.260 estudiantes registrados en 2015.

2.3.1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se diseñó un cuestionario digital para centros con oferta de ELE en Kenia: departamentos universitarios, colegios internacionales de diversas vertientes curriculares (Bachillerato Internacional, británico, estadounidense, sueco y francés), centros de formación lingüística y centros culturales, además de docentes independientes. La recogida de datos se realizó entre enero de 2024 y abril de 2025, garantizando el consentimiento informado y la confidencialidad. El número de respuestas alcanzó las 33. Es importante destacar que los estudios previos de Serrano Avilés, a partir de un máximo de 76 centros con oferta de ELE inicialmente identificados, obtienen las siguientes respuestas: 10 en 2010, 41 en 2011 y 35 en 2015 (Serrano Avilés, 2021, p. 132).

En todo caso, la presente muestra de instituciones educativas y profesorado independiente representa un núcleo estable de la oferta de ELE en Kenia también durante el curso académico 2024-2025. No obstante, dada la velocidad de los cambios tecnológicos y legislativos descritos, los datos obtenidos pueden quedar pronto como caducos.

2.3.2. RESULTADOS

La presente investigación documenta la enseñanza de español en Kenia a través de una muestra de 33 unidades de respuesta, integradas por 22 instituciones y 11 docentes autónomos. Los datos reflejan un ecosistema polarizado, marcado por la ausencia del idioma en el currículo oficial nacional de educación básica. Esta carencia normativa concentra la oferta en el sector privado internacional, que constituye el núcleo de la enseñanza en el país. La mencionada polarización queda reflejada en la distribución por rangos (tabla 1), donde se observa que el 33,3 % de la muestra gestiona grupos muy reducidos (1-10 alumnos), mientras que el 15,2 % corresponde a instituciones con más de 200 estudiantes cada una.

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR RANGOS DE ESTUDIANTES

RANGO DE ALUMNOS	RESPUESTAS	PORCENTAJE
1-10 estudiantes	11	33,3 %
11-25 estudiantes	4	12,1 %
26-50 estudiantes	3	9,1 %
51-100 estudiantes	4	12,1 %
101-150 estudiantes	5	15,2 %
151-200 estudiantes	1	3 %
Más de 200 estudiantes	5	15,2 %

Fuente: Elaboración propia.

Para validar el volumen de la muestra se computaron las cifras exactas facilitadas por los informantes para el curso 2023-2024. Este análisis identifica una población censada de 3.550 estudiantes de ELE. Al desglosar esta cifra por niveles educativos (tabla 2), se hace evidente que la educación secundaria es el motor principal del español en Kenia, pues concentra a más de 2.300 estudiantes.

TABLA 2

N.º DE ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO

NIVEL EDUCATIVO	ESTUDIANTES
Primaria	341
Secundaria	2.308
Superior (universidades)	452
Centros de lenguas y organismos	236
Enseñanza informal o clases particulares	213

Fuente: Elaboración propia.

Aunque el número de centros identificados es inferior a los reportados por Serrano Avilés en 2011 y 2015, la masa crítica de estudiantes en el sector internacional ha seguido aumentando. Si se considera que este estudio no ha incluido centros fuera del área metropolitana de Nairobi (como Eldoret o Mombasa) registrados en estudios previos, puede estimarse razonablemente que la población total en Kenia supera actualmente los 4.000 estudiantes de ELE.

Finalmente, en cuanto a la competencia lingüística detallada en la tabla 3, se observa que más de tres cuartas partes de la población estudiantil se concentra en niveles iniciales (A1-A2). No obstante, la presencia de aproximadamente uno de cada siete alumnos en niveles intermedios sugiere una

consolidación de la lengua en entornos de educación superior y bachilleratos internacionales. Por último, una proporción residual de la muestra alcanza niveles avanzados, vinculados principalmente a perfiles profesionales y organismos internacionales.

TABLA 3

DISTRIBUCIÓN DE NIVELES SEGÚN EL *MCER*

NIVEL *MCER*	PORCENTAJE
Nivel A (A1-A2)	82,1 %
Nivel B (B1-B2)	14,8 %
Nivel C (C1-C2)	3,1 %

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La enseñanza de español en Kenia muestra dos tendencias: por una parte, se afianza el sector privado (colegios y universidades, especialmente aquellas que se adhieren a currículos extranjeros) y, en paralelo a este nicho de la enseñanza de ELE amparada en la enseñanza reglada, vuelve a constatarse la oferta informal y no reglada por parte de docentes autónomos.

El éxito del español está vinculado a planes de estudios internacionales más que a políticas lingüísticas locales. Esta dependencia de marcos extranjeros, que Serrano Avilés (2021) denomina «extraterritorialidad» del español en Kenia, plantea una barrera socioeconómica que connota rasgos elitistas en el aprendizaje de ELE. No obstante, esta característica comienza a disiparse a partir de julio de 2025 con los primeros pasos para integrar en el sistema público la asignatura en el currículo basado en competencias. Este proceso de democratización parece verse reforzado por la era digital y el impacto de la cultura popular, factores que permiten al idioma conectar con la sociedad keniana independientemente de su localización o nivel de ingresos.

Paralelamente, el perfil del aprendiente ha experimentado un descenso generacional. Mientras Serrano Avilés (2014; 2022) situaba el foco en la educación secundaria y superior, el escenario actual revela una expansión hacia la primaria además de la secundaria.

3. CONCLUSIÓN

Este estudio constituye el primer mapeo integral del español en Kenia tras el anuncio de su futura oficialización curricular. Los resultados confirman

que el idioma ha dejado de ser una curiosidad voluntarista para convertirse en un activo estratégico, impulsado por la agilidad del sector privado y potenciado por un ecosistema digital que democratiza el acceso allí donde la infraestructura física aún no llega. Para el horizonte 2030, la sostenibilidad de este crecimiento dependerá de tres factores:

1. Institucionalización y profesionalización: es urgente facilitar la integración al docente independiente en el sistema formal estandarizando currículos que unifiquen la formación privada y pública.
2. Soberanía de recursos: se requiere la producción de materiales localizados para hablantes de suajili. La IA debe ser el motor que cierre la brecha de materiales adaptando los estándares internacionales al contexto y la fonética local.
3. Permeabilidad social: Kenia tiene la oportunidad de liderar la enseñanza de español en el África anglófona. El éxito final dependerá de la capacidad de los actores para transformar la ola de la cultura popular en una competencia funcional y accesible, de manera que el español sea una herramienta de progreso para toda la población.

El español está a punto de pasar de ser un lujo académico a una competencia ciudadana global que sea una realidad latente que solo aguarde a las estructuras necesarias para una plena y deseada eclosión. Para la planificación del país (Horizonte 2030), la enseñanza de español en Kenia no debería venir de la victoria del modelo jerárquico-institucional sobre el anárquico-digital o del modelo del aula sobre el de fuera del aula, sino de su convergencia: el éxito reside en la porosidad entre el rigor del aula y la agilidad de los entornos digitales, así como en la transformación del aprendizaje en una competencia viva, sentida y, sobre todo, global. Como observación que trasciende este censo, cabe señalar que las reflexiones sobre la tecnología responden a una percepción empírica sobre el terreno. Ante la escasez de docentes y manuales físicos identificada, la tecnología deja de ser un complemento para convertirse en una alternativa necesaria que compensa la rigidez del sistema tradicional. En este sentido, la agenda instruccional propuesta en Torca (2019) halla en los entornos digitales su motor de ejecución más eficiente, lo que ha permitido que la autonomía del estudiante —entonces un objetivo deseable— sea hoy una realidad fáctica reforzada por la IA.

Persiste la paradoja entre el entusiasmo del binomio aprendiente-docente y el vacío de recursos. Como se identificó anteriormente, la actitud favorable hacia el aprendizaje en red choca históricamente con las carencias institucionales (Torca, 2019). Hoy, el docente encuentra en la IA una herramienta de empoderamiento para generar contenidos propios. Al respecto,

Muñoz-Basols *et al*. (2024) señalan que la IA no es un lujo, sino una necesidad para personalizar el aprendizaje allí donde la infraestructura física es deficiente.

Este impulso digital encontraría su marco legal en el hito de la inclusión del español en el currículo oficial en 2025. La convergencia entre validación institucional y agilidad tecnológica podría posicionar a Kenia como un referente capaz de adelantar a otras naciones del continente y allende los mares.

En este rincón del Gran Valle del Rift, allí donde nuestra especie aprendió a caminar, el español se erige hoy como un nuevo bipedismo. Esperemos que el castellano empiece a erguirse con la misma fuerza con la que un día lo hicieron nuestros ancestros, recordándonos que caminar hacia una nueva lengua es, en el fondo, otra forma de evolucionar.

REFERENCIAS

Banco Mundial (2026). *Kenya*. https://n9.cl/nexhu4 [consultado el 15/3/2026].

Cámara Escribá, R. (2006). El español en Kenia. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 77-80). Instituto Cervantes, Círculo de Lectores y Plaza & Janés. https://n9.cl/v9hfv2 [consultado el 15/3/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2026). *Ethnologue: Languages of the World* (29.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 15/3/2026].

Kapuściński, R. (2001). *The Shadow of the Sun*. Vintage International.

Kenya National Bureau of Statistics (2024). *Facts & Figures 2024*. https://n9.cl/g7kxed [consultado el 15/3/2026].

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2024). *España-África 2025-2028. Trabajando juntos a través de una relación estratégica*. https://n9.cl/90fkh [consultado el 15/3/2026].

Muasya, J. M. (2007). Teaching and Learning Spanish in the Kenyan multilingual Society: Strengths and Challenges. *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 1 (1), pp. 38-53. https://n9.cl/p6557x [consultado el 15/3/2026].

Muñoz-Basols, J.; Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge. https://n9.cl/07uew [consultado el 15/3/2026].

Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo 2025. En VV. AA., *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-112). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/7xrkx [consultado el 15/3/2026].

Ogechi, N. O. (2019). Ethnicity, Language, and Identity in Kenya. *Modern Africa: Politics, History and Society*, 7 (1), pp. 111-135. https://n9.cl/oaff9q [consultado el 15/3/2026].

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. https://n9.cl/utkyf [consultado el 15/3/2026].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2025). *Human Development Report 2025: A matter of choice: People and possibilities in the age of AI*. https://n9.cl/49k09 [consultado el 15/3/2026].

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

— (2014). Enseñanza del español en Kenia. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 323-363). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/axsde [consultado el 15/3/2026].
— (2021). *La enseñanza del español en Kenia* [tesis de doctorado]. Universidad de Granada. https://n9.cl/lyqep [consultado el 15/3/2026].
— (2022). El español en Kenia. En VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 325-346). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/vxovyb [consultado el 15/3/2026].
Torca, A. (2019). *Cartografía del ELE a través del aprendizaje en red mediado por TICS en Kenia. Hacia una agenda instruccional* [trabajo de fin de máster]. Universitat Oberta de Catalunya.
Tourism Research Institute (2025). *Annual Tourism Sector Performance Report 2024*. https://n9.cl/j52ai [consultado el 15/3/2026].

CAPÍTULO 17

EL ESPAÑOL EN MAURICIO

SÉBASTIEN GUIHO
Lycée La Bourdonnais (Mauricio)

JAVIER SERRANO AVILÉS
Fundación General de la Universidad Castilla-La Mancha
Universidad de Witwatersrand

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Mauricio es un estado insular del océano Índico que se caracteriza por una historia natural y social singular. Deshabitada hasta el siglo xvii, su actual configuración lingüística, social e incluso natural es reflejo de los sucesivos desembarcos —holandeses en el xvii, franceses en el xviii e ingleses en el xix—, a los que se suman las migraciones de los respectivos dominios coloniales, entre las que destaca la población de origen asiático (chino e indio). Sus «lenguas nativas» tienen la particularidad de ser, en realidad, lenguas migrantes y, mayoritariamente, lenguas de herencia; una singularidad más de las muchas que registra el país. Otra de ellas consiste en que tan solo dos países africanos figuran en la categoría de desarrollo humano muy alto en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) publicado por el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD, 2025): Seychelles, con el puesto 54, y Mauricio, con el puesto 72. Curiosamente, ambos son estados africanos insulares.

Su relativamente escasa población, 1,26 millones de habitantes (Oficina de Información Diplomática, 2025), contrasta con su considerable diversidad en términos etnolingüísticos, como detallaremos a continuación. El censo de 2011 refleja en términos religiosos esta variada composición: casi la mitad de la población es hinduista (48,5 %), un tercio es cristiana (32,7 %) y un 17,2 % es musulmana. Con una esperanza de vida de 74 años, este indicador vuelve a situar a Mauricio a la cabeza en el continente, entre los cinco países africanos con mayor esperanza de vida. Por otra parte, el coeficiente de Gini, que mide la desigualdad de la población, ha evolucionado desde valores moderados hasta altos

(52,6 en 2019), lo que indica que la desigualdad social aumenta. La tasa de analfabetismo del 8 % en mayores de 15 de años apunta en esa misma dirección.

En términos económicos, el PIB es de 14.600 millones de dólares, mientras que el PIB por habitante es de 11.613 dólares. El PIB está conformado fundamentalmente por el turismo, las manufacturas, la pesca, las TIC y los servicios financieros.

El país mantiene relaciones históricas y culturales estrechas con Francia y el Reino Unido, lo que se refleja tanto en su sistema educativo como en el uso social del francés y del inglés. No obstante, España es el cuarto socio europeo tras Francia, Alemania e Italia, con una balanza comercial significativa, especialmente dentro de la región subsahariana: las exportaciones en 2024 fueron de 101 millones de euros mientras que las importaciones en 2023 alcanzaron los 119 millones de euros, fundamentalmente en las conservas (pescado y carne) y el azúcar (Oficina de Información Diplomática, 2025). Su alta tasa de crecimiento económico (un 7 %) se ve contrarrestada con una inflación similar.

En términos diplomáticos, la Embajada de España ante Mauricio tiene residencia en Pretoria (Sudáfrica), mientras que, por su parte, la Embajada de Mauricio acreditada en España es su Embajada en París. Más allá de la relación bilateral (en 2024 se celebran las primeras consultas políticas bilaterales), España también amplía sus relaciones con Mauricio a través de la Unión Europea.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

La enciclopedia *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025) registra el siguiente panorama lingüístico en Mauricio: 9 lenguas establecidas (el inglés, el francés, el criollo mauriciano, el urdu, el bhojpuri, el chino mandarín, el punyabí y el tamil) además de la lengua de signos mauriciana y 7 no establecidas (el bengalí, el chino haka, el gujaratí, el hindi, el malgache, el marathi y el telugu). La lengua mayoritaria de comunicación es el criollo mauriciano, si bien el inglés y el francés desempeñan funciones oficiales y educativas: el inglés es la lengua oficial y de instrucción educativa, mientras que el francés figura como segunda lengua en el ámbito educativo, al tiempo que es *de facto* la lengua de trabajo del país. Las comunidades asiáticas procedentes del subcontinente indio y de China mantienen, con diversos grados (establecidas y no establecidas), sus respectivas lenguas de herencia. Sin una comunidad hispanohablante ni vínculos históricos, el español ocupa una posición periférica dentro del panorama lingüístico mauriciano y se aprende exclusivamente como lengua extranjera.

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

El registro consular de españoles en Mauricio recoge que hay 71 residentes (Oficina de Información Diplomática, 2025), muchos de ellos relacionados con la flota atunera y la hostelería (cadena RIU).

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo mauriciano presenta influencias británicas y francesas. En la enseñanza secundaria y superior coexisten centros públicos y privados y, dentro de estos últimos, encontramos centros que se adscriben a currículos internacionales (fundamentalmente al británico y francés) junto con centros privados de currículo mauriciano. En todo caso, el sector privado cuenta con un peso considerable, particularmente en la enseñanza secundaria. Precisamente es en este tipo de colegios privados con currículos internacionales donde se asienta la enseñanza de ELE.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El capítulo precedente sobre el español en Mauricio de Juan Catalán (2014) documentó 528 estudiantes de ELE, de los cuales 178 procedían de la Universidad de Mauricio en 2011. Desde entonces la situación del español ha cambiado notablemente: por un lado, tras la cancelación del lectorado MAEUEC-AECID inaugurado en 2008 y vigente entre 2009 y 2012, el español ha desaparecido de la universidad; por otro, gracias a Sébastien Guiho, profesor de español del Lycée La Bourdonnais y examinador jefe del correspondiente centro examinador DELE, se han documentado 2.570 estudiantes de ELE distribuidos entre una docena de colegios privados de secundaria. Por tanto, aunque el español no forma parte del currículo de la enseñanza secundaria mauriciana (país de baja institucionalización de ELE), se enseña y se aprende en colegios privados con currículos internacionales. Dos de estos centros se han convirtieron a partir de 2017 en centros examinadores DELE.

2.2.3. ALUMNOS, PROFESORES Y CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

En los últimos años, la enseñanza de español en Mauricio ha experimentado un desarrollo limitado pero sostenido en el ámbito de la enseñanza

secundaria privada. Este ámbito es fragmentario, no solo porque coexisten centros con diversos currículos (francés, británico, internacional) sino debido la variedad de los mismos centros: algunos son de titularidad extranjera (liceos franceses), mientras que otros homologan su currículo o preparan para exámenes de bachilleratos internacionales (por ejemplo, los exámenes oficiales de Cambridge). En todo caso, como se ha adelantado, en 2023, la lengua española se impartía en doce centros educativos de nivel secundario, con un total de 2.570 estudiantes. Cabe distribuir estos centros en dos grupos: en primer lugar, los colegios privados religiosos y de sistema británico y, en segundo lugar, los colegios privados adscritos al currículo francés.

Dentro del primer grupo, el español se imparte como asignatura optativa en varios centros privados de tradición católica, entre ellos seis colegios del grupo Lorette. Además, se enseña también en otro centro no confesional sino adscrito al currículo británico: el Imperial College de Curepipe. Por último, se ha localizado una escuela internacional privada con currículo británico en la que dos profesoras mauricianas y una colombo-mauriciana enseñan ELE a unos 70 alumnos que tienen entre 12 y 18 años. En total, en estos ocho centros, diez profesores (generalmente a tiempo parcial) enseñan ELE a 1.070 alumnos de secundaria. Se trata de estudiantes de entre 12 y 19 años que reciben entre una y cuatro horas semanales de español. Aunque algunos alcanzan niveles intermedios (B1), la mayoría no se presenta a pruebas oficiales de certificación DELE, simplemente por desconocimiento.

El segundo grupo está conformado por cinco colegios privados que siguen el sistema educativo francés. De ellos, tres dependen de la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE) y los otros dos están homologados. El español es una optativa dentro de la asignatura —obligatoria— de segunda lengua extranjera (después del inglés); normalmente los centros ofrecen dos o tres lenguas como optativas. En 2023 se contabilizaron en este tipo de centros 12 profesores y 1.500 estudiantes de ELE entre todos los niveles. Los alumnos tienen entre dos y tres horas de clase semanales dependiendo de los centros. Oficialmente deberían alcanzar el nivel B1, pero algunos logran tener el B2 como lo acredita el DELE que algunos superan. Otros solo logran obtener el nivel A2 por falta de motivación frente a los estudios en general y no específicamente con relación al español. Los dos liceos que lideran la enseñanza de español son el Lycée La Bourdonnais y el Lycée des Mascareignes, ambos centros examinadores DELE. Estos liceos también organizan viajes de estudios y de inmersión lingüística a España.

2.2.4. ACREDITACIÓN: DELE

Gracias a la labor de los docentes de ELE en Mauricio, especialmente a la de los profesores de los liceos franceses, la evolución del número de candidatos al DELE ha sido notable: de 27 inscritos en 2017 se pasó a 129 en 2022, lo que situó ese año a Mauricio como el país de África subsahariana con el mayor número de candidatos. Actualmente, la oferta se limita hasta el nivel B2, ya que la demanda no justifica la organización de pruebas de niveles superiores. En 2025 se registraron 105 candidatos distribuidos del siguiente modo entre los dos centros examinadores DELE: 64 candidatos del Lycée des Mascareignes y 41 del Lycée La Bourdonnais.

REFERENCIAS

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. http://www.ethnologue.com [consultado el 5/2/2026].

Juan Catalán, S. F. (2014). El español en la República de Mauricio. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 382-401). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo16.htm [consultado el 5/2/2026].

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Mauricio*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/MAURICIO_FICHA%20PAIS.pdf [consultado el 5/2/2026].

Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD) (2025). *Informe sobre desarrollo humano 2025*. Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas. https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2025 [consultado el 5/2/2026].

CAPÍTULO 18

EL ESPAÑOL EN MOZAMBIQUE

URIEL VALENCIA GUERRA
Escuela Portuguesa de Mozambique

1. INTRODUCCIÓN

La República de Mozambique, considerada la perla del Índico, se sitúa en el sudeste del continente africano, frente a Madagascar, y hace frontera con seis países de habla anglosajona: al norte con Tanzania; al oeste con Malaui, Zambia y Zimbabue; y al sur con Sudáfrica y Esuatini (antigua Suazilandia). En lo que respecta a las relaciones comerciales, en el origen de las importaciones en el 2024 no aparece ningún país de habla hispana entre los principales, entre los cuales destacan Sudáfrica (23,2 %), China (15 %), India (6 %) y Emiratos Árabes Unidos (5,3 %). Lo mismo ocurre con los productos exportados, si bien las importaciones españolas alcanzaron un valor de 234,7 millones de euros en 2023 y «dentro de la UE, España es el tercer cliente de Mozambique con un 15 % del total, tras Italia y Países Bajos» (Oficina de Información Diplomática, 2025, p. 7).

El turismo es un sector que se vio afectado por la pandemia de la COVID-19 como así lo demuestran los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023); donde antes de la aparición de la enfermedad en el año 2019 el país recibía dos millones de turistas, en 2023 fueron un millón cien mil turistas, de los cuales la mayor parte de origen sudafricano (33,5 %) y portugués (10,3 %) (RTP, 2024).

Aunque todas estas informaciones no hayan variado mucho desde la anterior publicación sobre la situación del español en Mozambique (González Sánchez y Valencia Guerra, 2014), el interés por la lengua española en Mozambique ha aumentado debido, entre otros motivos, al aumento de lectorados en el país, así como de alumnos en las escuelas internacionales. El presente capítulo pretende actualizar la situación del idioma en el país diez años después del anterior proyecto. En la primera parte, el capítulo se centra en el nivel político, social, lingüístico y educativo; en la segunda, en la situación

del español con respecto a la enseñanza y las actividades relacionadas al español; para finalizar, en el tercer apartado se presentan las conclusiones del estudio.

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

La República de Mozambique cuenta con una superficie de casi 800.000 km^2 y está dividida en once provincias, siendo su capital Maputo, que además es el principal centro comercial, financiero y social.

Su historia comienza con pueblos primitivos que eran cazadores y recolectores, llamados joisán, entre los siglos I a IV d.C. Las grandes migraciones en los siglos III y IV d.C. de los pueblos bantúes (Guthrie, 1963), de hábitos guerreros y oriundos de los Grandes Lagos, asimilaron y forzaron la huida de los pueblos primitivos a zonas con menos recursos. Desde entonces y hasta el siglo VII comenzaron a establecerse comunidades árabes en las costas mozambiqueñas para intercambiar productos como oro o marfil con las poblaciones de interior[85].

Es a finales del siglo XIV cuando los portugueses hacen aparición en el país por motivos económicos. Construyeron varias fortalezas en la zona costera del norte de Mozambique en los primeros años del siglo XV. Con el paso de los años su presencia se fue consolidando sobre todo para dominar las zonas productoras de oro y posteriormente la trata de esclavos y el marfil. Debido a la incapacidad militar y financiera de Portugal su dominio sobre Mozambique fue muy pobre y débil (Lobato, 1962; Pélissier, 1987) y solo a partir de la Conferencia de Berlín (1884-1885) se considera como colonizador.

La lucha de liberación nacional se inició en 1964 a través del Frente de Liberación de Mozambique (FRELIMO) y duró hasta 1975, cuando Samora Machel (primer presidente de Mozambique) proclamó la independencia. A partir de 1980 el país siguió viviendo un periodo bélico, esta vez contra la Resistencia Nacional de Mozambique (RENAMO). Finalmente, el conflicto termina en 1992 con la firma de los llamados Acuerdos Generales de Paz entre el FRELIMO y la RENAMO. En 1994 se realizaron las primeras elecciones generales, comenzando de esta forma un periodo de paz y reconstrucción de todo el país que continúa hasta nuestros días.

Según los últimos datos del Índice de Desarrollo Humano (IDH), Mozambique continúa situándose entre los últimos lugares, en la posición 183 de los 189 países totales (Oficina de Información Diplomática, 2025). Si comparamos los datos con los de del año 2020, su IDH ha pasado de 0,467

85. Véase https://n9.cl/v3xxy [consultado el 2/1/2026].

a 0,461. Este empeoramiento se debe principalmente a los desplazamientos de más de un millón de personas debido al conflicto armado en el norte del país y también a las catástrofes naturales (ciclones, tormentas tropicales e inundaciones) que golpearon el país sobre todo en las zonas costeras entre 2019 y 2023, según el informe anual de Mozambique de la Organización de las Naciones Unidas (2025).

De acuerdo con este mismo informe, el país cuenta con una población total de algo más de 33 millones de habitantes. Según los últimos datos de la UNESCO (2025), el portugués, que es lengua oficial desde la aprobación de la Constitución en 2004, es hablado como primera lengua por el 17 % de los mozambiqueños.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

En lo que respecta a la situación lingüística de Mozambique, se trata de un país multilingüe y multicultural donde conviven, además del portugués como lengua oficial, alrededor de 20 lenguas mozambiqueñas de origen bantú. No podemos dejar de mencionar que en el país se hablan lenguas extranjeras como el árabe, el hindú, el guyaratí, el urdu y el inglés, que está en continuo crecimiento debido a que la clase media-alta mozambiqueña la prefiere como lengua vehicular en la educación (Chimbutane, 2022). El portugués se usa más en contextos formales y oficiales, mientras que las otras lenguas bantúes son más usadas en situaciones informales. Sin embargo, hay estudios que confirman que el uso del portugués también crece en contextos informales, sobre todo en zonas urbanas como Maputo (Firmino, 2002). Mientras que el Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO, 1989) reconoce la existencia de veinte lenguas en Mozambique (suajili, kimwani, shimakonde, ciyao, emákhuwa, ekoti, elomwé, echuwabo, cinyanja, cinsenga, cinyungwé, cisena, cishona, xitshwa, xichangana, xironga, gitonga, cicopi, isiswati e isizulú), otros autores, como Kathupa (1986), reducen a diez las lenguas africanas de Mozambique y consideran a las otras como dialectos de esas otras grandes lenguas. No obstante, la última edición de *Ethnologue* (Eberhard *et al*., 2025) contabiliza hasta 41, pero hay que tener en cuenta que se incluyen todas las lenguas habladas en el país, tanto de origen africano como procedentes de fuera del continente. Según los datos de 2017, casi el 80 % de la población emplea lenguas autóctonas como primera lengua (INE, 2019), una cifra que decrece con los años debido tanto a las políticas lingüísticas favorables a la lengua portuguesa (Chimbutane, 2012) como al crecimiento del acceso a la educación formal.

En lo que respecta a la tasa de analfabetismo, el país ha registrado una mejoría según los datos del INE en 2017. Casi el 40 % de la población es

analfabeta, siendo el porcentaje superior en las mujeres (49,4 %) que en los hombres (27,2 %). Si se analiza por provincias, se observa que en el norte la tasa aumenta en comparación con el sur. Cabo Delgado y Niassa tienen una tasa del 53 % y 50 %, respectivamente, mientras que la ciudad de Maputo registra un 7 %. Esta disparidad de analfabetismo también se hace evidente si se comparan las zonas rurales (50,7 %) con las zonas urbanas (18,8 %).

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

El primer contacto entre un país de lengua hispana y Mozambique fue en el final de la guerra de independencia contra Portugal. Cuba fue el primer precursor del español en tierras mozambiqueñas. Después de la guerra de independencia el país sufría profundas carencias en todos los ámbitos de la educación, desde las infraestructuras escolares y la falta de material didáctico hasta las personas formadas en la docencia. Por estos motivos, cuando Fidel Castro y Samora Machel, el primer presidente después de la independencia de la República de Mozambique, se encontraron, decidieron que lo mejor para superar estos problemas sería enviar mozambiqueños a Cuba para que continuasen con sus estudios. El 12 de octubre de 1977, los primeros 1.200 estudiantes viajaron a Cuba y, con el paso de los años, lo hicieron un total de casi 17.000 mozambiqueños[86]. Las relaciones bilaterales entre ambos países siempre se han mantenido y por eso la cooperación de ciudadanos cubanos en diferentes sectores como la salud, la educación, la pesca, los deportes, el arte y el turismo es constante. En la actualidad viven en Mozambique 559 cubanos.

A partir de 1980 España comienza a tomar protagonismo en Mozambique a través del primer Plan Director de la Cooperación Española, ya que se considera país prioritario para la cooperación española (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2021, p. 7). El número de residentes españoles en tierras mozambiqueñas en 2025 es de 526, de los cuales 34 son no residentes (Oficina de Información Diplomática, 2025).

Otras representaciones de habla española con menor presencia en tierras mozambiqueñas son las embajadas de Argentina, Venezuela y Guinea Ecuatorial.

86. Véase https://n9.cl/nesxy [consultado el 2/1/2026].

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo mozambiqueño después de la independencia fue muy precario. En el año 1977 en el III Congreso del FRELIMO se creó el Plano Prospectivo Indicativo, que pretendía superar las innumerables deficiencias en muchas áreas, entre ellas el analfabetismo, de un país recién salido de una guerra anticolonial. Este plan fue revisado en 1983 y culminó en la Ley 4/83 de 23 de marzo, que crea el Sistema Nacional de Educación. Esta institución nacional tiene como objetivo principal garantizar el desarrollo de la sociedad (Gómez, 1999, p. 301).

En la actualidad, la enseñanza en el país está dividida en doce cursos, de los cuales los nueve primeros son de carácter obligatorio. Antes del primer curso existe la posibilidad de inscribir a los niños en preescolar, pero no es obligatorio. La enseñanza primaria está formada por dos ciclos, el primero incluye del primer al tercer año y el segundo del cuarto al sexto año.

Después, la enseñanza secundaria comprende seis años divididos en dos ciclos, el primero dura desde el séptimo hasta el noveno año y el segundo desde el décimo hasta el duodécimo (Boletim da República, 2018). Los cursos comienzan en el mes de febrero y finalizan en noviembre. La lengua vehicular en la educación es el portugués, aunque fuera de la capital es posible encontrar otras lenguas locales dependiendo del dominio de esa lengua en el municipio en cuestión.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

En Mozambique las dos lenguas extranjeras que se incluyen en el programa de estudios del sistema público son el inglés y el francés (INDE/MINED, 2003). Mientras que la primera lengua es estudiada durante siete años de forma obligatoria, desde el sexto año hasta el duodécimo, el caso del francés es diferente, ya que es una lengua opcional desde el noveno año hasta el duodécimo. La importancia de la lengua inglesa en el currículo mozambiqueño se debe principalmente al contexto geográfico del país, ya que está rodeado por países anglófonos, así como a la pertenencia a la Comunidad de Desarrollo del África Meridional (SADC, por sus siglas en inglés) y a la Mancomunidad de Naciones (INDE/MINED, 2022).

La lengua española, en cambio, está presente en tres escuelas privadas, todas ellas en Maputo, así como en tres universidades, de las cuales dos están situadas en Maputo y una en Beira. A diferencia de lo que ocurrió en el anterior estudio de Mozambique (González Sánchez y Valencia Guerra,

2014), el número de instituciones que enseñan el español ha aumentado. En lo que respecta a las instituciones de enseñanza secundaria, el español se enseña en la Escuela Francesa de Maputo, la Escuela Portuguesa de Mozambique y la Escuela Internacional Americana de Mozambique, mientras que en la educación superior se encuentra en la Universidad Joaquim Chissano (antiguo Instituto de Relaciones Internacionales), la Universidad Licungo de Beira (nuevo lectorado) y el Instituto Superior de Formación, Investigación y Ciencia (ISFIC). Ante el creciente interés por la lengua española en todas las instituciones de enseñanza mencionadas anteriormente se podrá constatar que el número de alumnos también ha aumentado.

En la Escuela Francesa de Maputo, al igual que ocurre en las otras escuelas de currículo internacional, el español es una lengua opcional y en esta institución los alumnos la pueden escoger desde el séptimo año hasta el duodécimo año. El estudio por tanto comienza alrededor de los 13 años y dura hasta la finalización de la secundaria, normalmente a los 18 años. Se trata de la escuela internacional en la que más años se estudia el español.

La Escuela Portuguesa de Mozambique[87] es una institución pública que inició sus actividades lectivas en el curso 1999-2000. Tiene en la actualidad entre 1.500 y 1.600 alumnos y abarca desde los años de preescolar hasta la secundaria. El español forma parte del tercer ciclo, que en el sistema educativo español abarca desde primero hasta tercero de la ESO, donde los alumnos deben escoger entre el francés y el español.

Por último, la Escuela Internacional Americana[88] se sitúa al lado de las dos escuelas mencionadas anteriormente e inició sus actividades hace más de treinta años. Ha tenido un crecimiento exponencial en número de alumnos en los últimos años y actualmente forma a más de 540 alumnos de más de 70 nacionalidades diferentes. La escuela ofrece un programa integral de preparación universitaria al estilo estadounidense. El español se encuentra en los últimos años del currículo escolar, concretamente en el undécimo y duodécimo año, y deben escoger, además del español, entre el portugués y el francés.

En lo que respecta a las instituciones de enseñanza superior, en la Universidad Joaquim Chissano y en el ISFIC el español es una asignatura que forma parte del currículo. En la Universidad Joaquim Chissano se puede escoger como opcional en segundo año y se estudia hasta tercero en la carrera de Relaciones Internacionales. Desde el año 2015 también se estudia como

87. Véase su página web: https://n9.cl/erckd [consultado el 2/1/2026].
88. Véase su página web: https://n9.cl/oztx2 [consultado el 2/1/2026].

optativa en la carrera de Administración Pública durante dos semestres y se escoge en segundo año de carrera. Debido al elevado número de estudiantes y al creciente interés en esta institución por el español, la Embajada de España en Mozambique[89] trasladó el lectorado a la Universidad Joaquim Chissano en el año 2022.

El ISFIC[90] es una institución de enseñanza superior privada que se encuentra en el centro de la ciudad de Maputo. Es una institución pequeña que ofrece en su currículo carreras en Administración Pública, Derecho, Relaciones Internacionales, Psicología y otras relacionadas con las ciencias sociales. Es en Relaciones Internacionales donde el español toma protagonismo desde el año 2022, ya que se estudia como lengua obligatoria en tres semestres, comenzando desde el segundo semestre del tercer año hasta acabar el cuarto año de carrera.

Hay que destacar la labor que está llevando a cabo la Embajada de España en su empeño por expandir la enseñanza de la lengua y cultura española. En 2023 se creó un nuevo lectorado en la Universidad de Licungo en la ciudad de Beira, en el centro del país, y en 2024 se abrió otro nuevo lectorado en la ciudad de Maputo, en ambos casos como curso libre.

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE QUE SE HAN USADO Y QUE SE EMPLEAN EN EL PAÍS

Hay una gran diferencia entre el material usado en las escuelas internacionales y en las universidades mencionadas anteriormente. Mientras que en las escuelas se usan libros originales propuestos por los ministerios de Educación de sus países de origen correspondientes y los alumnos tienen recursos para comprarlos, en las universidades el panorama es totalmente diferente, ya que los profesores crean los materiales a través de manuales como *Aula internacional*, *Método* o *Prisma* y los alumnos universitarios normalmente fotocopian las fichas propuestas por los profesores o los acompañan a través de los teléfonos móviles, tabletas o portátiles. Existe la posibilidad de reproducir audios y proyectar vídeos tanto en las escuelas como en las universidades, aunque en estas últimas es necesario reservar el material audiovisual y las salas ya equipadas.

En la Escuela Francesa de Mozambique utilizan los siguientes manuales:

- *5.*e (séptimo): *Paseo libre*;
- *4.*e (octavo): *Paseo libre*;

89. Agradecemos a Carmen de Antonio, cónsul de la Embajada de España en Mozambique, la información facilitada.
90. Véase su página web: https://n9.cl/qu3pkt [consultado el 2/1/2026].

- 3.e (noveno): *Paseo libre*, de la editorial Hachette (año 2018);
- 2.e (décimo): *Hispamundo 2e*, de la editorial Lelivrescolaire (año 2019);
- 1.re (undécimo): *Otros Mundos ¡A descubrir!*;
- 1.re *terminale* (duodécimo): *Otros Mundos ¡A descubrir!*, de la editorial Magnard (año 2020).

Además, en algunas ocasiones los alumnos usan materiales fotocopiados propuestos por el profesor[91].

En la Escuela Portuguesa de Mozambique los manuales utilizados pertenecen a la editorial Porto Editora. El manual tiene el mismo nombre en los tres años que se estudia el español, desde séptimo hasta noveno: *¡A bordo!* (año 2021). Los manuales pueden ser cambiados cada cuatro o cinco años, dependiendo de la decisión del departamento de lenguas.

En la Escuela Internacional Americana de Mozambique[92] se usa el manual de *Panorama hispanohablante 1* y 2 de la editorial Cambridge y también el manual *Diverso básico* de la editorial SGEL. Se usan asimismo como material complementario diversos vídeos, audios, canciones y otros documentos creados por el profesor.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

El número de estudiantes interesados en el estudio de ELE ha aumentado desde el último estudio realizado (González Sánchez y Valencia Guerra, 2014), como así lo demuestra la tabla 1. La pandemia de la COVID-19 transformó por completo la vida pública mozambiqueña en general, así como la educación en particular. Cabe mencionar el impacto negativo que ha tenido la pandemia en la enseñanza superior mozambiqueña. Por un lado, por las limitaciones existentes en el país al acceso a internet, ya sea por la falta de red en lugares recónditos como por la falta de recursos monetarios de los mozambiqueños para el acceso en lugares bien localizados. También por la falta de material electrónico adecuado para la operatividad de las TIC. Y todo ello sin olvidar que las dificultades técnicas por parte de las universidades en mantener clases a distancia han provocado que muchos estudiantes abandonen los estudios (Muzime y Zimbico, 2021). Un claro ejemplo serían las cifras de estudiantes en la Universidad Joaquim

91. Agradecemos a Azarías Inguane, profesor de español de esta escuela, la información facilitada.
92. Agradecemos a Marcos Mariano Sinate, profesor de español de esta escuela, la información facilitada.

Chissano, que antes de la pandemia contaba con 300 alumnos. En el año 2023, en cambio, el número se ha visto reducido hasta los 130, como podemos comprobar en la tabla 1.

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE MOZAMBIQUE

ESCUELAS INTERNACIONALES (2022-2023)		UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS (2023)	
Escuela Portuguesa	170 alumnos	Universidad Joaquim Chissano	130 alumnos
Escuela Francesa	65 alumnos	ISFIC	23 alumnos
Escuela Internacional Americana	20 alumnos	Universidad Licungo de Beira	17 alumnos
Total	255 alumnos	Total	170 alumnos

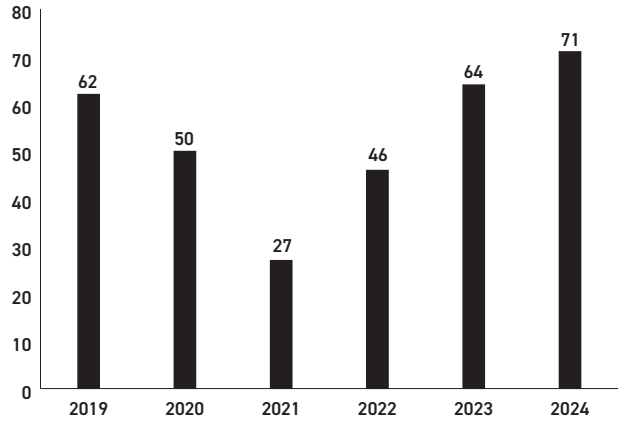
Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

Mozambique ofrece los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) desde hace más de una década y siempre lo ha hecho en dos convocatorias, la de mayo y la de noviembre. Desde que se implantaron, la Embajada de España en Mozambique se ha erigido como centro de examen. No obstante, los exámenes siempre se han realizado en instituciones de enseñanza que cumplían con los requisitos exigidos por el Instituto Cervantes y que mantenían una relación con la Embajada de España. En los primeros años se realizaban en la Universidad Eduardo Mondlane, después en el Instituto de Relaciones Internacionales y en los últimos años en la Escuela Portuguesa de Mozambique debido al alto número de inscritos procedentes de esta escuela, así como por las condiciones que reúnen sus salas. A partir del año 2019 hubo un descenso de candidatos debido al impacto que tuvo la COVID-19 en las convocatorias, pero como se puede observar en el siguiente gráfico ha habido un repunte desde 2021 hasta 2023. En total, desde 2019 han realizado el DELE 246 candidatos.

GRÁFICO 1

CANDIDATOS DELE DESDE 2019 HASTA 2024



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Cervantes.

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Es necesario resaltar que en Mozambique nos encontramos ante dos tipos de alumnado de español. Por un lado, estamos ante alumnos adolescentes desinhibidos de escuelas de currículo internacional y, por otro lado, alumnos adultos mozambiqueños, universitarios y más reservados que tienen otras prioridades y objetivos en lo que se refiere al aprendizaje de español. Con estos condicionantes, más el contexto en el que se aprende el español, las escuelas tienen por lo general mejores medios que las universidades, lo que influye en los estilos de aprendizaje de los alumnos. Dunn, Dunn y Price (1985) y Keefe (1988) relacionan el estilo de aprendizaje a la personalidad del alumno. Los alumnos que son más extrovertidos, en este caso los alumnos adolescentes, adquieren mejor sus habilidades a través de actividades comunicativas interpersonales, mientras que los adultos lo hacen mejor con las habilidades lingüísticas académicas.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

En los últimos años, el número de profesores de español en Mozambique ha aumentado a la par que el número de alumnos. En el presente estudio se han mencionado tres escuelas internacionales, así como tres universidades

mozambiqueñas. El número de profesores que trabajan en estas instituciones queda reflejado en la tabla 2:

TABLA 2

NÚMERO DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE MOZAMBIQUE

ESCUELAS INTERNACIONALES (2022-2023)		UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS (2023)	
Escuela Portuguesa	1 profesor	Universidad Joaquim Chissano	2 profesores
Escuela Francesa	1 profesor	ISFIC	1 profesor
Escuela Internacional Americana	2 profesores	Universidad Licungo de Beira	1 profesor

Fuente: Elaboración propia.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE SECUNDARIA

El perfil de los profesores de español en las escuelas internacionales secundarias es variado tanto en la procedencia como en la formación.

En la Escuela Francesa de Mozambique el profesor contratado Azarías Constantino Inguane es de origen mozambiqueño, está formado en Filología Francesa y posee el diploma de nivel C1 del Instituto Cervantes. Fue alumno del lectorado en la Universidad Eduardo Mondlane durante tres años y miembro muy activo de la extinta Asociación Mozhispana. Participó en la misión académica de formación para profesorado de ELE que realizó el Instituto Cervantes en colaboración con la AECID y la Embajada de España en Mozambique en octubre de 2021 como misión académica. Enseña en todos los niveles de la escuela y ya cuenta con varios años de experiencia en la enseñanza de español.

En la Escuela Internacional Americana se encuentra el profesor mozambiqueño Marcos Sinate, que desde hace siete años imparte clases de ELE en esta escuela. Cuenta con un máster en Formación de Profesores de Español ofrecido por la Universidad de Barcelona. Participó en 2019 en un encuentro de profesores de español realizado en Barcelona y también en la formación para profesorado de ELE en Mozambique. En la misma escuela la profesora argentina Marcela Etchart enseña en el nivel superior de español.

En la Escuela Portuguesa de Mozambique el profesor español Uriel Valencia Guerra es el coordinador de lengua española y también enseña en los cursos donde se estudia español, es decir, en séptimo, octavo y noveno. Es licenciado en Filología Hispánica, con un Máster de Español para Extranjeros, ambos por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. También es el examinador responsable del DELE en Mozambique y coautor del artículo

«La situación del español en Mozambique» (González Sánchez y Valencia Guerra, 2014). Cuenta con más de cinco años de experiencia en la Escuela Portuguesa de Mozambique.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

En la Universidad Joaquim Chissano se estudia español en la carrera de Relaciones Internacionales durante cuatro semestres. La profesora Misleydis Guerra continúa siendo la docente responsable. Posee una en licenciatura en Historia del Arte y un posgrado en Relaciones Internacionales. Es también examinadora DELE desde hace más de 10 años. En la carrera de Administración Pública la profesora responsable es la lectora de español Paula Yáñez Baz, graduada en Magisterio Infantil, con un máster de Español como Lengua Extranjera y actualmente matriculada en un doctorado en Filología. Ambas docentes cuentan con amplia experiencia en la docencia de español para extranjeros, concretamente lusohablantes.

Por último, en el ISFIC el profesor es Uriel Valencia Guerra que ya fue mencionado anteriormente.

2.4.4. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE LA ENSEÑANZA NO REGLADA

Mozambique es un país que, debido a sus características económicas, sociales y políticas, posee muchas instituciones y representaciones de otros países de todo el mundo relacionadas con la cooperación y el desarrollo. Por este motivo, cada año, trabajadores que pertenecen a estas instituciones estudian español para mejorar en su carrera profesional o tener posibilidades de trabajar en países hispanohablantes. No existe un número exacto de alumnos, pero sí es constante el estudio de español por parte de este tipo de trabajadores. Normalmente los profesores responsables en gestionar estas clases son los que se han mencionado anteriormente.

2.4.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

De forma general, el estilo de enseñanza en las tres escuelas internacionales es similar. En la Escuela Francesa y en la Escuela Portuguesa la enseñanza incide más en la producción comunicativa, dando prioridad tanto a la expresión como a la comprensión oral. Se realizan trabajos en parejas y en grupos para desarrollar esta destreza comunicativa. El hecho de poder contar con proyector en todas las salas posibilita que los profesores puedan usar materiales audiovisuales en sus clases. Al mismo tiempo, las actividades de

lectura comprensiva y expresión escrita también son frecuentes en las clases. La Escuela Internacional Americana, además de coincidir en los mismos estilos que las escuelas mencionadas anteriormente, está más orientada a la superación de exámenes. Al ofrecer el Bachillerato Internacional, los resultados de los exámenes son fundamentales para la media de los alumnos.

En las universidades, los recursos digitales escasean por lo que los materiales audiovisuales son menos usados en el aula. En general, en las dos universidades donde se enseña español, la metodología está basada en la resolución de tareas y en trabajos independientes y grupales. Cada tema incide en la comprensión lectora, el vocabulario, la gramática y la comprensión auditiva, así como, en menor medida, en la producción e interacción oral, ya que por el número de estudiantes en la sala no es posible abrir espacio para que todos se expresen oralmente[93].

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

El número de centros de enseñanza de ELE en Maputo se ha mantenido estable en la última década. Se observan dos tipos de instituciones en lo que respecta a la enseñanza de ELE, bien las universidades tanto públicas como privadas, bien las escuelas de currículo internacional. No se tiene constancia de centros de enseñanza de español en otras provincias del país.

2.5.2. OBSERVACIONES SOBRE LOS CENTROS

Las universidades donde actualmente se enseña español como asignatura curricular son tres. En la Universidad Joaquim Chissano el español es una lengua opcional en las carreras de Relaciones Internacionales y Administración Pública; en el ISFIC es una asignatura obligatoria que se enseña durante tres semestres en la carrera de Relaciones Internacionales; y en la Universidad Licungo de Beira se oferta como un curso libre. El número de alumnos universitarios total que estudia el español es de aproximadamente 170 en el año 2023. Las previsiones de crecimiento son positivas teniendo en cuenta que en el ISFIC el español es una nueva modalidad y cada año el número de clases y por tanto de alumnos irá en aumento.

En las escuelas de currículo internacional el español es una asignatura optativa. La Escuela Francesa es la institución donde más años se lleva

93. Agradecemos a Misleydis Guerra y Paula Yáñez, profesoras de español de la Universidad Joaquim Chissano, la información facilitada.

estudiando, con un total de seis años. En la Escuela Portuguesa se ha estudiado durante los últimos tres años y en la Escuela Internacional Americana, desde hace dos años en total.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

Las instituciones que más apoyo ofrecen a la difusión y a la enseñanza de ELE en el país son las embajadas hispanohablantes, teniendo un papel más destacado la Embajada de España en Mozambique.

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

La Embajada de España en Mozambique ha sido la impulsora en el campo de la promoción y la difusión del español, lo que se refleja en los lectorados de español del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEUEC-AECID) en la Universidad Joaquim Chissano, situada en Maputo, y en la apertura de un nuevo lectorado en 2023 en la Universidad de Licungo en la provincia de Beira, situada en el centro del país.

Cabe recordar que el programa de lectorados MAEUEC-AECID se inició en Maputo en el año 2004 en la Universidad Eduardo Mondlane como cursos libres en el Centro de Lenguas que pertenece a la Facultad de Letras y Ciencias Sociales. En el año 2013 hubo una disrupción del programa de lectorado; sin embargo, la enseñanza de español en el Centro de Lenguas se mantuvo en ese mismo año gracias al apoyo prestado por la Embajada de España y la Universidad Eduardo Mondlane. El lectorado en la Universidad Eduardo Mondlane continuó sin interrupciones hasta el año 2017. Durante 2018 y 2019 continuaron las clases de español, pero sin el apoyo de la Embajada de España acabaron por desaparecer. En el año 2022 el lectorado se asigna a la Universidad Joaquim Chissano debido al alto volumen de estudiantes de español y por ser una universidad que ofrece estudios en Relaciones Internacionales.

De forma simultánea al programa de lectorados, la AECID ha ofrecido un programa de becas relacionado con prácticas de máster en el área de las artes. Un total de once mozambiqueños estuvieron entre nueve y diez meses en territorio español en el año 2022. Por otro lado, se han proporcionado veinte becas universitarias relacionadas con instituciones españolas como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Fundación Mujeres por África o Madre Coraje, entre otras.

Un proyecto destacado de la Embajada de España en Mozambique fue el programa de radio *5 minutos de español* lanzado durante el año 2021-2022.

Se trata de un programa de 100 episodios cuyo objetivo principal es entretener y comunicar información relacionada con la lengua y cultura española e hispanoamericana. Cada capítulo cuenta con cuatro o cinco minutos de duración y es transmitido mayoritariamente en español por dos presentadores mozambiqueños que aprendieron la lengua a través del programa de lectorado. La radio emisora es la principal del país, *Rádio Moçambique*, y fueron emitidos dos episodios por semana, teniendo una gran acogida del público.

La Embajada de España en Mozambique, la AECID a través de su proyecto ACERCA y el Instituto Cervantes organizaron en Maputo unas jornadas de formación destinadas al profesorado de ELE de Mozambique, del 4 al 8 de octubre de 2021. Lo que se pretendió con estas jornadas era contribuir a la actualización lingüística, cultural y pedagógica del profesorado asistente, así como tejer redes de contacto entre el profesorado de ELE en el país. Los ponentes de las jornadas fueron Carmen Pastor, entonces directora académica del Instituto Cervantes, Ana Isabel Vargas, profesora desde el año 2014 en el Instituto Cervantes de Múnich, y el profesor Uriel Valencia Guerra, coordinador y profesor de español en la Escuela Portuguesa de Mozambique y antiguo lector de la Universidad Eduardo Mondlane. Hubo más de veinte participantes, siendo la mayoría mozambiqueños con formaciones en el área de educación. A pesar del esfuerzo realizado tanto por la Embajada de España como por el Instituto Cervantes, no ha habido continuidad en la formación de profesores de español en Mozambique debido a la falta de oportunidades laborales.

Otros proyectos habituales en los que participa la Embajada de España son los ciclos de cine donde también participan otras embajadas hispanas con sus propias películas. Los dos festivales más comunes son el Ciclo de cine de europeo y el Ciclo de cine español. Estos generalmente se proyectan tanto en centros culturales de Maputo como en los barrios para todo tipo de público.

En el año 2022 con la llegada de la nueva lectora de español, la embajada impulsó una nueva actividad de intercambio entre la lengua española y el portugués. Una vez al mes se realizaba un encuentro en una pizzería entre hablantes mozambiqueños y españoles o de origen hispano para que se comunicasen tanto en español como en portugués sobre temas escogidos por la lectora. Los hablantes mozambiqueños eran en su mayoría estudiantes de español de la Universidad Joaquim Chissano.

2.6.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Las embajadas de origen hispano que se encuentran en Mozambique son la Embajada de Cuba, la Embajada de Argentina, la Embajada de Venezuela y

la Embajada de Guinea Ecuatorial. Todas tienen un papel importante en el engranaje de la promoción y expansión de la lengua y cultura hispana.

La Embajada de Argentina[94] promovió durante los años 2020 y 2021 un concurso de literatura de afrodescendientes y participó en el festival de Cine con Ñ junto a las otras embajadas. Hay registrados unos 70 argentinos en todo el país, la gran mayoría religiosos y del área de cooperación y desarrollo. Los visados a estudiantes mozambiqueños son puntuales, un total de 14 desde el año 2016.

El papel de la Embajada de Cuba es muy destacable en Mozambique por las relaciones históricas entre ambos países y también por la cooperación sobre todo en el área de salud. Más de 500 cubanos están registrados en la Embajada de Cuba, la mayoría trabajadores del área de la salud. En estos momentos se encuentran 30 estudiantes mozambiqueños recibiendo formación superior en Cuba[95].

3. CONCLUSIONES

A pesar de que el español no forma parte del currículo educativo de la enseñanza pública en Mozambique, en la última década se ha podido constatar un aumento del interés por el estudio de la lengua española. Se ha consolidado como una de las lenguas más escogidas en las escuelas de currículo internacional. La Escuela Portuguesa, con 170 alumnos, es la más destacada, así como la Universidad Joaquim Chissano, con casi 130 alumnos. En el año 2022, cinco instituciones enseñan el español y con la apertura de un nuevo lectorado en 2023 pasarían a seis. Otro factor a tener en cuenta es el aumento de candidatos a los DELE; a pesar del impacto negativo que tuvo la COVID-19 en 2020 y 2021, en los últimos cinco años se han presentado cerca de 250 candidatos. Además, el apoyo ofrecido por la Embajada de España ha sido fundamental no solo en los lectorados sino también en la implementación de proyectos que han causado un impacto positivo, como el programa de radio *5 minutos de español*. El seminario de formación del profesorado de español en Mozambique con la colaboración del Instituto Cervantes también fue un momento destacado, a pesar de que no ha tenido la continuidad esperada debido a la ausencia del español en la educación pública.

En definitiva, el porvenir de la enseñanza de español en Mozambique es positivo como así ha quedado demostrado, aunque tiene como mayor

94. Agradecemos a Hugo Marín, jefe de la sección consular de Argentina en Mozambique, la información facilitada.

95. Agradecemos a Dallamy Díaz Muñoz, jefa de la oficina consular de Cuba en Mozambique, la información facilitada.

desafío la presencia en instituciones públicas, tanto en escuelas como en universidades.

REFERENCIAS

Boletim da República (28 de diciembre de 2018). *BR Nº 254 de 28.12.18, Boletim da República - I Serie*. https://n9.cl/61e8p [consultado el 2/1/2026].

Chimbutane, F. (2012). *Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III recenseamento geral da população e habitação de 2007.* Instituto Nacional de Estatística.

— (2015). Línguas e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica. En P. Gonçalves y F. Chimbutane (Eds.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coerência entre discurso e prática* (pp. 35-75). Alcance Editores.

— (2022). Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Assimilação, Uniformização e Aceno à Unidade na Diversidade. *Modern Languages Open*, 1 (15), pp. 1-14. https://n9.cl/nrkgez [consultado el 2/1/2026].

Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Price Systems.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 2/1/2026].

Ferreira da Silva, C. y Juvêncio Rumbane, S. (2022). Estado, sistema educativo e gestão escolar em Moçambique. *Debates em Educação*, 14, pp. 560-582. https://n9.cl/gbhqm [consultado el 2/1/2026].

Firmino, G. (2002). *A «questão linguística» na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Promédia.

Gómez, M. B. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984.* Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

González Sánchez, A. y Valencia Guerra, U. (2014). El español en Mozambique. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 233-262). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/g3zhf [consultado el 2/1/2026].

Guthrie, M. (1963). Bantu origins. A Tentative new hypothesis. *Journal of African Languages*, 1 (1), pp. 9-21.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação (INDE/MINED) (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*.

— (2022). *Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES)*. https://n9.cl/jbm9mf [consultado el 2/1/2026].

Instituto Nacional de Estatística (INE) (2019). *IV Recenseamento geral da população e habitação 2017. Indicadores sócio-demográficos Mocambique*. Instituto Nacional de Estadística. https://n9.cl/fwu1w [consultado el 2/1/2026].

— (2023). *Estatística do Turismo, 2023*. Instituto Nacional de Estatística. https://n9.cl/656m16 [consultado el 2/1/2026].

Kathupa, J. M. (1986). O Panorama Linguístico e a Contribuição da Linguística na Definição de uma política Apropiada. En Direcção da Associação Portuguesa de Linguistica, *Actas do 1º Econtro da Associação Portuguesa de Lingüística* (pp. 317-334). Aparelho Técnico da Associação de Estudantes da Faculdade de Letras de Lisboa. https://n9.cl/ga97q [consultado el 2/1/2026].

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. NASSP.

Lobato, A. (1962). *Colonização Senhorial da Zambézia e Outros Estudos*. Junta de Investigações do Ultramar.

Martínez Alfaro, R. (2006). El español en Mozambique. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 84-85). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/svpgw8 [consultado el 2/1/2026].

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2021). *Marco de Asociación País de Mozambique – España (2021-2024). https://n9.cl/z9bows* [consultado el 2/1/2026].

Muzime, F. A. y Zimbico, O. J. (2021). Covid-19 e a educação em Moçambique: entraves, desafios e possibilidades de reinvenção da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37 (3), pp. 1463-1477. https://n9.cl/yix37 [consultado el 2/1/2026].

Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) (1989). *Relatório do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas.* Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Universidade Eduardo Mondlane e NELIMO.

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Mozambique.* Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/vyolm9 [consultado el 2/1/2026].

Organización de las Naciones Unidas (2025). *Annual Results Report Mozambique 2024*. https://n9.cl/z2hnr [consultado el 2/1/2026].

Pélissier, R. (1987-1988). *História de Moçambique. Formação e Oposição, 1854-1918.* Editorial Estampa.

Rádio Televisão Portuguesa (RTP) (8 de agosto de 2024). Moçambique com 1,1 milhões de turistas em 2023 e portugueses os segundos mais gastadores. *Rádio Televisão Portuguesa*. https://n9.cl/dcr3bu [consultado el 2/1/2026].

UNESCO (2025). «Com mais de 20 idiomas, Moçambique tenta quebrar barreiras linguísticas BR». *ONU News*. https://n9.cl/90e2p [consultado el 2/1/2026].

CAPÍTULO 19

EL ESPAÑOL EN NAMIBIA

JESÚS LASSO REY
Sección de Cultura
Embajada de España en Namibia

1. INTRODUCCIÓN

A continuación, se ofrece un esbozo de la situación actual del español en Namibia. Este informe pretende el doble objetivo de actualizar la información disponible en publicaciones previas (Lasso Rey y Jalón, 2005; Lasso Rey, 2014) y de calibrar las perspectivas del crecimiento de la lengua española y sus culturas asociadas. Para este empeño, se analiza el papel del español en el país, su presencia en el sector educativo y las proyecciones de futuro derivadas de las relaciones de cooperación entre Namibia y diversos países hispanohablantes. Asimismo, se describen las iniciativas más relevantes destinadas a fomentar la difusión del español en el país. Finalmente, el presente estudio sugiere una serie de acciones encaminadas a generar oportunidades para el desarrollo de la sociedad namibia mediante el uso de la lengua española.

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Según los datos disponibles del último censo oficial, Namibia cuenta con una población de 3.022.401 residentes (Namibia Statistics Agency, 2024). La relación entre su tamaño, la cuarta nación más extensa de África subsahariana con 824.292 km^2, y su número de habitantes caracteriza a Namibia como uno de los lugares con menor densidad de población del planeta (3,7 habitantes por km^2). Excepción hecha de algunas regiones del norte y noreste, aproximadamente el 60-70 % de su territorio está ocupado por zonas áridas o extremadamente áridas, razón por la cual la capacidad agrícola y los asentamientos humanos son limitados. Sus fronteras, empero, albergan ecosistemas únicos de gran valor turístico, riquezas minerales, fauna y recursos pesqueros.

Desde el punto de vista de su organización política, Namibia se constituye como una república democrática constitucional tras su independencia de la administración sudafricana en 1990. El partido dominante durante las tres décadas y un lustro de independencia namibia ha sido la South West Africa People's Organisation (SWAPO). Se trata de una organización política cuyo germen procede de la lucha por la liberación nacional y de los vínculos ideológicos con el socialismo africano. No obstante, a raíz de la independencia, los sucesivos gobiernos de la SWAPO se han caracterizado por la adopción de un enfoque institucional ajustado a una democracia constitucional. Las políticas namibias recientes han impulsado acciones generalmente pragmáticas, supeditadas al contexto de la economía de mercado y del multipartidismo del país. En este sentido, cabe reseñar que la hegemonía del partido de gobierno durante las décadas pasadas ha cedido paso a una mayor diversidad parlamentaria con una oposición reforzada, en particular en las zonas más urbanas del país (Electoral Commission of Namibia, 2025).

Respecto a su situación socioeconómica, Namibia se ubica en la categoría de «país de desarrollo humano medio», con un índice de desarrollo humano de 0,665. Este parámetro sitúa a Namibia en el puesto 136 en una clasificación de 193 territorios[96]. Las estadísticas muestran un ligero avance conforme a épocas anteriores, con una esperanza de vida de 67,4 años y una renta per cápita (PIB per cápita nominal) de 4.413,1 dólares[97]. Sin embargo, dicho índice de desarrollo humano aparece degradado por las desigualdades internas de Namibia en salud, educación e ingresos. Esta brecha distributiva se refleja en un coeficiente de Gini nacional de 0,59. Este indicador se emplea para medir la desigualdad en el reparto interno de la riqueza y los recursos entre los habitantes de una nación[98]. A estas deficiencias equitativas se añade una tasa de desempleo estructural del 37 %, que asciende hasta un 50 % entre la población más joven de algunas

96. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un índice compuesto que resume logros medios en tres dimensiones: la salud, según la esperanza de vida al nacer; la educación, según la combinación de los años esperados de escolarización y los años promedio de escolaridad; y el nivel de vida, según la renta nacional bruta (RNB/GNI) per cápita en PPA (dólares internacionales), usando una transformación logarítmica. Los datos del *Informe sobre desarrollo humano 2025* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo se encuentran disponibles en el siguiente enlace: https://n9.cl/mlmla [consultado el 19/2/2026].

97. Datos del Banco Mundial de 2024 disponibles en el siguiente enlace: https://n9.cl/m7p7s4 [consultado el 19/2/2026].

98. Un coeficiente de Gini 0,59 (equivalente a 59 puntos si se expresa en escala 0-100) indica una desigualdad muy alta en la distribución de la renta o del consumo. En términos conceptuales, 0 representa la igualdad perfecta (todos tienen el mismo ingreso/consumo) y 1, la desigualdad máxima (una sola persona/hogar concentra todo el ingreso/consumo). Según datos del Banco Mundial de 2015, Namibia ocupa el segundo lugar en el baremo de naciones con más desigualdad económica, solo por detrás de Sudáfrica. Véase más información en el siguiente enlace: https://n9.cl/n4q0e0 [consultado el 19/2/2026].

regiones (Namibia Statistics Agency, 2025). Por tanto, a pesar de hallarse apenas por debajo del umbral de las naciones de renta media, el bienestar de los habitantes del país continúa lastrado por unas condiciones de profundos contrastes socioeconómicos.

Por otra parte, tras la clasificación de Namibia como nación de renta media, en 2015 se procedió a la clausura de la Oficina Técnica de Cooperación española en el país y la subsiguiente redefinición de la cooperación tradicional al desarrollo. Las relaciones bilaterales hispano-namibias continúan con un alto grado de cordialidad, en un contexto donde la actuación de España se canaliza principalmente a través de agencias internacionales, la Unión Europea y los fondos de la Organización de las Naciones Unidas[99].

En concreto, en ese marco de cooperación con la Unión Europa, las relaciones comerciales con España han estado tradicionalmente vinculadas al sector pesquero. Como dato revelador, puede mencionarse que España es el principal destino de las exportaciones pesqueras namibias, en particular de la merluza, una especie de la cual recibe hasta el 50 % de las capturas en aguas territoriales namibias. Las empresas españolas del sector están fuertemente arraigadas en el país, no solo debido a las actividades de capturas, sino también al procesado del pescado y a la logística en tierra.

Más allá de la pesca, los acuerdos más recientes de cooperación bilateral y multilateral hispano-namibios revelan un potencial de crecimiento en ámbitos como las energías renovables, el hidrógeno verde, la agroindustria, la logística y las tecnologías de la comunicación, en consonancia con las prioridades económicas actuales de Namibia.

Finalmente, el turismo merece una sucinta reseña debido a su importancia como uno de los principales sectores de servicios de la economía namibia y su relación con la presencia del español en el país. De manera notable, el sector turístico contribuye de manera directa o indirecta al 15 % del PIB namibio. En comparación con otros sectores estratégicos extractivos como la minería y la pesca, la contribución económica derivada del turismo aporta más empleo, con un mayor impacto territorial en zonas rurales y áreas protegidas (World Travel & Tourism Council, 2023). España pertenece al mercado europeo, uno de los principales proveedores de turistas internacionales de larga distancia, con cerca de 6.500 visitantes españoles por año, unas cifras equiparables al periodo anterior a la pandemia de la COVID-19 (Ministry of Environment, Forestry and Tourism, 2024).

99. Para más información acerca de las relaciones hispano-namibias, incluyendo los acuerdos suscritos más recientes y el desarrollo de las inversiones españolas en los diferentes sectores de la economía namibia, véase la ficha país elaborada por la Oficina de Información Diplomática (2025).

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

El panorama lingüístico de Namibia presenta una compleja intersección ente una política oficial monolingüe y una realidad multilingüe. Tras alcanzar la independencia en 1990, el gobierno namibio de la SWAPO estableció el inglés como lengua oficial. Esta decisión supuso la eliminación del afrikáans de dicho estatus, tal y como había ocurrido anteriormente con el alemán, debido a la percepción de ambas lenguas de origen europeo como instrumentos de la opresión colonial y del sistema de *apartheid* segregacionista. A pesar de esta designación legal, el inglés es la lengua materna de menos del 4 % de la población. Este reducido número de angloparlantes como primera lengua contrasta con el porcentaje de más del 80 % de namibios cuya lengua materna es una lengua originariamente africana. Como dato ilustrativo, aproximadamente el 50 % de la población namibia considera el oshiwambo y sus variantes dialectales como su idioma materno. Es pertinente reseñar que, en términos académicos, el país manifiesta un estado de multilingüismo como práctica social. Las personas suelen emplear tres o más lenguas para funciones de comunicación y cognición, según su identidad étnica, región, escolarización y trayectoria social. Por tanto, la idiosincrasia lingüística namibia muestra una marcada diglosia social. En Namibia este concepto describe la asignación de dominios diferenciados a cada lengua: el inglés domina el ámbito formal, administrativo y educativo, mientras que las lenguas nacionales se reservan para la interacción comunitaria y familiar[100]. Como se describe en las estadísticas anotadas en esta sección, algunas de las denominadas lenguas nacionales, como el oshiwambo, el khoekhoegowab, el otjiherero, el rukwangali y el silozi poseen una gran vitalidad. A su vez, algunas de ellas como el oshiwambo y el silozi actúan *de facto* como lenguas francas interétnicas, debido a la migración interior de trabajadores. Asimismo, el afrikáans persiste como una lengua de comunicación, debido a su amplia implantación como segunda o tercera lengua del 90 % de la población en el momento de la independencia.

Esta situación de diglosia supone ciertos retos aún no solventados para el progreso igualitario del país. En el sistema educativo, el inglés es la lengua principal de enseñanza a partir del cuarto grado. Sin embargo, la falta de competencia lingüística, tanto en estudiantes como en docentes, ha conducido a la práctica constante del *translanguaging*, un enfoque pedagógico

100. Se consideran lenguas nacionales en Namibia aquellas lenguas escolares reconocidas por el sistema público de educación como medios de instrucción en los primeros grados y como asignaturas. Las lenguas nacionales poseen gramáticas y ortografías publicadas y normalizadas, y se emplean en las escuelas y la radiodifusión.

y fenómeno lingüístico según el cual las personas bilingües o multilingües emplean todos sus recursos lingüísticos en diferentes lenguas de forma fluida para comunicarse, aprender y dar sentido a su entorno. Esta práctica se combina con el *code-switching*, definido como la alternancia a conveniencia del uso de lenguas diferentes en las aulas para asegurar la comprensión de los contenidos. Por ende, la realidad escolar se extiende en ocasiones incluso al ámbito público oficial. No es extraño, por tanto, observar en los medios o en los diferentes parlamentos a cargos públicos con dificultades para expresarse con eficacia exclusivamente en inglés. Lejos de ser una crítica, este hecho subraya la brecha entre la política oficial y la capacidad comunicativa real de los ciudadanos, con la consiguiente necesidad de adopción de medidas para una mejora de la situación. Si bien las ventajas de la adopción del inglés como lengua nacional de Namibia son innegables —esta elección respondió a una lógica de neutralidad política y de proyección internacional—, algunos expertos argumentan que ha llegado el momento de aceptar el multilingüismo como un recurso valioso, en lugar de un problema (Ashikuti, 2019). En este sentido, algunas de las soluciones propuestas apuntan hacia una transición necesaria hacia un multilingüismo formal. No obstante, las dificultades que dicha transición entraña son enormes. Un cambio de política implicaría la planificación, los recursos y la capacidad de crear un entorno en el cual las lenguas locales pudieran utilizarse de manera más consistente en tribunales, escuelas y otras instituciones públicas (Iipinge y de Galbert, 2023).

A continuación, se actualizan los datos lingüísticos de Namibia ya expuestos en nuestros estudios anteriores (Lasso Rey y Jalón, 2005; Lasso Rey, 2014). Para un mayor detalle acerca del origen y las vicisitudes históricas ligadas a la presencia de las diferentes lenguas del país, se recomienda la lectura de dichas publicaciones.

TABLA 1

LENGUAS DE NAMIBIA[101]

LENGUA	ESTATUS NACIONAL EN NAMIBIA	FAMILIA LINGÜÍSTICA	PORCENTAJE DE HABLANTES
Oshiwambo (oshiNdonga, oshiKwanyama, oshiKwanbi y otras)	Nacional	Níger-Congo	50 %
Khoekhoegowab [nama-damara]	Nacional	Khoe-Kwadi	11,3 %
Afrikáans	Nacional	Indoeuropea (germánica)	10,4 %

101. El último censo en Namibia data del año 2024. Sin embargo, los datos del porcentaje de las lenguas utilizadas en el hogar se publica por regiones y los resultados no están aún disponibles. Los porcentajes de hablantes de la tabla 1 se basan, por tanto, en los datos del censo anterior, publicado en 2011.

TABLA 1

LENGUAS DE NAMIBIA (CONT.)

LENGUA	ESTATUS NACIONAL EN NAMIBIA	FAMILIA LINGÜÍSTICA	PORCENTAJE DE HABLANTES
RuKwangali	Nacional	Níger-Congo	9 %
OtjiHerero (otjiZemba)	Nacional	Níger-Congo	8,6 %
SiLozi	Nacional	Níger-Congo	4,7 %
Inglés	Oficial	Indoeuropea (germánica)	4 %
Portugués	Nacional/extranjera	Indoeuropea (románica)	3,2 %
ThiMbukushu	Nacional	Níger-Congo	1,7 %
RuGciriku [rumanyo]	Nacional	Níger-Congo	1,6 %
Kuhane [subiya]	Autóctona	Níger-Congo	1 %
Alemán	Nacional/extranjera	Indoeuropea (germánica)	0,8 %
Setswana	Nacional	Níger-Congo	0,6 %
ChiFwe	Autóctona	Níger-Congo	0,5 %
Hai||bm	Autóctona	Khoe-Kwadi	<0,5 %
Khwedam [kxoe]	Autóctona	Khoe-Kwadi	<0,5 %
Kung-Ekoka	Autóctona	Kx'a	<0,5 %
Lengua de signos namibia	Nacional	(PGSS)	<0,5 %
Naro	Autóctona	Khoe-Kwadi	<0,5 %
Northwestern !Kung	Autóctona	Kx'a	<0,5 %
ShiYeyi	Autóctona	Níger-Congo	<0,5 %
Otras (chino mandarín, árabe, francés, español, suajili, ruso, etc.)	-	-	<0,5 %
Ju|/'hoan	Nacional	Kx'a	0,4 %
Taa [!Xóõ]	Autóctona	Kx'a	<0,1 %

Fuente: Elaboración propia.

Desde el punto de vista estrictamente etnolingüístico, las lenguas presentes en Namibia pertenecen respectivamente a cuatro familias: Níger-Congo, Khoe-Kwadi, Kx'a e indoeuropea. El cómputo de las lenguas en el territorio nacional difiere en función de la aplicación de los criterios de dialectos y lengua. En aras de la claridad, agrupamos en este estudio diversos dialectos de algunas lenguas Níger-Congo indicando las variantes dialectales más habladas entre paréntesis. Según este criterio, el número de lenguas presentes en Namibia asciende a 23, si bien publicaciones especializadas desglosan diversos dialectos para computar hasta 28 lenguas representadas en el país (Eberhard *et al.*, 2025). Ciertas lenguas locales están indicadas con su denominación

lingüística, seguida de su nombre popular o comúnmente empleado entre corchetes.

La tabla 1 muestra la afiliación y el estatus de cada lengua con una indicación del porcentaje de hablantes que la utilizan como lengua materna, de acuerdo con los últimos datos disponibles.

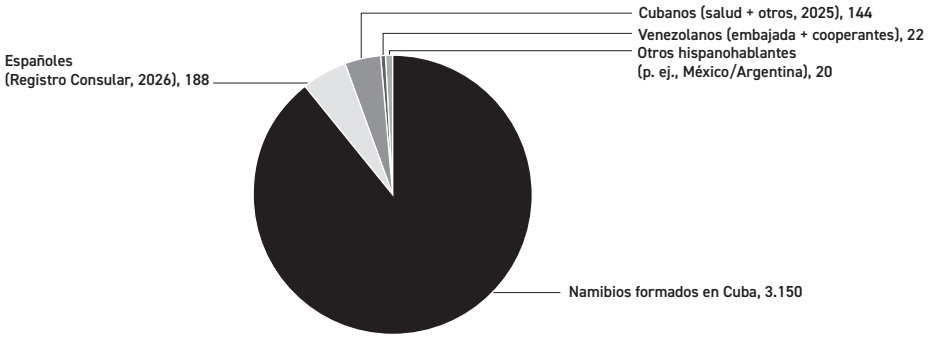
2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

El censo de hablantes nativos de español en Namibia tan solo puede realizarse de manera aproximada. El cómputo obtenido en este estudio resulta de la suma de los aproximadamente 3.150 ciudadanos namibios educados y formados en Cuba, por tanto contabilizados como hablantes de competencia nativa, y de los residentes procedentes de países hispanohablantes; en particular, los residentes en Namibia originarios de España, Cuba, Venezuela y otros países con muy escasa representación. El Registro Consular de la Embajada de España indica en 2026 la presencia de 188 españoles que residen de forma permanente en Namibia. Estos datos suponen un considerable descenso con relación a las cifras de los años inmediatamente posteriores a la independencia. El motivo de esta disminución de población española en Namibia se debe al proceso de nacionalización de la industria pesquera y al cierre de la Oficina Técnica de Cooperación española y sus proyectos asociados en el país. Respecto a Cuba, las cifras de 2025 reflejan la presencia de 98 doctores que trabajan en el sector de la salud y otro número indeterminado, alrededor de unas cincuenta personas, que prestan servicios en otros ámbitos como la educación, la defensa, los deportes o la diplomacia (Thomas, 2025). Por su parte, Venezuela cuenta también con una embajada en Namibia y su correspondiente plantilla de ciudadanos venezolanos, quienes unidos a los cooperantes del país rondan la veintena de residentes. Finalmente, otros países sin representación diplomática como México o Argentina están mínimamente presentes en el país. De tal forma, los datos estimados de este censo hispanohablante en Namibia ilustrados en el gráfico 1 con un cierto margen de error registran la presencia de aproximadamente 3.500 hablantes de español como lengua materna.

GRÁFICO 1

DISTRIBUCIÓN ESTIMADA DE HISPANOHABLANTES EN NAMIBIA (2026)



Fuente: Elaboración propia.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El sistema educativo estatal namibio se estructura como un servicio público organizado en etapas sucesivas que van desde la educación preprimaria a la secundaria, con proyección hacia la formación técnica y la educación superior. La tabla 2 detalla las diferentes fases, edades y certificaciones del sistema y presta especial atención, desde el punto de vista lingüístico, a la transición de la lengua materna al inglés como lengua vehicular durante el cuarto año de educación primaria.

TABLA 2

SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA DE NAMIBIA

ETAPA DEL SISTEMA PÚBLICO (MOEAC/ NIED)	EDAD TÍPICA	GRADOS / CURSOS	DURACIÓN	HITOS / CERTIFICACIÓN	RASGOS DE LENGUA DE ENSEÑANZA
Pre-Primary	5-6	*Pre-Primary* (*PP*)	1 año	Preparación para la escolaridad formal	Introducción temprana a la alfabetización; base para la primaria
Junior Primary	6/7-9	1-3 (en NIED, *Junior Primary* incluye *PP* + G1-G3)	3 años (más *PP*)	Progresión interna por grado	Enseñanza-aprendizaje principalmente en lengua materna o lengua local predominante; desarrollo de lectoescritura inicial
Senior Primary	10-13	4-7	4 años	Fin de primaria	Transición al inglés como medio principal desde el grado 4

TABLA 2

SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA DE NAMIBIA (CONT.)

ETAPA DEL SISTEMA PÚBLICO (MOEAC/ NIED)	EDAD TÍPICA	GRADOS / CURSOS	DURACIÓN	HITOS / CERTIFICACIÓN	RASGOS DE LENGUA DE ENSEÑANZA
Junior Secondary	14-15	8-9	2 años	Preparación para la secundaria superior	Consolidación de áreas curriculares; continuidad del currículo básico
Senior Secondary (Ordinary Level)	16-17	10-11	2 años	*NSSCO (Ordinary Level)* – exámenes nacionales (fin del grado 11)	Primer punto de salida formal; vías hacia empleo, formación técnica y profesional (*VET*) o continuidad académica
Senior Secondary (Higher Level)	17-18	12	1 año	*NSSCAS (Advanced Subsidiary)* – exámenes nacionales (fin del grado 12)	Profundización académica; vía típica para acceso a la educación superior

Fuente: Elaboración propia.

En la educación superior predominan las instituciones públicas, entre las que destacan la Universidad de Namibia (UNAM) y la Universidad de Ciencia y Tecnología de Namibia (NUST, por sus siglas en inglés). Estas dos universidades concentran la mayor parte de la oferta de grados y posgrados, complementadas por modalidades a distancia y programas de formación profesional.

En lo que concierne a la política lingüística, el sistema educativo público de Namibia promueve un modelo de bilingüismo aditivo que prioriza el uso de la lengua materna como medio de instrucción durante la fase primaria inferior (cursos 1 a 3). No obstante, este modelo ha sido severamente cuestionado debido a que los resultados del sistema educativo público namibio no han sido los deseados en los últimos treinta años (Museta *et al*., 2025).

TABLA 3

LENGUAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE NAMIBIA

CATEGORÍA DE LENGUA	LENGUAS PRESENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO*
Lenguas nacionales (utilizadas como medio de instrucción en los cursos 1-3 y como asignaturas hasta el curso 12)	Afrikáans, inglés, alemán, ju|'hoansi, khoekhoegowab, oshikwanyama, oshindonga, otjiherero, rukwangali, rumanyo, setswana, silozi, thimbukushu y portugués
Lenguas extranjeras (ofrecidas como terceras lenguas o niveles de lengua extranjera)	Francés, alemán y portugués
Lengua de signos	Lengua de signos namibia (utilizada para estudiantes con discapacidad auditiva)

* El inglés es la única lengua oficial y es obligatoria como asignatura desde el curso 1 hasta el curso 12. Aunque el alemán y el portugués son lenguas nacionales para algunos ciudadanos, también se ofrecen en el currículo de lenguas extranjeras para otros estudiantes. La regulación estipula que todos los estudiantes deben estudiar al menos dos lenguas como asignaturas desde el primer curso, una de ellas obligatoriamente el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

El español en Namibia posee un estatus de lengua extranjera con una implantación restringida. Su presencia en la enseñanza reglada se circunscribe al ámbito de la universidad pública y la enseñanza secundaria privada. No obstante, su oferta de enseñanza se ha visto ampliada en los últimos tiempos con ocasionales iniciativas individuales y academias privadas. La lengua española, por tanto, no forma parte del sistema de educación público estatal de enseñanza primaria y secundaria anteriormente descrito.

En el contexto universitario, su presencia se asocia a factores de internacionalización educativa, movilidad académica y redes culturales. En la actualidad, el español forma parte de la oferta académica de las dos universidades públicas del país: la UNAM y la NUST.

En la UNAM, la Sección de Español se encuadra en el Departamento de Desarrollo de Lenguas, adscrito a la Facultad de Educación y Humanidades. Los módulos de español están configurados como asignaturas optativas en el marco de la mencionada facultad. Los estudiantes de Educación y Humanidades pueden incluir en sus estudios las asignaturas de español y sus respectivos créditos, secuenciadas en el programa académico denominado «Español como lengua aplicada y de negocios» (*Spanish as Applied and Business Language*) (UNAM, 2025). Los módulos del programa, en vigor desde el año 2022, se detallan en las tablas 4 y 5.

TABLA 4

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL EN LA UNAM (PRIMER BLOQUE)

MÓDULO / ASIGNATURA	SEMESTRE	NIVEL
Fundamentos del español	1	(≈A1.1 *MCER*)
Español para principiantes	2	(≈A1.2 *MCER*)
Destrezas de lectura y escritura en español	3	(≈A2.1 *MCER*)
Interacción y comunicación básica en español	4	(≈A2.2 *MCER*)

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 5

LÍNEAS OPTATIVAS DEL SEGUNDO BLOQUE (MÓDULOS SEMESTRALES)

	MÓDULOS (2 ASIGNATURAS)	SEMESTRE	ÁMBITO
Opción 1	Español para los negocios	5	Orientación profesional aplicada
	Español para el turismo	6	
Opción 2	Español para las humanidades 1	5	Orientación académica/humanística
	Español para las humanidades 2	6	

Fuente: Elaboración propia.

Estos estudios de español en la UNAM están diseñados para estudiantes de la facultad sin conocimientos previos de español que deseen adquirir habilidades comunicativas en el idioma.

Por otra parte, la situación en la NUST, una refundada versión de la antigua Universidad Politécnica de Namibia, apenas ha experimentado cambios en la última década. El español está presente en el programa de estudios de los grados de Gestión de Hostelería y Turismo. Los estudiantes de dichos programas deben cursar una lengua extranjera durante dos semestres como requisito para completar sus estudios de grado. Entre las lenguas extranjeras ofertadas se incluye el español, junto con el alemán, el francés y el portugués. Estos dos módulos curriculares son gestionados por el Departamento de Lenguas y Comunicación de la Facultad de Comercio, Humanidades y Educación. Si bien el objetivo de los cursos es proporcionar las competencias lingüísticas básicas a futuros gestores y profesionales del turismo y la hostelería, el nivel A1.1 y A1.2 de los cursos limita la posibilidad de contextualizar el uso de la lengua en dichos entornos.

En la NUST se ofrecen asimismo cursos extracurriculares de lenguas locales y extranjeras. A diferencia de los módulos reglados universitarios, la matrícula está abierta a todo tipo de estudiantes, incluyendo alumnos no universitarios de Windhoek, Walvis Bay y los recientes campus inaugurados en el norte del país. Puede afirmarse, sin embargo, que la oferta de cursos extracurriculares de español ha sido esporádica en los últimos años.

Con respecto a la enseñanza secundaria, el español está únicamente presente en la Windhoek International School, una escuela privada americana ubicada en Windhoek, donde forma parte del programa del Bachillerato Internacional. A diferencia de las otras lenguas extranjeras que se ofrecen en el centro (alemán, francés y portugués), la oferta del español se reduce a dos asignaturas: Español *ab initio* y Español B. Estas dos asignaturas de iniciación están orientadas a desarrollar competencias comunicativas básicas y de alfabetización funcional en situaciones cotidianas y, de forma explícita, a promover una perspectiva internacional a través de la lengua.

El panorama de la situación de la enseñanza de español en Namibia se completa con una serie de iniciativas institucionales y privadas. En primer lugar, la Embajada de Venezuela ha venido proporcionando cursos de aprendizaje de español en sus dependencias, de manera discontinua, a lo largo de la última década. Tras la interrupción obligada por la pandemia, un número reducido de estudiantes, en torno a la docena, se ha beneficiado de esta propuesta. A ello deben sumarse las relativamente escasas iniciativas de enseñanza privada a título individual. A este respecto, es reseñable la incipiente oferta de cursos de español con componentes en línea por parte de profesores radicados en Namibia.

En lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema de educación pública, no se han registrado novedades desde nuestra última publicación. Hasta la fecha no se ha registrado una propuesta formal de inclusión del español como lengua extranjera en el currículo de la enseñanza pública namibia.

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE QUE SE HAN USADO Y QUE SE EMPLEAN EN EL PAÍS

En el caso específico de Namibia, la elección de los manuales de ELE y los materiales complementarios viene dictada por el análisis de las necesidades de un alumnado universitario joven y la idiosincrasia del contexto educativo namibio. Con una aproximación más amplia, se antoja relevante explorar la ecología del aprendizaje de los estudiantes namibios, es decir, la consideración de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español más allá del aula.

En primer lugar, las competencias requeridas por los programas de ELE en la UNAM apuntan a manuales y recursos desde el nivel A1.1 hasta el nivel B1.2. Por otra parte, en la NUST las competencias programadas únicamente alcanzan el nivel A1.1 y A1.2. La mayoría de los objetivos de los cursos son similares a los cursos de ELE equivalentes en otras latitudes. Ello se debe a que uno de los requisitos de los programas universitarios del país es la alineación con los marcos educativos internacionales. Por consiguiente, los descriptores de los niveles y las competencias del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) funcionan como eje estructurador de los objetivos de los programas de estudio universitarios del español en Namibia.

La evolución natural de la guía didáctica de ELE para estudiantes namibios ha motivado la confección de un material impreso propio. A esta guía impresa se suman los recursos en línea disponibles en las plataformas universitarias de gestión de aprendizaje. Las dos universidades públicas namibias comenzaron a hacer uso de Moodle como plataforma integrada en todos los cursos curriculares tras la crisis de la educación presencial causada por la pandemia de 2020. A continuación, se mencionan de forma cronológica los diversos manuales más empleados por los sucesivos lectores y profesores de español en la UNAM y la NUST:

- *Nuevo ELE inicial 1* y *2*, de la editorial SM;
- *Bitácora*, *Gente 1*, *2* y *3*, *Socios y colegas*, *Aula 1*, *Aula internacional 2* y *Aula plus*, de la editorial Difusión;
- *Arriba*, de la editorial Prentice Hall;
- *Prisma* y *Nuevo Prisma A1*, de la editorial Edinumen;

- *Sueña*, de la editorial Anaya;
- *En marcha*, *Nuevo español en marcha* y *Destino Erasmus*, de la editorial SGEL;
- *Aula de español*, de la Junta de Andalucía;
- *Tejiendo en español*, publicado por La Rueca Asociación;
- *Manual de español para inmigrantes en Sevilla, Nivel A1* y *Nivel A2*, editado por Verónica Pacheco Costa;
- *¿Cómo se dice…? Nivel A2. Manual de español para inmigrantes*, publicado por la Fundación Montemadrid.

A estos manuales impresos, con preferencia por aquellos con licencia de dominio público, se suman asimismo los materiales audiovisuales *¡Así son!*, de la editorial enClave-ELE, y *Socios y colegas de la vida laboral*, de la editorial Difusión. Huelga mencionar que, gracias al acceso a plataformas en línea como YouTube, los recursos del aula se complementan con infinidad de vídeos específicamente creados para la enseñanza de ELE o adaptados por el profesorado para destrezas y tareas lingüísticas específicas. Además del aprendizaje de aspectos lingüísticos, la revolución del acceso a internet en Namibia brinda la oportunidad de mostrar a los estudiantes las diversas características culturales y geográficas de los países hispanohablantes. Estos aspectos están ligados a un deliberado enfoque intercultural de los cursos universitarios de español en Namibia. El desarrollo de esta conciencia intercultural crítica en el aula de español de Namibia implica la forja de una identidad y proyección social a través del uso del lenguaje (Liddicoat y Scarino, 2013). En concreto, muchas de las actividades y materiales de los cursos tratan de lograr un equilibrio entre la exploración del mundo hispanohablante y las referencias locales namibias y africanas. Esa conciencia intercultural requiere un proceso iterativo de descubrimiento, comparación y reflexión de la cultura propia de los estudiantes, la cultura de sus compañeros y las culturas hispanohablantes con el propósito último de interactuar en español de manera informada y negociada. Por consiguiente, en esta sección de manuales y recursos debe reseñarse el repositorio de vídeos en español realizado por los alumnos de la NUST a lo largo de siete años. Este autor ha compilado y editado un corpus didáctico audiovisual de 74 vídeos interactivos protagonizados por los estudiantes namibios. Estos vídeos se encuentran alojados en la nube y con enlaces a la plataforma Moodle de los cursos de español de la NUST. Como parte integral de la evaluación formativa y sumativa de los módulos de ELE, los estudiantes elaboran guiones en español para una posterior filmación acerca de las prácticas, las celebraciones, los rituales, los estilos de vida y los artefactos ligados a sus culturas con las creencias, los valores y las actitudes implícitas de su entorno sociocultural

namibio. Los vídeos son evaluados y editados con preguntas de compresión interactivas y pasan a formar parte de los recursos en la plataforma en línea del curso. El visionado de los vídeos en español generados por compañeros de promociones anteriores proporciona una visión local y genuina de las propias culturas namibias expresadas en español, al tiempo que inspira un sentimiento de comunidad entre los estudiantes de español más allá de los confines del aula. Este tipo de iniciativa es un botón de muestra acerca de cómo los manuales al uso de las editoriales hispanohablantes pueden complementarse con recursos localizados y adecuados a la ecología del aprendizaje de los estudiantes del país.

Mención especial merecen también las aplicaciones de teléfono móvil para el aprendizaje de idiomas. Duolingo y Seedlang han sido utilizadas en los cursos como complemento casual, con diferentes niveles de éxito, para actividades de microaprendizaje fuera del aula. Por otra parte, bajo este epígrafe de manuales y recursos didácticos, cabe referirse también a los esfuerzos para la puesta en práctica de los principios básicos del «aula invertida». Como es sabido, el objetivo principal de esta práctica es aliviar la carga teórica del curso mediante la grabación de presentaciones y actividades a cargo de los docentes de español. Estos recursos se ponen a disposición de los alumnos en la plataforma en línea vinculada al curso como, por ejemplo, Moodle. El aula invertida ofrece a los estudiantes un acceso asíncrono a las grabaciones y actividades más teóricas fuera del aula (aspectos gramaticales, presentación de vocabulario, administración del módulo, etc.), de tal manera que permita al profesor centrarse en actividades comunicativas e interactivas durante las clases presenciales. Esta práctica posee el atractivo de adecuar los contenidos sociolingüísticos al contexto namibio e incluso de incorporar aspectos de lingüística contrastiva con las lenguas más habladas por los alumnos (comparaciones puntuales con el inglés, el afrikáans y el oshiwambo, así como glosarios multilingües como preparación a la clase presencial). No obstante, este tipo de labores de creación supone un indudable esfuerzo extra para el profesorado, cuyos frutos comienzan a percibirse únicamente a medio plazo. Asimismo, el diseño de materiales audiovisuales localizados a cargo de estudiantes y docentes requiere de una escrupulosa observación de la protección de datos e imagen y plantea numerosas cuestiones acerca del uso de dichos recursos y sus derechos de autoría.

Finalmente, la escuela privada Windhoek International School, donde se imparte el español como asignatura en el programa del Bachillerato Internacional, utiliza los libros prescritos por el currículo internacional americano. En particular, para la enseñanza de los dos módulos de español se emplean los libros del alumno y de ejercicios *Spanish ab Initio* y *Spanish B for the IB Diploma*, de la editorial Hodder Education. En este caso, se trata

de enseñanza internacional reglada con apenas margen para la adaptación y localización de contenidos. Ello no es óbice, sin embargo, para el uso constante en el aula de todo tipo de recursos disponibles en internet y el empleo de dispositivos en línea en el aula.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2025

El número total de estudiantes de ELE en Namibia es muy modesto. La cifra total de estudiantes documentados en 2025 asciende a 136, desglosados por instituciones y programas en la tabla 6. De la observación de la tabla se infiere una cifra mayor de estudiantes en los programas universitarios y apenas una mínima representación en la enseñanza de español en la escuela secundaria privada y superior extracurricular. La cantidad de estudiantes de español universitarios permanece estable gracias a la presencia del lectorado MAEUEC-AECID en la UNAM y a la oferta de módulos de lengua española en el programa de Hostelería y Turismo en la NUST. En los últimos años, las matrículas de alumnos extracurriculares, tanto en la NUST como en la Embajada de Venezuela, presentan registros muy reducidos, que en ocasiones motivan la cancelación del curso debido a la ausencia de una demanda mínima.

TABLA 6

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2025

ENSEÑANZA REGLADA		ENSEÑANZA NO REGLADA
SECUNDARIA	SUPERIOR	NUST (18) Academia privada (12) Clases privadas (5) Embajada de Venezuela (11)
Secundaria privada: Windhoek International School	Universidades públicas sin titulaciones de español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa: UNAM (54) y NUST (24)	
12	78	46

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

Las tres últimas convocatorias de los exámenes DELE en Namibia datan de los años 2016, 2018 y 2019 con un total de 26 certificados expedidos. Considerando el volumen total de estudiantes en el país, el número de matrículas por convocatoria presenta un considerable margen de aumento. Tras la

pandemia en 2020 no han vuelto a realizarse convocatorias de exámenes en Namibia, si bien la acreditación de la UNAM como centro examinador DELE en 2026 augura un renovado interés por las certificaciones internacionales del Instituto Cervantes.

TABLA 7

CONVOCATORIAS DELE EN NAMIBIA

AÑO	NÚMERO DE CANDIDATOS	CIUDAD	INSTITUCIÓN ORGANIZADORA
2016	8	Windhoek	UNAM
2018	10	Windhoek	NUST
2019	8	Windhoek	NUST

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

De manera análoga a otros lugares en el mundo, el entorno socioeducativo, los valores culturales y el perfil lingüístico particular de cada estudiante condicionan su estilo de aprendizaje. En primer lugar, como se menciona en publicaciones previas, la mayoría de los alumnos namibios presenta un multilingüismo atípico. El uso alternativo de dos o más lenguas (*code-switching*) es una práctica cotidiana y confiere a los alumnos una envidiable capacidad comunicativa. No obstante, la idiosincrasia lingüística namibia crea a menudo situaciones de diglosia. En concreto, el empleo del inglés como vehículo académico, oficial y de reconocido prestigio social contrasta con el uso más informal de las lenguas autóctonas africanas. Muchas de las lenguas vernáculas han sido adquiridas en contextos más íntimos y populares, sin una alfabetización o educación formal. De ahí que los estudiantes manejen numerosos idiomas en los registros coloquiales, pero carezcan de la capacidad de comunicarse en contextos más complejos o formales que demanden precisión y refinamiento. Paradójicamente, a pesar de su multilingüismo, las reflexiones metalingüísticas de los estudiantes, tan ventajosas en el aprendizaje de lenguas, suponen un reto considerable. Conceptos lingüísticos básicos tales como la concordancia, las conjugaciones verbales o la distinción entre la ortografía y la fonética deben abordarse en el aula si se pretende dotar a los alumnos de mayor autonomía en su proceso de adquisición de la lengua.

En segundo lugar, el estilo de aprendizaje se ve frecuentemente influido por una excesiva dependencia de los docentes o facilitadores de los cursos. La jerarquía del sistema educativo en África, sumada al respeto a los mayores y a las figuras de autoridad, prevalece en muchas ocasiones sobre la iniciativa individual. Las técnicas de estudio propuestas y los sistemas de evaluación y

pedagogía de los profesores no suelen ser cuestionados por los estudiantes. Ello deriva en un estilo de aprendizaje de marcada orientación nemotécnica con el objetivo de completar cursos y obtener calificaciones académicas. Esta actitud motiva la adopción limitada por parte de los estudiantes de otro tipo de estrategias de aprendizaje más efectivas y comunicativas para la adquisición de la lengua, con mayor espacio para la creatividad y el riesgo, la reflexión sobre el error como fuente de aprendizaje y la experimentación lingüística.

Por otra parte, la última década ha sido testigo de un proceso de cambio en el entorno educativo debido a una mayor facilidad de acceso a internet en el país, particularmente en los núcleos urbanos. A este respecto, debe señalarse que, en la ecología de aprendizaje del estudiante namibio, la conexión a internet es tan determinante como los dispositivos utilizados. A diferencia de otros países más industrializados donde los estudiantes, por regla general, disponen de un ordenador portátil como herramienta básica de trabajo y estudio, en Namibia el tránsito educativo al entorno digital se ha realizado del papel al omnipresente teléfono móvil. La dependencia de los denominados teléfonos inteligentes (*smartphones*) implica el acceso al material educativo a través de dichos dispositivos. En contraposición al ordenador portátil, para el estudiante medio namibio, el teléfono conectado a internet ofrece la ventaja de su portabilidad, inmediatez, menor coste y, particularmente, una seguridad mayor frente a la pérdida o robo durante los desplazamientos cotidianos. Sin embargo, la realidad demuestra que el formato de una pantalla de teléfono móvil es útil para el aprendizaje durante periodos breves y de manera más casual. En este sentido, parece demostrado que el teléfono no es el vehículo más adecuado para la escritura, la lectura intensiva o el visionado prolongado de material audiovisual (Osakwe *et al*., 2017). Por añadidura, el protocolo social educativo ha evolucionado hacia una conectividad permanente con el profesorado asociada al teléfono, en concreto mediante el uso de aplicaciones de mensajería como WhatsApp. Desde el punto de vista docente, en cambio, la mayoría de los materiales digitales didácticos están diseñados para un uso y acceso con el ordenador portátil o la tableta a través de la plataforma en línea del curso.

Otro de los retos del alumnado de los cursos de español en Namibia es su distancia cultural de la realidad geográfica, histórica y socioeconómica del mundo hispanohablante. En la última década, este cierto grado de desconocimiento ha sido paliado gracias a las ubicuas redes sociales y las plataformas de materiales audiovisuales. El visionado de vídeos en YouTube constituye, sin duda, uno de los factores más influyentes en la configuración de la imagen de España y los países hispanohablantes. Los estudiantes están expuestos a una infinidad de improvisados profesores y divulgadores

en línea que ocasionalmente pueden complementar el proceso de enseñanza del curso. Empero, la abrumadora cantidad de vídeos requiere una criba o adaptación con criterios pedagógicos de los recursos disponibles por parte de los profesores. Otra tendencia al alza en el estilo de aprendizaje es la exposición a series y películas en español a través de plataformas de cine como Netflix, DStv-Telemundo y Showmax, por mencionar tan solo aquellas con mayor número de suscriptores en el país. Los beneficios lingüísticos marginales del visionado de material audiovisual en español con subtítulos pueden proporcionar, sin embargo, una concepción sesgada de la realidad hispanohablante. Como muestra se puede cuestionar el tipo de sociedad que proyectan en Namibia las series de mayor popularidad rodadas en español: *La casa de papel*, *Narcos*, o *Élite,* según la experiencia de este autor. De igual manera, la labor docente se antoja imprescindible para la promoción del pensamiento crítico y la ubicación en contexto de dichas producciones audiovisuales.

Finalmente, el estilo de aprendizaje está condicionado, en cierta medida, por el estilo de enseñanza de los docentes. De ahí que el uso incipiente de la inteligencia artificial y el papel de la traducción automática se aborden bajo el epígrafe de los estilos de enseñanza del profesorado en Namibia.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2025

El número de profesores de ELE documentados en Namibia es ciertamente escaso. En la actualidad, únicamente tenemos constancia de siete profesores activos en Namibia con formación en ELE. Su adscripción y desempeño docente se refleja en la tabla 8.

Este estudio reitera la existencia de una población hispanohablante de más de 3.150 ciudadanos namibios escolarizados y formados en Cuba durante la etapa del exilio, repatriados a Namibia tras la declaración de independencia del país en 1990. Muchas de estas personas recibieron formación en español en el ámbito de las humanidades, lo cual los convierte en un valioso recurso humano, cuyo potencial lingüístico permanece aún inexplotado en el país, tal y como se argumenta en la conclusión de este estudio.

Los datos reflejados en la tabla 8 proceden de las encuestas realizadas expresamente para esta investigación.

TABLA 8

NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE EN NAMIBIA (2025)

ENSEÑANZA REGLADA		ENSEÑANZA NO REGLADA
SECUNDARIA	SUPERIOR	NUST (1 profesor contratado local con formación universitaria ELE) Academia privada (1 profesor empresario con formación en ELE) Clases privadas (1 profesor con formación en ELE) Embajada de Venezuela (1 profesor con formación en ELE)
Secundaria privada: Windhoek International School (1 profesor con formación en Bachillerato Internacional)	Universidades públicas sin titulaciones de español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa: UNAM (1 lector MAEUEC-AECID con formación universitaria en ELE) y NUST (1 profesor contratado local con formación universitaria ELE)	
1	2	4

Fuente: Elaboración propia.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE SECUNDARIA

La Windhoek International School, centro estadounidense que ofrece el Bachillerato Internacional, es la única institución del país con un profesor de ELE en la enseñanza secundaria. El perfil de los profesores a lo largo de los años se corresponde con un docente formado y acreditado en la enseñanza del Bachillerato Internacional que pueda impartir español y un número añadido de asignaturas del programa de secundaria de dicha escuela.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

En el perfil genérico del profesorado de ELE universitario se debe distinguir entre el puesto de lector MAEUEC-AECID y las plazas de profesor universitario con contrato local. De forma similar al resto de los países con un lectorado MAEUEC-AECID, la figura del lector responde a la de un profesor universitario menor de 35 años con especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura españolas. La finalidad de la plaza es la contribución al fortalecimiento de la enseñanza de español en el ámbito universitario. La particularidad de este puesto en Namibia reside en la responsabilidad de gestionar la Sección de Español de manera individual, al tratarse del único docente de español en la UNAM. En este sentido, la figura del lector suele transcender más allá de las actividades académicas, para convertirse en un catalizador en la difusión de la lengua y la cultura españolas en Namibia. Respecto a la formación en ELE, la AECID otorga ayudas económicas al lector para que pueda ampliar aquellos conocimientos que considere convenientes para el desempeño del puesto.

Por otra parte, el perfil más habitual de los contratados locales es el de un profesor o profesora del país con formación en ELE. En el caso específico de Namibia, las dos profesoras de nacionalidad namibia han sido beneficiarias del programa de becas de la Fundación Mujeres por África. Otro perfil tradicional se corresponde con un profesor formado en universidades españolas o hispanohablantes, afincado en el país, con una trayectoria profesional en lingüística y especialización en enseñanza de ELE. Como requisito para la contratación, las universidades namibias requieren una cualificación oficial mínima de máster universitario en lengua, lingüística o literatura española e hispanoamericana para optar a un puesto docente.

En la actualidad, la proliferación de cursos de formación y su accesibilidad en línea permiten la participación del profesorado universitario ubicado en Namibia. A este respecto, la Asociación de Hispanistas del Sur de África (AHSA) es una comunidad muy activa para la organización y difusión de actividades de especialización en ELE[102]. Muchas de ellas se realizan de manera presencial en la vecina Sudáfrica, donde reside gran parte de los miembros de esta asociación, si bien hoy en día es común el formato híbrido (presencial y en línea) o la participación en los cursos y seminarios únicamente por videoconferencia. Las iniciativas de la AHSA proporcionan la posibilidad de integrarse en una comunidad dinámica e innovadora. Esto es especialmente relevante en un lugar como Namibia, donde la distancia geográfica y el escaso número de colegas de profesión puede causar una cierta sensación de aislamiento profesional.

2.4.4. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE LA ENSEÑANZA NO REGLADA

El profesorado de ELE de la enseñanza no reglada incluye tradicionalmente a miembros de la comunidad hispanohablante expatriada o a namibios con estudios de español. Se trata, normalmente, de personas formadas o con un interés y pasión por la enseñanza de la lengua española. No obstante, existe un número muy reducido de profesores disponibles para la enseñanza de la lengua española en el país. Dicha falta de docentes cualificados motiva asimismo la ausencia de una asociación de profesores de ELE en Namibia.

2.4.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

El estilo de enseñanza de los profesores de español en Namibia se caracteriza por un enfoque principalmente comunicativo. En la medida de lo posible,

102. Toda la información disponible de la AHSA está disponible en su página web: https://n9.cl/rhxoer [consultado el 19/2/2026].

los módulos de la UNAM abordan cuestiones prácticas para la interacción de los estudiantes en situaciones cotidianas en los semestres iniciales, para posteriormente centrarse en el ámbito del español para los negocios y el mundo de la cultura y el arte hispanos. Por su parte, los cursos de la NUST, a pesar de su nivel básico, incluyen recreaciones y contenidos ligados al sector turístico.

Asimismo, y según lo expuesto en secciones anteriores, el componente singular de los cursos universitarios de español en Namibia es el esfuerzo por la localización de materiales didácticos y una decidida vocación intercultural. Específicamente, los cursos de español contribuyen al descubrimiento del mundo hispanohablante, pero sitúan el énfasis del proceso de aprendizaje en la creación de una identidad novedosa para el alumno: una persona namibia con un bagaje cultural namibio y africano que desea compartir sus experiencias vitales y su visión del mundo en español. El proyecto de edición de vídeos generados por los alumnos de español permite a los estudiantes reafirmar los aspectos de su cultura que consideran relevantes, como por ejemplo las peculiaridades de celebraciones tradicionales de su entorno, su concepto de familia, sus artefactos y objetos con un significado simbólico y emocional, las palabras en sus lenguas maternas y su correlación con los equivalentes en español, etc. El foco de atención se centra, por tanto, en el progreso de un aprendiente de idioma que no renuncia a su esencia, sino que amalgama una nueva personalidad en español por medio de la comparación, el contraste y la reflexión sobre culturas y modos de vida propios y ajenos.

La consecución de este particular enfoque intercultural requiere la participación del alumnado y unos ciertos conocimientos didácticos y técnicos por parte del docente. Específicamente, el profesor debe ser capaz de integrar en el curso la explotación pedagógica del proceso de creación del material audiovisual: escritura de guion supervisada, filmación y edición, así como las posibilidades técnicas y explotación pedagógica del material audiovisual en el aula y como recurso digital.

Por otra parte, Namibia no es ajena a las implicaciones del empleo de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de idiomas. Desde el punto de vista del profesorado, la IA facilita la generación de textos, audios y todo tipo de muestras de lengua graduadas y localizadas en el contexto namibio. La recopilación de errores frecuentes de los estudiantes namibios permite el diseño específico de actividades de retroalimentación, así como la creación de rúbricas y materiales de evaluación *ad hoc* para los cursos namibios. Estas nuevas herramientas tecnológicas posibilitan asimismo la comparación con las lenguas locales y el uso de glosarios multilingües de español y lenguas autóctonas. En definitiva, la creación de nuevos materiales localizados o la adaptación de recursos didácticos tan solo está supeditada a los límites de

la imaginación e innovación del profesorado. No obstante, se anotan a continuación ciertas diferencias observadas entre la adopción de la IA en Namibia y su empleo en otros lugares del mundo.

Respecto al uso por parte de los estudiantes namibios, la mayoría de ellos están familiarizados con muchas de las incipientes herramientas de IA de acceso abierto disponibles en el mercado, si bien ChatGPT y Gemini, por ese orden, gozan de predilección sobre otras opciones. Generalmente, los alumnos de español en Namibia tienden a concebir las herramientas de IA como un recurso para la producción de textos escritos, para la traducción automática y, en menor medida, para la resolución de problemas y consultas lingüísticas. Sin embargo, son muy pocos los casos de uso para la interacción oral con robots conversacionales (*chatbots*), el perfeccionamiento de la pronunciación, la comprensión oral y la práctica intensiva controlada fuera del aula. En un entorno de escasa presencia hispanohablante como Namibia, sería deseable que los profesores instruyeran y adiestraran a los estudiantes de español en el uso de estas nuevas herramientas tecnológicas. Este tipo de formación específicamente enfocada a la adquisición de lenguas redundaría en estudiantes con un grado mayor de autonomía, iniciativa y aprendizaje personalizado. En definitiva, una alteración positiva de la ecología del aprendizaje namibio anteriormente mencionada.

En cuanto a la aplicación de la IA por los docentes namibios en general, existe aún una reticencia inicial a su uso, en la medida en que convierte en obsolescente el papel del profesor como única correa transmisora del conocimiento. En el caso específico de la enseñanza de idiomas, los profesores de ELE en Namibia procuran diseñar tareas de evaluación compatibles con el uso de la IA, como los portafolios, los proyectos situados, las presentaciones orales y la documentación del proceso de creación de productos de lengua. Es cierto que la velocidad de los avances tecnológicos en el campo de la IA supera, por el momento, la formación en el uso ético de estas herramientas y las buenas prácticas en el entorno académico. Sin embargo, la adopción de la IA en la enseñanza debe presumirse como una buena noticia para lugares como Namibia. Su uso supone un avance en el acceso universal a los recursos educativos y la mejora de la calidad pedagógica de todos los programas, la enseñanza de español incluida.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

2.5.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS EN EL CURSO ESCOLAR 2025

La tabla 9 documenta los centros educativos en Namibia donde se imparte español como lengua extranjera.

TABLA 9

CENTROS DE ELE EN NAMIBIA (2025)

ENSEÑANZA REGLADA		ENSEÑANZA NO REGLADA
SECUNDARIA	SUPERIOR	NUST Academia privada Clases privadas Embajada de Venezuela
Secundaria privada: Windhoek International School	Universidades públicas sin titulaciones de español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa: UNAM y NUST	
1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

2.5.2. OBSERVACIONES SOBRE LOS CENTROS

La UNAM y la NUST constituyen el núcleo de la educación superior pública del país. La UNAM alberga el lectorado de español MAEUEC-AECID desde 1995, fecha de su creación. A partir del año 2014, dicho lectorado logró mantener su continuidad gracias al acuerdo de cofinanciación de la plaza de lector de español suscrito por la AECID y la propia universidad. La UNAM es un centro universitario generalista con numerosas sedes distribuidas principalmente en Windhoek, la costa y el norte del país. Sus campus concentran el mayor número de matrículas, alrededor de 26.000 estudiantes, lo cual convierte a la UNAM en la institución universitaria más relevante y con mayor dotación presupuestaria de Namibia. Los actuales 54 estudiantes de español de la Facultad de Educación y Humanidades representan una implantación del español a escala muy minoritaria, si bien el potencial de crecimiento podría materializarse con la inclusión de los módulos de lengua española en otros programas, como Turismo, Relaciones Internacionales u otras formaciones complementarias.

La NUST, de orientación más técnica, mantiene cifras de matrícula elevadas para la población del país. Con cerca de 17.000 alumnos, se trata de una institución superior con vocación de formación profesional. Este carácter práctico del centro encaja con los estudios de grado en Turismo y Hostelería, en los cuales se ofrece el español como asignatura optativa, con un número de estudiantes reducido, pero constante en la última década (24 estudiantes en 2025). Por otra parte, las matrículas de estudiantes de español como materia extracurricular en la NUST han disminuido en el último lustro. Los 18 alumnos de 2025 apenas alcanzan el umbral mínimo para la viabilidad de los cursos.

Respecto a las relaciones internacionales y de cooperación, tanto la UNAM como la NUST han fortalecido sus lazos con universidades españolas gracias al programa de educación y formación Erasmus+ financiado por

la Unión Europea. Numerosos estudiantes y docentes de España y Namibia se han beneficiado recientemente de estas oportunidades de colaboración y movilidad internacional.

En el ámbito de la enseñanza privada, tan solo pueden computarse los estudiantes de español de la Windhoek International School, centro de enseñanza primaria y secundaria con un volumen aproximado de 460 estudiantes. La escuela presenta un perfil internacional con posibilidades de itinerarios educativos de lengua extranjera en el programa de estudios del Bachillerato Internacional. A pesar de la oferta del español como lengua optativa, se trata de una opción minoritaria entre los estudiantes (12 alumnos en 2025), en comparación con las matrículas de francés, alemán o portugués.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

La Embajada de España en Namibia desempeña una labor de apoyo a la presencia y enseñanza de español en el país. Sus acciones para la difusión del español se traducen, en primer lugar, en el apoyo institucional a la docencia universitaria mediante fórmulas de cooperación académica como el lectorado MAEUEC-AECID. De igual modo, la Sección Consular facilita la gestión de visados de estudios para docentes y ciudadanos namibios con destino a centros educativos en España. Desde el año 2017 hasta el año 2024 se concedieron 94 visados de estudios de larga estancia para estudiantes namibios[103]. Más recientemente, en el año 2025 se contabilizaron 16 visados por motivos de estudios vinculados a diversas instituciones, incluyendo las mencionadas universidades signatarias de convenios Erasmus+. Por otra parte, la embajada ha participado en ocasiones como centro examinador de las convocatorias de los exámenes DELE y organiza periódicamente ceremonias para la entrega de los diplomas obtenidos en Namibia, celebrando así el éxito internacional de los estudiantes locales. La tabla 7 recoge las últimas convocatorias que tuvieron lugar en el país desde nuestra última publicación, junto con el número de candidatos que obtuvieron un diploma DELE.

De manera similar a otros países con representación diplomática de España, la embajada contribuye a la difusión del español a través su programación cultural. Los eventos culturales llevan a menudo aparejado un componente lingüístico. Además de organizar ciclos de cine, conciertos de artistas españoles en colaboración con músicos locales, exposiciones de arte,

103. Datos extraídos de la base de datos y estadísticas del Observatorio Permanente de la Inmigración, disponibles en: https://n9.cl/9wdub [consultado el 1/3/2026].

talleres y coloquios de carácter científico y de divulgación, la embajada procura que los alumnos de español y la comunidad hispanohablante participen en eventos dedicados específicamente a la lengua y literatura española. En la residencia de la embajada destacan, por ejemplo, la celebración del Día del Idioma Español con lecturas de poemas o extractos literarios en español a cargo de los estudiantes y hablantes de español o la celebración de jornadas interculturales en las cuales se diseñan diversas actividades lúdicas con componentes culturales namibios y españoles. En el año 2025, la embajada organizó la celebración de varios actos con motivo del trigésimo aniversario de la creación del lectorado de español en Namibia, con la asistencia y el reconocimiento del presidente del país, los rectores de las dos universidades y numerosas autoridades académicas de Namibia.

A todo ello, se suman numerosas actividades transversales de colaboración y difusión de proyectos científicos. Estos contextos proporcionan plataformas idóneas para labrar el prestigio y la utilidad social del español.

2.6.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Como se ha publicado en estudios anteriores, la presencia del español en Namibia está estrechamente ligada al apoyo brindado por Cuba durante el periodo de la lucha por la independencia de este país africano. Al impacto de los 3.150 niños y jóvenes namibios escolarizados o formados profesionalmente en el territorio cubano y retornados a Namibia tras la independencia se añaden los proyectos de colaboración namibio-cubana, principalmente en el sector de la salud y, en menor medida, en la educación, la defensa, la agricultura y la construcción. Desde 1990, año de la independencia namibia, se estima que unos 1.326 estudiantes namibios se han graduado en universidades cubanas y que unas 54 personas se encuentran actualmente en la isla caribeña cursando estudios superiores. A lo largo de los últimos años, varios cientos de namibios han completado programas de medicina en Cuba y regresado a Namibia para ejercer como doctores en diversas especialidades. No obstante, la complicada situación socioeconómica por la que atraviesa Cuba continúa dificultando la ejecución de numerosos proyectos educativos y de colaboración. En la actualidad, 131 ciudadanos cubanos desarrollan labores de cooperación internacional en Namibia. La Embajada de Cuba coordina numerosas actividades de la comunidad hispanohablante namibio-cubana. Por ejemplo, la Asociación de Amistad Namibia-Cuba (NAMCUFA) organiza diversas actividades conmemorativas de la historia compartida entre las dos naciones y efemérides de cariz político. Como contribución a la difusión del español en el país, debe reseñarse asimismo la red de exestudiantes namibios formados en Cuba. Se trata de una asociación que

aglutina a antiguos alumnos formados en Cuba y realiza reuniones periódicas en diferentes regiones a fin de mantener la memoria compartida y los vínculos namibio-cubanos.

Por otra parte, la representación diplomática venezolana en Namibia supone otro foco de difusión de la lengua española en el país. Las acciones de la Embajada de Venezuela combinan diplomacia cultural con oferta formativa. La embajada ha ofrecido en sus dependencias clases de español gratuitas a las personas interesadas en aprender la lengua. A pesar de que la iniciativa no ha tenido la continuidad deseada y se ha desarrollado de manera esporádica en los últimos años, se trata de una de las escasas iniciativas para la enseñanza extracurricular de español en el país. En el contexto universitario, entre los años 2010 y 2017 un total de 17 namibios recibieron becas para estudios universitarios en Venezuela, mientras que el año 2025 el número de becarios de los programas venezolanos ascendió a 50[104]. El tipo de estudios está alineado con diversos sectores prioritarios de cooperación identificados por Venezuela y Namibia: hidrocarburos y petróleo, minería, agricultura, economía, educación, cultura y servicios aéreos.

2.6.3. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL, ASÍ COMO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

Las asociaciones de estudiantes de español en Namibia han estado tradicionalmente vinculadas a la UNAM. La primera asociación de estudiantes de español namibios data del año 2012, fecha de la creación del club ¡Qué pasa! (también conocido como Qué Pasa Spanish Club UNAM). Esta asociación de cultura y comunidad estudiantil fue iniciativa de la lectora de español a la sazón, Laura Bretón Gil-Rivera. La agrupación llegó a congregar a más de cien socios y organizaba actividades regulares de promoción del español, entre las que destaca un grupo de baile español integrado por alumnas de la UNAM. Aquella asociación se ha transformado en la actual Spanish Society con base en la misma universidad, conformada por estudiantes de segundo curso que realizan actividades de diversa índole: charlas informativas, juegos y actividades interactivas. La programación del presente año académico incluye actividades culturales tales como la proyección de películas, la lectura pública de muestras literarias o la celebración de días particularmente significativos como el Día del Idioma Español. El apoyo de la Embajada de España en Namibia fomenta la integración de la comunidad española e hispanohablante en la programación y reuniones de la asociación.

104. Véase https://n9.cl/tu5e2 [consultado el 19/2/2026].

También surgido del entorno de la UNAM en 2023, es imprescindible reseñar el proyecto Yo me voy pa' España (yomevoypaespaña), iniciativa de Mario Prada Pérez y Cristina Luco Benavente, lector de español y profesora de español en Namibia, respectivamente. La asociación cultural Yo me voy pa' España 2.0 se orienta a recaudar fondos con el propósito de sufragar el viaje de los estudiantes de español de la UNAM a España, en el marco de un programa cultural y lingüístico. A fin de alcanzar este objetivo, Yo me voy pa' España combina actividades de difusión cultural como la gastronomía, las actuaciones musicales y las actividades lúdicas, con estrategias de comunicación educativa. Entre ellas destaca el pódcast homónimo al proyecto, accesible en diversas plataformas[105]. Todos estos esfuerzos fomentan el protagonismo de los estudiantes, al tiempo que refuerzan su motivación para el aprendizaje del idioma. Con los fondos recaudados a través de las actividades de la asociación, un grupo de siete alumnas más los dos profesores hicieron realidad la visión de viajar a España durante dos semanas del año 2024, materializando así el proyecto de formación lingüística, experiencia cultural y proyección internacional[106]. El itinerario y las actividades del viaje están disponibles en las diferentes redes sociales de la asociación y el mencionado pódcast. Las nuevas ediciones del proyecto continúan en la actualidad, con la participación de los estudiantes de la UNAM y la lectora MAEUEC-AECID.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

En Namibia, la producción investigadora de perfil hispanista se canaliza a través de las dos mencionadas universidades públicas con presencia curricular del español: la UNAM y la NUST.

La principal línea de investigación se corresponde con la didáctica de ELE adaptada al contexto namibio. Específicamente, la creación de recursos en línea y digitales para la enseñanza de español (Lasso Rey, 2016).

En secciones anteriores se ha detallado también el proyecto de creación de un corpus didáctico de material audiovisual generado por los propios estudiantes de español de nivel A1 en los cursos de la NUST, con la supervisión técnica y académica del profesor. Dicho corpus de 74 vídeos interactivos está disponible para la enseñanza en el país y puede ser utilizado como plataforma de colaboración intercultural con otras universidades hispanohablantes.

Por otra parte, ligado a la lingüística contrastiva, la Sección de Español de la NUST creó un proyecto piloto de enseñanza de la lengua oshiwambo

105. Véase https://n9.cl/1cp4r6 [consultado el 19/2/2026].
106. Véase https://n9.cl/xguh69 [consultado el 19/2/2026] y https://n9.cl/mlg3k [consultado el 19/2/2026].

en línea, mediante la producción de vídeos didácticos con la colaboración y protagonismo de los alumnos de la NUST[107].

Respecto a la producción literaria en español vinculada a Namibia, existen contadas obras literarias escritas originalmente en español. Según el conocimiento de este autor, tan solo dos novelas ambientas en el país, un cuaderno de viajes y un relato corto pueden considerarse como literatura namibia escritas en lengua española. Puede argumentarse, no obstante, que se trata de literatura sobre Namibia escrita en español y no de literatura namibia en español propiamente dicha. La lista de obras incluye las novelas *La dama de Duwisib*, de Eduardo Garrigues (2007, Ediciones Martínez Roca); *Libertad clandestina*, de José Francés García (2019, autopublicación); y el relato corto *La canción del bosquimano*, de José Vicente Alfaro (2021, autopublicación). El cuaderno de viajes escrito por José Luis Espina Suárez lleva por título *Namibia. Apuntes ilustrados de un cuaderno de viajes* (2024, Àfriques Edicions). De manera marginal, Namibia figura también en diversos libros de viajes. En esa categoría merecen mención *Corazón ligero: viajes y filosofía de Namibia a Nepal*, de Antonio Fornés (2025, RBA Libros), y *Donde el silencio*, de Luisgé Martín (2023, Anagrama).

Categoría aparte constituyen los libros de periodistas y escritores cubanos que ofrecen su visión de la historia compartida de Cuba y Namibia. En este orden de publicaciones debe reseñarse *SWAPO, un león contra el apartheid*, de Hedelberto López Blach (2016, Granma), acerca de la lucha por la liberación namibia.

La investigación local se complementa con redes regionales como la Asociación de Hispanistas del Sur de África (AHSA), plataforma de intercambio académico (coloquios, seminarios y líneas de investigación compartidas) para investigadores y docentes del área en África austral. La AHSA es una asociación profesional creada en 2010 con el objetivo de promover la lengua española y las culturas del mundo hispanohablante. La AHSA se nutre, sobre todo, de docentes de ELE, pero también de investigadores en campos afines (literatura, cultura, lingüística aplicada, etc.). En Namibia, su papel se concreta como red de apoyo para el profesorado de español y proporciona un marco para la formación continua, el intercambio de buenas prácticas y la visibilidad del español en el espacio académico regional. Bajo la presidencia del Dr. Luis Andrés Lancho Perea, la AHSA es una organización activa que brinda la oportunidad al profesorado de Namibia de crear una comunidad de hispanistas profesionales en la región.

107. Algunas muestras de este proyecto creadas por el autor de este artículo están disponibles en diversas plataformas: https://n9.cl/9bjam [consultado el 19/2/2026].

Finalmente, la recientemente creada Asociación de Científicos Españoles en el Sur de África (ACESDA) actúa como una red sin ánimo de lucro que conecta a investigadores españoles residentes en la región para difundir conocimientos, facilitar colaboraciones y reforzar los vínculos académicos y culturales entre España y los países de África austral. En su corta andadura, la ACESDA ha organizado charlas y encuentros en Windhoek con la Namibia Scientific Society acerca de temas de conservación y existe un borrador de proyecto lingüístico para la formación de intérpretes jurados en los Tribunales de Justicia de Namibia, integrado por profesores de Windhoek y la Universidad de Málaga.

4. SUGERENCIAS PARA LA AMPLIACIÓN DE LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN NAMIBIA

A modo de conclusión, se sugiere una hoja de ruta para el desarrollo y una mayor implantación del español en Namibia. Este modelo de ampliación, descrito en orden cronológico, está parcialmente basado en la experiencia de otras lenguas extranjeras en el país, como el portugués o el francés.

En primer lugar, es imprescindible el mantenimiento y la promoción de los programas universitarios ya existentes en la UNAM y la NUST. Tras la cancelación del segundo lectorado MAEUEC-AECID en la NUST en 2014, se antoja vital consolidar fórmulas de cofinanciación de los puestos de profesores de español. En particular, el compromiso por parte de las universidades de asumir parte de los costes de la enseñanza de español, vinculado a la voluntad de crear plazas docentes para profesores locales. Uno de los eslabones frágiles de la enseñanza de español en el ámbito universitario es su dependencia del presupuesto de la AECID. La ampliación de la Sección de Español en la UNAM y la NUST con profesores locales representaría un desarrollo cualitativo en el proceso de afianzamiento de la lengua. En definitiva, una toma del testigo de la enseñanza por parte de las universidades locales, apoyadas, pero no dependientes, de las instituciones españolas.

En segundo lugar, sería recomendable la incorporación del español en las escuelas privadas de la enseñanza secundaria. Los centros privados internacionales ofrecen entornos con una mayor flexibilidad económica y demanda de idiomas globales. La enseñanza de español en las escuelas privadas de secundaria podría constituirse en el nicho natural para el arraigo escolar de la lengua española como paso previo a su implantación en el sistema público.

Tras la consolidación en el sector privado, el siguiente objetivo consistiría en la inclusión del español en los planes de estudio oficiales a partir del

octavo curso (secundaria básica), equiparándose así al estatus del francés y el portugués. En secciones anteriores se menciona el proceso de aprobación de programas de estudio estatales en Namibia. Dicho proceso requiere de una labor de promoción a fin de obtener el necesario apoyo administrativo y financiero del Gobierno namibio.

El paso anterior no puede materializarse sin la formación de profesorado local. Tal y como ha quedado anotado previamente, Namibia cuenta con un recurso humano único: varios miles de ciudadanos educados en Cuba con competencia en la lengua española. Un esfuerzo de formación en la enseñanza podría fructificar en la profesionalización de una plantilla de docentes de español de calidad. A este respecto, la UNAM reúne las características como marco idóneo para crear titulaciones o programas de formación pedagógica específicos destinados a profesores de español locales.

De modo simultáneo, sería deseable la creación de un centro o asociación cultural hispano-namibia que pudiera transcender el entorno universitario. Es decir, una asociación con una sede física y la capacidad de transformarse en referencia local para la coordinación y promoción de la lengua y las culturas hispánicas. La labor cultural de la Embajada de España podría canalizarse a través de un ente de inequívoca identidad local que identifique el español como parte del ecosistema namibio y facilite su acceso a la población en general. Las trayectorias en Namibia del Centro Cultural Franco-Namibio y el Instituto Camões ofrecen lecciones aprendidas de los retos y oportunidades surgidos de iniciativas de estas características.

Finalmente, es indispensable remarcar que esta hoja de ruta solo cobrará sentido desarrollada de manera progresiva y orgánica. Más allá del ámbito de las relaciones internacionales y los nichos educativos, el crecimiento de la lengua española requiere una conexión al tejido social y económico de Namibia. Únicamente mediante la creación de oportunidades laborales y mejora del estatus socioeconómico de la población local con dominio del español podrá recorrerse el camino descrito. La consecución parcial o total de esta ruta dependerá del valor añadido que la lengua española pueda aportar a los ciudadanos namibios y no tanto de la agenda de las representaciones de los países hispanohablantes en Namibia. En consecuencia, los mencionados sectores turístico, pesquero o de servicios del país se muestran como entornos favorables a la integración de trabajadores con competencias en lengua española. A este respecto, la colaboración del sector privado con las instituciones educativas debe reforzarse para establecer vasos comunicantes entre la formación en español y su demanda en el mercado laboral namibio. Solo de tal manera podrá el español ampliar su actual estatus de lengua de cultura internacional a un activo socioeconómico enraizado en la sociedad namibia.

5. AGRADECIMIENTOS

El autor de este artículo desea expresar su gratitud a todos los lectores y las lectoras de español desde la implantación del programa de lectorado MAEUEC-AECID en el país. En particular, mi agradecimiento a Mario Prada, Cristina Luco, Lara Gómez y Laura Bretón por sus indispensables contribuciones. Gracias también a Gerardo Acebes y Mar Cavia, de la Embajada de España, por los fiables datos aportados. Un reconocimiento, asimismo, a Emilia Celemín, segunda jefatura de la Embajada de España en Namibia, y a los embajadores y embajadoras Concepción Figuerola, Javier Romera, Alberto de la Calle y Francisco Javier Pagalday por su infatigable apoyo al español en Namibia. A todos los y las estudiantes de español, sin cuyo entusiasmo y dedicación resultaría imposible ubicar a Namibia en el mapa hispanohablante. Y a Javier Serrano, por su confianza y no cejar en el empeño.

6. BIBLIOGRAFÍA SELECTA

Fiz Palacios, H. (mayo de 2000). La enseñanza del español en Namibia. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 22.

Jalón, M. D. (2009). Cómo enfoco la enseñanza del español en un entorno multilingüe y multicultural con discentes namibios. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. (Vol. 2, pp. 539-552). Universidad de Extremadura y ASELE. https://n9.cl/fvus1p [consultado el 19/2/2026].

— (2011). Aplicación a la lengua en el aula de L2-LE de textos originales de mis estudiantes sobre sus experiencias más impactantes en Namibia. En F. J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (Vol. 1, pp. 453-462). ASELE. https://n9.cl/6101bk [consultado el 19/2/2026].

Lasso Rey, J. (2014). La presencia y enseñanza del español en el marco de la política lingüística de Namibia. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana* (pp. 430-465). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/i70z08 [consultado el 19/2/2026].

— (2016). *Online and digital resources for blended language learning: An intercultural approach to teaching Spanish as a foreign language in Namibia* [tesis de fin de máster inédita]. Philipps-Universität Marburg.

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* (pp. 207-254). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/y1l1ex [consultado el 19/2/2026].

— (2006). El español en Namibia. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 86-88). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/cfidlp [consultado el 19/2/2026].

REFERENCIAS

Ashikuti, S. (2019). *Implementing Namibia's language policy: a case study of classroom practices and language beliefs in rural and urban Namibian schools* [tesis de doctorado]. University of Reading. https://n9.cl/rdlh9 [consultado el 19/2/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.). (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/bflrx [consultado el 19/2/2026].
Electoral Commission of Namibia (2025). *Regional Council 2025 Election Results*. https://n9.cl/qi47xu [consultado el 19/2/2026].
Iipinge, K. y De Galbert, P. (2023). Namibia in its thirties: Reviewing the choice of English as sole official language. *JULACE: Journal of the University of Namibia Language Centre,* 8 (2), pp. 58-74. https://n9.cl/nbn20 [consultado el 19/2/2026].
Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell. https://n9.cl/y9syh [consultado el 19/2/2026].
Ministry of Environment, Forestry and Tourism (2024). *Tourist Statistical Report 2023*. Republic of Namibia. https://n9.cl/3ttam [consultado el 19/2/2026].
Museta, C.; Nahole, M. y Simataa, M. M. (2025). Exploring 'Namlish' as an English second language variety in Namibia. En C. Sabao y E. Mavengano (Eds.), *African Englishes: Contemporary Trends and Sociolinguistic Shifts* (pp. 120-136). Routledge. https://n9.cl/gyafo [consultado el 19/2/2026].
Namibia Statistics Agency (2024). *Namibia 2023 Population and Housing Census: Main Report*. https://n9.cl/u9umq [consultado el 19/2/2026].
— (2025). *2023 Namibia Population and Housing Census Release of Labour Force statistics*. https://n9.cl/9i3awk [consultado el 19/2/2026].
Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Namibia*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/ozim9 [consultado el 19/2/2026].
Osakwe, J.; Dlodlo, N. y Jere, N. (2017). Where learners' and teachers' perceptions on mobile learning meet: A case of Namibian secondary schools in the Khomas region. *Technology in Society*, 49, pp. 16-30. https://n9.cl/m2ipco [consultado el 19/2/2026].
Thomas, M. (8 de enero de 2025). Namibia-Cuba ties grow in leaps and bounds as Caribbean nation marks revolution anniversary. *New Era Live.* https://n9.cl/abnux [consultado el 19/2/2026].
Universidad de Namibia (UNAM) (2025). *School of Humanities, Society and Development Prospectus 2025*. https://n9.cl/uf64x [consultado el 19/2/2026].
World Travel & Tourism Council (2023). *Travel & Tourism. Economic Impact 2023. Namibia.* https://n9.cl/pfttl [consultado el 19/2/2026].

CAPÍTULO 20

EL ESPAÑOL EN SUDÁFRICA

ADRIANA LÓPEZ MARTÍN
Universidad de Pretoria

ANA MARTÍNEZ HUÉLAMO
Universidad de Witwatersrand

NEREIDA RIPERO MUÑIZ
Universidad de Witwatersrand

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Sudáfrica, punto de encuentro entre el océano Atlántico y el océano Índico, ha sido históricamente un enclave importante en las rutas marítimas que conectan Oriente y Occidente, así como un contexto rico en lenguas y culturas tanto autóctonas como las que llegaron con las olas colonizadoras. Debido a su desarrollo y posicionamiento económico, el país atrae muchos inmigrantes de África del Sur y de otros países del África subsahariana. Dentro del territorio sudafricano también coexisten dos estados independientes: Lesoto y Esuatini (la antigua Suazilandia).

Como muchos otros países africanos, Sudáfrica presenta una gran diversidad geográfica, cultural y lingüística. El país tiene una superficie de 1.221.038 km^2 y cuenta con 60,6 millones de habitantes. Con un PIB de 403,050 millones de dólares y un PIB per cápita de 6.400 dólares en 2024, Sudáfrica se posiciona como un actor relevante del continente africano en el plano económico (Oficina Económica y Comercial, 2021). En el ámbito lingüístico, la República de Sudáfrica cuenta con once idiomas oficiales (que comentaremos en detalle en el siguiente apartado). En paralelo a esta pluralidad lingüística discurre una compleja diversidad étnica y social. Salvo los san o grupos joisánidos —una de las cuatro grandes familias lingüísticas (filos) africanas— dispersos por la región del sur de África, la amplia mayoría de la población sudafricana de ascendencia africana pertenece, en términos etnolingüísticos, a la rama bantú sur de la familia lingüística nigerocongoleña: zulú, xhosa, sepedi, setswana, ndebele del sur, sesotho, venda, tsonga y siSwati. A esta diversidad se suma la población migrante de origen extranjero, fundamentalmente de la India y Europa. Dicho panorama etnolingüístico

es enormemente rico, pero también puede suponer un desafío con respecto a la cohesión social y el desarrollo educativo (Oficina de Información Diplomática, 2025), especialmente por lo que respecta a la implementación de políticas lingüísticas, como explicaremos más adelante.

El país está dividido en nueve provincias (Eastern Cape, Free State, Gauteng, KwaZulu-Natal, Limpopo, Mpumalanga, Northern Cape, North West y Western Cape). La más pequeña y poblada es Gauteng y la más grande es Northern Cape, ya que ocupa casi un tercio del área sudafricana (Sistema de Comunicación e Información del Gobierno de Sudáfrica, 2023). Sudáfrica tiene distintas capitales y cada una representa una distribución de poderes diferente. Pretoria (situada en la provincia de Gauteng), con unos 2,6 millones de habitantes, es la capital ejecutiva. Bloemfontein (situada en la provincia de Free State), con 875.000 ciudadanos, es la capital legislativa. Por último, Ciudad del Cabo (situada en la provincia de Western Cape), con 3,6 millones de habitantes, es la capital judicial.

Entre los principales centros urbanos se encuentran Johannesburgo y sus municipios (provincia de Gauteng). Se trata de la zona más poblada de Sudáfrica y conocida como el corazón financiero e industrial del país, ya que comprende más de ocho millones de habitantes si se incluye la conurbación con Pretoria. Soweto (provincia de Gauteng) es un área simbólica de los desafíos históricos de Sudáfrica y en ella viven unos 1,7 millones de personas. Ciudad del Cabo es la ciudad con mayor interés turístico de Sudáfrica y la segunda ciudad más poblada del país. eThekwini, el antiguo Durban, y sus municipios (provincia de KwaZulu-Natal), tienen importancia por ser la entrada comercial del país, ya que allí se encuentra uno de los principales puertos. En esta provincia viven unos 3,5 millones de personas. También hay otras ciudades importantes, como Port Elizabeth, con un millón de habitantes, Pietermaritzburg, con 750.000, Benoni, con 600.000, Tembisa con 500.000 y East London con 470.000.

En un contexto como el de Sudáfrica, la renta per cápita nos muestra los avances de la economía del país en los últimos años. Según los datos del Banco Mundial (2025), la renta per cápita del país ascendía a 6.267,2 dólares en 2024, con un PIB que refleja los progresos económicos recientes. En cuanto a la densidad de población, según la ficha país de la Oficina de Información Diplomática (2025), en 2024 había 50,3 habitantes por kilómetro cuadrado y un 63,2 % de la población residía en áreas urbanas. El crecimiento de la población ascendía a un 1,3 % en 2023. También, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) nos muestra que en 2025 Sudáfrica se situaba en el grupo de los países con desarrollo humano alto junto con otros seis países africanos (Mauricio, Libia, Argelia, Túnez, Egipto y Botsuana) y ocupaba el puesto 106 de 193 países a nivel mundial (Programa de las Naciones Unidas para

el Desarrollo, 2025). Por otra parte, el Banco Mundial también indica que en 2023 la tasa de natalidad fue de 19 por cada 1.000 personas y que la tasa de fecundidad de situó en 2,2 nacimientos por mujer, junto con una tasa de mortalidad infantil de 27 por cada 1.000 nacidos vivos y una esperanza de vida de 66 años (Banco Mundial, 2025). En cuanto a la educación, los datos de la General Household Survey indican que, a pesar de los altos niveles de alfabetización, la tasa de analfabetismo entre la población adulta en el año 2014 era de aproximadamente un 10,5 % (Statistics South Africa, 2015). Por último, cabe destacar la desigualdad económica a la que Sudáfrica se enfrenta, ya que, según el coeficiente Gini, en 2014 el país se encuentra en el puesto 63 y se caracteriza por ser uno de los países más desiguales del mundo en cuanto a equidad y cohesión social (Banco Mundial, 2025b).

Tradicionalmente, las relaciones entre España y Sudáfrica han sido más limitadas que las mantenidas con otros países europeos, aunque hoy en día han adquirido mayor relevancia, especialmente en los ámbitos político y comercial. Sudáfrica cuenta con un sistema político definido por un marco constitucional que la configura como una democracia parlamentaria con ciertos rasgos presidencialistas. Desde la adopción de la Constitución en 1996, tras el fin del *apartheid*, la nación ha seguido fortaleciendo su división de poderes con elecciones celebradas cada cinco años. El presidente, elegido por el Parlamento, dirige tanto el Estado como el Gobierno y está limitado a un máximo de dos mandatos. Esta estructura busca equilibrar el poder y mantener un sistema democrático inclusivo y representativo. El espectro político sudafricano ha sido dominado desde 1994 por el African National Congress (ANC), que destaca por su papel central en la lucha contra el *apartheid* y las políticas que favorecen la equidad social y económica. Sin embargo, de acuerdo con la Comisión Electoral de Sudáfrica (2024), el ANC obtuvo alrededor del 40,18 % del apoyo total en las últimas elecciones, lo que se tradujo en 159 escaños de los 400 disponibles en el Parlamento. Este resultado marca una disminución en el apoyo al partido comparado con elecciones anteriores, lo que refleja cambios significativos en las dinámicas políticas de Sudáfrica.

El principal partido de la oposición, la Alianza Democrática, recibió 6.961.361 votos, equivalentes al 21,81 % del total, con 87 escaños. Otros partidos como el Umkhonto we Sizwe (MK) y los Luchadores por la Libertad Económica (EFF) también tuvieron un resultado significativo, con 58 y 39 escaños respectivamente, lo que muestra la diversidad política en el contexto actual sudafricano y los potenciales cambios en política y sociedad en los años futuros.

En cuanto a la política exterior, Sudáfrica se sitúa como líder en el continente africano, ya que es miembro de foros internacionales como la

Organización de las Naciones Unidas, los BRICS, el Movimiento de Países No Alineados o el India, Brazil, South Africa Dialogue Forum (IBSA). La política exterior sudafricana se mantiene activa en foros internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y los BRICS, lo que refleja su papel como líder en África (Oficina Económica y Comercial, 2021). Además, las relaciones comerciales y diplomáticas entre Sudáfrica y España se han fortalecido significativamente desde la liberación de Nelson Mandela en 1990, favoreciendo la cooperación en diversos ámbitos, incluido el digital, donde Sudáfrica muestra un alto índice de digitalización y oportunidades de mercado para las empresas españolas (Oficina de Información Diplomática, 2025; ICEX, 2025). Finalmente, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), en España se encuentran registrados como residentes 1.732 personas con nacionalidad sudafricana.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

El país reconoce once lenguas oficiales: inglés, afrikáans, xhosa, zulú, setswana, sesotho, sepedi, swati, tsonga, ndebele y venda. De las once, nueve se aglutinan en cuatro grupos: nguni (xhosa, zulú, swati y ndebele), sotho (sesotho del norte, sepedi y setswana), tsonga y venda. Estas lenguas, además de ser oficiales, son también consideradas nacionales. Todas ellas, excepto el inglés, son lenguas indígenas del país. El afrikáans es una lengua de la familia indoeuropea, pero se ha desarrollado y establecido localmente junto con las demás lenguas.

Por su parte, la enciclopedia *Ethnologue* (Eberhard *et al*., 2025) registra 35 lenguas en un país con 61 millones de habitantes, lo que da lugar a una notable diversidad lingüística. De las 35, 30 son lenguas vivas y cinco están extintas. Dentro de las vivas, 20 son indígenas y 10 no indígenas. En términos de vitalidad lingüística, 12 de estas lenguas son institucionales (afrikáans, inglés, ndebele, setswana, sesotho del norte y del sur, swati, tsonga, venda, xhosa, zulú y tamil), siete están en desarrollo (hindi, khoekhoe, telugu, urdu, lengua de signos sudafricana, tswa y yiddish), dos son vigorosas (birwa y oorlams), dos están en peligro (!kung y ronga) y siete están en proceso de desaparición.

En términos cuantitativos, el zulú es la lengua más hablada con 27,3 millones de hablantes, seguido por el inglés con 19,99 millones, el xhosa con 19,15 millones y el afrikáans con 17,54 millones de hablantes (Eberhard *et al*., 2025). Continúan en la lista el sesotho del norte con 13,72 millones de hablantes, el setswana con 11,77 millones, y el sesotho del sur con 11,75 millones. Además, el tsonga tiene 5,68 millones de hablantes, el swati cuenta con 3,7 millones, el venda con 2,91 millones y el ndebele con 2,49 millones

de hablantes. La lengua de signos sudafricana, utilizada por aproximadamente 500.000 personas, fue reconocida como la duodécima lengua oficial el 19 de julio de 2023 (Naudé y Miller-Naudé, 2024).

1.3. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL PAÍS

La política lingüística en Sudáfrica, establecida en la Constitución nacional de 1996, refleja un compromiso con el multilingüismo, dirigido a corregir las disparidades históricas en el uso y el estatus de las lenguas indígenas (Martínez y Vaccaro, 2023). El artículo 6 de esta Constitución es clave, ya que no solo reconoce el estatus históricamente reducido de las lenguas indígenas, sino que también manda al Estado a adoptar medidas concretas y efectivas para mejorar su estatus y fomentar su utilización.

De acuerdo con Martínez y Vaccaro (2023), los niveles gubernamentales (nacional, provincial y municipal) deben utilizar al menos dos lenguas oficiales en sus actividades, considerando factores como la practicidad, el costo y las preferencias de la población. Este enfoque pretende equilibrar el reconocimiento de la diversidad lingüística con la viabilidad administrativa y financiera. Además, la legislación garantiza que todos los idiomas oficiales sean tratados con igualdad, lo que busca acabar con las jerarquías lingüísticas preexistentes y fomentar una sociedad sudafricana más inclusiva.

La creación del Pan South African Language Board (PanSALB)[108] en 1995 es un reflejo de estos esfuerzos, ya que se estableció para defender los derechos lingüísticos de los ciudadanos y promover el uso de todas las lenguas oficiales (Martínez y Vaccaro, 2023). Durante la era colonial y el *apartheid*, las políticas de anglicanización y africanización representaron intentos de establecer identidades de legitimación y resistencia, respectivamente. En el periodo posterior al *apartheid*, Sudáfrica intentó crear una identidad nacional multirracial (Orman, 2008). La Ley de Uso de Lenguas Oficiales de 2012[109] complementa esta idea y exige que los entes gubernamentales adopten políticas lingüísticas que incluyan al menos tres lenguas oficiales para uso gubernamental, lo cual promueve un enfoque más equitativo entre las lenguas indígenas y las coloniales dominantes (inglés y afrikáans). Sin embargo, Martínez y Vaccaro (2023) reconocen que existen desafíos significativos

108. El PanSALB se estableció conforme a la Ley 59 de 1995 del Pan South African Language Board, modificada por la Ley de Enmienda del PANSALB de 1999. El Consejo fue establecido de acuerdo con la Constitución de la República de Sudáfrica (Ley 106 de 1996) con el fin de: (a) promover y crear condiciones para el desarrollo y uso de los idiomas oficiales, los idiomas khoi y san, así como la lengua de signos; (b) promover y asegurar el respeto por todos los idiomas comúnmente utilizados por las comunidades en Sudáfrica, incluyendo alemán, griego, gujarati, hindi, portugués, tamil, telugu y urdu, así como árabe, hebreo, sánscrito y otros idiomas utilizados con fines religiosos en Sudáfrica (PanSALB, 2023).

109. Disponible en https://n9.cl/ewj48 [consultado en 25/1/2026].

en la implementación práctica de estas políticas lingüísticas. La falta de infraestructura adecuada para el apoyo lingüístico y un enfoque más unificado en la enseñanza y uso público de las lenguas indígenas son barreras continuas. Además, la tensión entre el reconocimiento de la diversidad lingüística y la practicidad administrativa continúa siendo un área crítica que requiere una atención y adaptación constante en las formas de implementación.

Con respecto al ámbito educativo, la política lingüística para la educación superior, establecida en 2002, tiene como objetivo resolver un dilema mayormente lingüístico que dificulta su desarrollo. Según Foley (2004), esta política se enfrenta a la realidad de que el inglés y el afrikáans son los únicos idiomas plenamente funcionales para la enseñanza en las instituciones de educación superior, mientras que muchos estudiantes no tienen la fluidez necesaria en estos idiomas para aprovechar de forma eficaz su educación. Aunque un nuevo enfoque decolonial basado en principios de justicia social en el que el panorama lingüístico es percibido bajo los principios del *ubuntu*[110] (Msila, 2019) es altamente justificable en el panorama educativo sudafricano, a la hora de aplicar políticas lingüísticas específicas, estas resultan más un simbolismo político que una política lingüística realmente eficaz y transformadora (Masoke-Kadenge y Kadenge, 2013). Uno de los motivos por los que ha fallado la implementación de una política lingüística que realmente contribuya a la transformación e inclusión social en Sudáfrica es la falta de sistemas sólidos de implementación y monitorización de la misma (Cele, 2021), lo que hace que se convierta más en la implementación de una ideología que en una política lingüística eficiente e inclusiva. En esa línea argumenta Rudwick (2018) que también recomienda que la instrucción obligatoria de lenguas nativas africanas debería tener lugar en educación primaria y secundaria y no solo en el nivel universitario.

Estas políticas lingüísticas también inciden en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras como el español, que, si bien está reconocido como una de las once lenguas extranjeras que se pueden estudiar formalmente en el país desde 2003, su implementación no siempre ocurre en la práctica. Tal es el caso de la Universidad de Witwatersrand (en adelante, Wits), que en el año 2003 creó un documento con las líneas principales que buscaba implementar en el terreno lingüístico (University of the

110. Concepto filosófico originado en Sudáfrica, aunque usado en muchos otros países de África subsahariana, cuya base es la interconectividad humana, y que podría traducirse como «yo soy porque tú eres». El *ubuntu* es una filosofía de vida que defiende que la humanidad está conectada a distintos niveles: social, físico, espiritual etc., y que somos lo que somos a través de los demás. Msila (2019) lleva este concepto humanístico más allá, aplicándolo al panorama lingüístico sudafricano.

Witwatersrand, 2003). Sin embargo, a partir de unas importantes protestas estudiantiles en 2015 y 2016 (FeesMustFall y RhodesMustFall)[111], la posterior implementación de dicha política lingüística tuvo un impacto significativo sobre las denominadas «lenguas modernas» (español, francés, italiano, portugués y alemán). En concreto, desde la implementación de la política lingüística en 2019, todos los estudiantes de humanidades e ingeniería en la universidad están obligados a matricularse en una lengua sudafricana (zulú, sesotho o lengua de signos sudafricana) y solo pueden matricularse en lenguas modernas si son hablantes avanzados de dos lenguas nativas sudafricanas, por lo que esta política ha traído una disminución en el número de estudiantes de cursos de español debido a la obligatoriedad de aprender lenguas locales (Recuenco Peñalver y Mendoza Ramos, 2022), cuestión que analizaremos más adelante.

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

De acuerdo con la información proporcionada por la Embajada de España en Sudáfrica, en el año 2022 el número de ciudadanos españoles residentes en el país ascendía a 1.803 individuos. De estos, 1.002 personas estaban registradas en la circunscripción consular de Pretoria, mientras que las 801 personas restantes estaban inscritas en la circunscripción consular de Ciudad del Cabo.

En el contexto de la investigación sobre la diáspora hispanohablante en Sudáfrica[112], se ha podido determinar que hay una presencia notable de ciudadanos de diversos países hispanohablantes en el país, según los registros consulares de las embajadas acreditadas en la región. Según la información proporcionada por la Embajada de México, alrededor de 150 mexicanos residen actualmente en Sudáfrica. La Embajada de Cuba reporta una comunidad de aproximadamente 400 cubanos residentes permanentes. Por parte de Ecuador, la representación diplomática estima que entre 30 y 40 ecuatorianos viven en el país. La Embajada de Argentina reporta que cerca de 4.000 argentinos residen en Sudáfrica, bien nativos o bien por opción. La Embajada de la República Dominicana indica que hay seis dominicanos viviendo en Sudáfrica. No contamos con datos del censo de otras embajadas

111. Véase Ripero-Muñiz *et al*. (2021) para una descripción más detallada sobre estas protestas y su efecto en el sistema educativo sudafricano.

112. Los números de residentes hispanos son aproximados, todas las fuentes proceden de las embajadas hispanas.

hispanohablantes establecidas en el país, si bien los datos recabados indican que en Sudáfrica hay, al menos, 6.400 hispanohablantes con dominio nativo, uno de los mayores registros de toda la región subsahariana.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

La educación en Sudáfrica comienza a ser obligatoria a partir de la educación primaria. La educación básica en Sudáfrica tiene cuatro fases a lo largo de 12 años de educación primaria y secundaria. La educación primaria va desde el grado 1 hasta el grado 7, mientras que la educación secundaria son los grados 8 y 9. La educación obligatoria termina cuando un estudiante completa el grado 9 o cumple los 15 años, aunque muchos estudiantes continúan hasta el grado 12. Del grado 10 al 12 se completa el National Senior Certificate (NSC), también conocido como Matric, y durante este periodo los estudiantes se preparan para pasar los exámenes necesarios para entrar en la educación superior. Estos exámenes se realizan entre mayo o junio y se conocen como *record exams*.

Los colegios internacionales tienen gran presencia en Sudáfrica, sobre todo entre la población inmigrante y expatriada. Estos colegios siguen programas de estudios y currículums extranjeros, como puede ser el americano, el inglés, el francés o el alemán. En estos colegios la lengua vehicular de enseñanza suele ser el inglés, el alemán o el francés, aunque también ofrecen la posibilidad de estudiar segundas lenguas extranjeras. En cuanto a los exámenes de acceso a la universidad, estos colegios realizan los exámenes siguiendo su propio currículum, por lo que, por ejemplo, los colegios que siguen el currículum inglés ofrecen el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* en el grado 10 y los *A-levels* en el grado 12. El curso escolar de los colegios internacionales comienza en agosto y termina en junio, mientras que en los colegios sudafricanos el curso es de enero a diciembre.

La educación universitaria en Sudáfrica sigue el modelo inglés, en el cual los alumnos deben completar tres años de *bachelor's degree* o diplomatura, tras el que pueden realizar una especialización u *honours degree*, donde cursan varias asignaturas en un año y elaboran un ensayo de investigación para obtener la titulación de licenciatura. El curso de especialización es imprescindible para acceder a los estudios de máster (uno o dos años) y doctorado (tres años a tiempo completo, cinco a tiempo parcial). Las titulaciones de las principales universidades sudafricanas tienen reconocimiento internacional.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español no está incluido como materia oficial en el programa de estudios de enseñanza secundaria pública, por tanto, solo se enseña en colegios privados con currículo internacional, en algunas universidades y en academias y escuelas privadas. En los colegios que siguen el currículo sudafricano, los alumnos reciben las clases en su lengua materna (cualquiera de las once lenguas oficiales que reconoce el país) hasta el grado 3. Después del grado 3, los colegios enseñan las materias en inglés o afrikáans. En la secundaria, los estudiantes pueden elegir estudiar dos lenguas oficiales, como el zulú o el sesotho del sur. En la educación primaria y secundaria no se enseñan lenguas extranjeras, solo se imparten las lenguas nacionales que se recogen en la Constitución de 1996. En los colegios internacionales sí que se enseña español, pues al seguir el currículum inglés, americano, francés o alemán, el español suele encontrarse incluido en su programa. En cuanto a la educación superior, ciertas universidades ofrecen la posibilidad de aprender lenguas extranjeras como el alemán, el italiano, el español, el francés o el portugués. En 2022 el español solo se imparte en tres universidades: la Universidad de Pretoria, la Universidad de Ciudad del Cabo y la Universidad de Wits.

La información que ofrecemos en las siguientes secciones proviene de una recogida de datos realizada expresamente para este capítulo. Para ello diseñamos un cuestionario con preguntas clave para esta investigación que abarcan aspectos como el número, la nacionalidad y el nivel de formación del personal docente, el nivel de los cursos impartidos, los métodos de enseñanza, los manuales y el enfoque didáctico de ELE, así como el número y el perfil de los estudiantes de español. Posteriormente identificamos una serie de centros donde se imparte español tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada y mandamos un total de 35 cuestionarios a universidades, colegios, academias o escuelas de lenguas y tutores privados. Como resultado obtuvimos 25 respuestas sobre las cuales se basan los datos y el análisis ofrecidos a continuación.

2.2.3. MANUALES DE ELE

Los manuales que más se utilizan para enseñar el español en Sudáfrica son *Español en marcha*, *Punto de partida* y *ELE Actual.* Los manuales de español en Sudáfrica son caros, debido al número de imágenes que presentan sus ediciones y a tener que ser importados para su distribución, por lo que en el contexto universitario muchos alumnos utilizan libros de segunda mano o fotocopias. Estos manuales son normalmente complementados con otros

materiales didácticos, bien en papel o virtuales, proporcionados por los profesores. Como en otros contextos subsaharianos, estos manuales no están adaptados al contexto africano y presentan una visión occidentalista en los contextos y situaciones que presentan (Rodríguez Rubio Camacho, 2023).

En la actualidad la mayoría de las instituciones educativas del país cuenta con la tecnología necesaria para proyectar videos y reproducir audios, así como con plataformas didácticas virtuales donde también se comparten materiales didácticos complementarios.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

TABLA 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN 2022

ENSEÑANZA REGLADA			ENSEÑANZA NO REGLADA
PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	Centros de lenguas Academias de idiomas Formación complementaria Clases particulares
Primaria privada	Secundaria privada	Universidades públicas con titulaciones propias de español (grados, máster y doctorado)	
350	850	405	202

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en nuestro cuestionario.

Según nuestro estudio existiría un total de 1.807 estudiantes de español en el país en el año 2022, la inmensa mayoría de nacionalidad sudafricana o residentes en Sudáfrica con nacionalidad de otros países africanos. También hay alumnos provenientes de países europeos, americanos o asiáticos que pertenecen a la comunidad expatriada afincada en Sudáfrica y que suelen asistir a colegios internacionales.

El grueso de los alumnos de español en Sudáfrica (850) proviene de los colegios internacionales de secundaria, seguidos en número por los estudiantes de español en la universidad (405) y los alumnos de primaria (350), ya que solo dos centros ofrecen esta posibilidad en el país. El menor número lo constituyen los alumnos de enseñanza no reglada (202). Como ya hemos mencionado, los colegios privados siguen currículos internacionales y sus alumnos son hijos de expatriados, así como sudafricanos de clase media-alta con algún tipo de vínculo al país de origen del colegio. Los flujos migratorios hacia Sudáfrica explican que muchos centros educativos, culturales y religiosos tengan una oferta de lengua de herencia.

En las universidades, el panorama con respecto al número de estudiantes de español varía considerablemente dependiendo de la institución. Es significativa, por ejemplo, la diferencia entre la Universidad de Pretoria y la Universidad de Wits. En la primera, los alumnos que estudian idiomas están obligados a elegir un segundo idioma —también abierto a estudiantes de otros grados como Derecho, Relaciones Internacionales, Psicología, etc.—, por lo que en 2022 los cursos de primero llegaron a contar con 129 estudiantes en el primer semestre y 64 en el segundo semestre y se tuvieron que crear tres grupos del mismo curso para poder atender a las necesidades del alumnado. Sin embargo, la política lingüística introducida en Wits en 2019 que hemos descrito anteriormente —por la que los alumnos de humanidades e ingeniería han de elegir obligatoriamente una lengua vernácula sudafricana y solo pueden matricularse en cualquier lengua moderna, entre las que se incluye el español, si pueden demostrar su fluidez en dos de las lengua oficinales vernáculas del país— ha hecho que el número de estudiantes se reduzca drásticamente de 101 en el año 2001 a 35 en 2023 y a 15 en 2024.

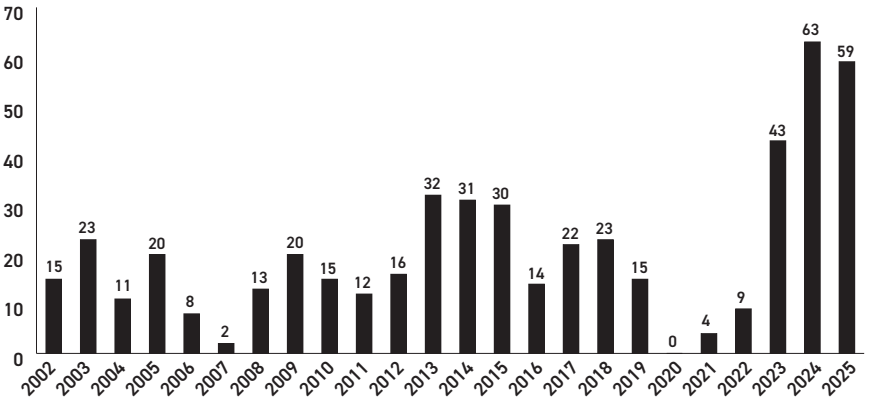
Con respecto a las motivaciones de los estudiantes, en el capítulo sobre Sudáfrica de la edición anterior de este volumen (Gómez Amich y Pérez Abad, 2014) los autores señalan como principales motivaciones las oportunidades que ofrecía el español como lengua global, la pasión por la lengua y cultura hispanas, así como su utilidad para viajar, especialmente por América Latina. Más recientemente, Recuenco Peñalver y Mendoza Ramos (2022) coinciden en que estas son las principales motivaciones para aprender el español, así como la posibilidad de trabajar en un futuro en un contexto hispanohablante.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

El análisis de los datos históricos del número de candidatos a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en Sudáfrica ofrece información interesante sobre las tendencias en la adopción del español como lengua extranjera dentro del contexto educativo del país. Desde 1999, cuando se iniciaron los exámenes DELE, hasta 2025, los datos reflejan variaciones significativas en el número de candidatos, lo que refleja las fluctuaciones en el interés por esta certificación. Inicialmente, los exámenes se ofrecieron en el Consulado de España en Ciudad del Cabo y, posteriormente, la accesibilidad se amplió a instituciones como la Universidad de Sudáfrica en 2001, la Universidad de Pretoria en 2008 y la Universidad de Ciudad del Cabo en 2009.

GRÁFICO 1

CANDIDATOS DELE EN SUDÁFRICA (2002-2025)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto Cervantes.

Un descenso notable se registró en 2020, año en el que no hubo candidatos debido a la pandemia de la COVID-19. Después se observa una recuperación con un aumento superior al registrado en la serie histórica. Esta recuperación refleja un interés renovado por el español después de la interrupción causada por la pandemia.

Cabe destacar que la oferta de los exámenes DELE se ha expandido significativamente en los últimos años en el país. En la Universidad de Pretoria se celebró una convocatoria el 13 de mayo de 2023 que marcó la reanudación de estas pruebas después de varios años sin actividad en esta ubicación, desde 2017 hasta 2019. En esta ocasión, participaron 22 candidatos, incluyendo estudiantes de varias regiones de Sudáfrica como Ciudad del Cabo, Johannesburgo y Pretoria, así como de otros países vecinos como Zambia y Mozambique.

Históricamente, los exámenes DELE se iniciaron en el Consulado General de España en Ciudad del Cabo y en la Universidad de Sudáfrica (Rowe y Maree, 2005). Hoy en día, la red de centros examinadores se ha expandido significativamente. En la provincia de Gauteng, la Universidad de Pretoria se ha sumado a esta lista y colabora estrechamente con la Embajada de España en Sudáfrica, lo cual ha reforzado su papel en la promoción del español al organizar varias convocatorias de los DELE. Además de Pretoria, en la Universidad de Ciudad del Cabo las convocatorias de los DELE se llevan a cabo en noviembre, mientras que en Johannesburgo, desde noviembre de 2023, el Helpmekaar Kollege ha empezado a ofrecer las pruebas tanto en mayo como en noviembre, ampliando así las oportunidades para los estudiantes y profesionales interesados en certificar su nivel de español. Actualmente los

dos centros examinadores DELE en activo son los mencionados Helpmekaar Kollege en Johannesburgo y la Universidad de Ciudad del Cabo.

Estas convocatorias han contado con la colaboración de la Embajada de España en Pretoria, lo que ha fortalecido las relaciones culturales y ha facilitado la logística y el apoyo necesarios para su realización. La certificación DELE fortalece los lazos interculturales y fomenta un ambiente de cooperación entre Sudáfrica y el mundo hispano.

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

La mayoría de los profesores ha indicado a través del cuestionario que utiliza un manual o método específico, complementado con recursos propios y otros disponibles en la red. Muchos de estos recursos son vídeos de YouTube, canciones o pódcasts. Los estudiantes también recurren a series en español populares en Netflix como, por ejemplo, *La casa de papel*. La música española y especialmente la latina, como el reguetón, son también grandes alicientes para los estudiantes. Además, muchos alumnos utilizan la aplicación Duolingo fuera de clase. En términos generales, la metodología seguida durante las horas lectivas se complementa con recursos en línea, bien proporcionados por el propio profesor, bien buscados por los propios alumnos debido a sus intereses personales en la música, el cine, las series, los deportes, etc. Las universidades cuentan también con plataformas digitales (como Canvas o Blackboard) en las que se puede compartir contenido con el alumnado e interactuar directamente con ellos a través de chats. Estas plataformas han tomado especial relevancia tras la pandemia, ya que en ese momento se convirtieron en el medio para garantizar la continuidad de las actividades docentes y educativas, si bien actualmente se siguen utilizando para incorporar contenido complementario a los manuales o lecturas o para algunos cursos —especialmente los de literatura— que se ofrecen en modalidad mixta o *blended learning*.

2.4. PROFESORES DE ELE

Según los datos recabados, 89 profesores imparten clases de ELE a los 1.807 alumnos documentados. La gran mayoría de los docentes son hablantes nativos de español originarios de España, Perú, México, Ecuador, Chile, Colombia y Venezuela, dos de origen británico en los colegios internacionales y tan solo dos profesores de origen sudafricano. El nivel de formación de los profesores va desde el máster y el doctorado en el ámbito universitario a la licenciatura en la educación secundaria o los cursos específicos de formación en ELE para la enseñanza no reglada. La única formación continua disponible son los cursos ofrecidos por la Asociación de Hispanistas del Sur de

África, de la que hablaremos más adelante. Los enfoques metodológicos que usan son, sobre todo, una combinación del enfoque estructural o gramatical con el método comunicativo.

TABLA 2

NÚMERO DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN 2022

ENSEÑANZA REGLADA			ENSEÑANZA NO REGLADA
PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	
Primaria privada	Secundaria privada	Universidades públicas con titulaciones propias de español (grados, máster y doctorado)	Centros de lenguas Academias de idiomas Formación complementaria Clases particulares
2	19	8	60

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en nuestro cuestionario

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE

El español se imparte en un total de 25 centros. De estos, 14 son colegios privados de primaria y secundaria, tres son universidades y ocho son centros o academias de idiomas. Aunque esta cifra presenta dos centros más que el trabajo de Gómez Amich y Pérez Abad (2014), quienes señalaban la presencia de 23 instituciones, es significativo el descenso de la enseñanza de español en las universidades. En 2014, el español se ofertaba en seis universidades (KwaZulu Natal, Stellenbosch, Ciudad del Cabo, Pretoria, de Sudáfrica y Wits), mientras que en 2023 solo se sigue ofertando en tres (Pretoria, Wits y Ciudad del Cabo), si bien hay un lectorado nuevo en Stellenbosch en 2025, que reabrirá los estudios de español en dicha universidad.

TABLA 3

NÚMERO DE CENTROS DE ENSEÑANZA DE ELE DOCUMENTADOS EN 2022

ENSEÑANZA REGLADA			ENSEÑANZA NO REGLADA
PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	
Primaria privada	Secundaria privada	Universidades públicas con titulaciones propias de español (grados, máster y doctorado)	Centros de lenguas Academias de idiomas Formación complementaria Clases particulares
2	12	3	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados en nuestro cuestionario.

Con respecto a los colegios privados cabe destacar que el mayor número de estudiantes de español se encuentra en los liceos franceses de Johannesburgo y Ciudad del Cabo. El primero, Jules Verne, cuenta con entre 50 y 60

estudiantes por curso y el segundo, la French School de Ciudad del Cabo, con una media de 40 alumnos por curso. En Johannesburgo, el Helpmekaar Kollege cuenta con 90 estudiantes. En Ciudad del Cabo, la American International School cuenta con un total de 65 estudiantes de español, la Hout Bay International School con 205 y la Blouberg International School con unos 200 estudiantes de primaria y unos 70 en secundaria.

Con respecto a las universidades, el número de alumnos varía considerablemente de una a otra. En el año 2022 se matricularon un total de 165 estudiantes en los tres cursos ofrecidos de español en la Universidad de Pretoria, seguidos de 100 en la Universidad de Ciudad del Cabo y de 50 en la Universidad de Wits. Esta diferencia en el número de estudiantes de español se debe a la manera en que se aplican las diferentes políticas lingüísticas en cada universidad, como hemos descrito anteriormente. Muchos alumnos universitarios escogen el español en primer curso como lengua complementaria a sus estudios, pero solo una minoría continúa estudiándolo hasta el tercer curso y los *honours* (especialización). Existen programas de doctorado en español en las universidades de Wits y Ciudad del Cabo. En la Universidad de Pretoria se oferta un doctorado general, con la posibilidad de especializarse en temas hispanos.

Con respecto a las escuelas privadas y las academias de idiomas, cabe destacar el Colegio Español en Pretoria, con 40 alumnos, y The Spanish Academy South Africa en Johannesburgo, que en 2022 contaba con unos 60 alumnos matriculados. El Instituto Dante Alighieri, que también ofrece clases de español en Durban, cuenta con unos 20 alumnos y ofrece tanto preparación para los exámenes de Cambridge como cursos de español en los niveles inicial e intermedio.

Finalmente, dentro de la educación no reglada, cabe destacar la labor de unos 20 tutores de español que imparten clases privadas de distintos niveles y con diferentes grados de formación, aunque la mayoría son nativos hispanohablantes. Existe también un grupo de clases de español para niños en Ciudad del Cabo, apoyado por la Asociación de Científicos Españoles del Sur de África (ACESDA), que comenzó por iniciativa de madres hispanohablantes. El grupo está formado por ocho niños españoles y africanos de tres a cinco años y se reúne cada dos semanas. También organizó un campamento de verano de español durante cuatro semanas en diciembre.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA

La Embajada de España en Sudáfrica, así como el Consulado de España en Ciudad del Cabo, organizan periódicamente actividades culturales y brindan

apoyo a cursos de formación para profesores. Además, mantienen una estrecha colaboración con la Asociación de Hispanistas del Sur de África (AHSA) y la Asociación de Científicos del Sur de África (ACESA) para impulsar seminarios y cursos de formación de profesores de español. Asimismo, la Embajada de España gestiona y representa en el país el programa de lectorados MAEUEC-AECID, que ha desempeñado un papel fundamental en la enseñanza de español a nivel universitario en Sudáfrica. Su impacto ha sido especialmente relevante en la Universidad de Wits donde, hasta 2018, el lector era el único profesor de español en el departamento. Los lectorados más longevos son el de la Universidad de Sudáfrica (que se inició en 1995 y terminó en 2008) y el de la Universidad de Wits (que desde 2001 sigue vigente). Más tarde, se crearon los lectorados en la Universidad de Pretoria y la Universidad de Ciudad del Cabo en 2004, que continúan vigentes hoy en día. En 2025 está planeada la apertura de un lectorado nuevo en la Universidad de Stellenbosch.

Otras embajadas hispanohablantes, como las de Cuba, Perú, Chile, México, Argentina o Colombia, también organizan eventos culturales como ciclos de cine o charlas periódicas en universidades sobre cultura, literatura o historia de cada país. Asimismo, patrocinan periódicamente espectáculos de música o danza de artistas de los países de origen que visitan Sudáfrica. En 2018 la Universidad Autónoma de México abrió un centro en la Universidad de Wits con la idea de promover la cultura mexicana y apoyar al programa de enseñanza español en dicha universidad, si bien este centro cerró en 2022.

2.6.2. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL

En el contexto de África del Sur cabe destacar la labor de la Asociación de Hispanistas del Sur de África (AHSA) en la promoción de la lengua española y las culturas hispanas. Sus principales objetivos son fomentar el aprendizaje de español, contribuir a su enseñanza y apoyar la difusión de la riqueza cultural y literaria de los países hispanos. La asociación cuenta con 19 miembros que pagan una cuota anual y 73 «amigos de ASHA» que reciben información relevante sobre las actividades de la asociación. Entre estas iniciativas destaca la realización de unos ocho webinarios anuales, celebrados desde 2020, que cubren temas relacionados la didáctica del español, así como otros más especializados como «El español en el currículo escolar sudafricano», «Introducción a la fonética y fonología del español» y «Africanismos en el español». La asociación también ofrece un curso anual de formación de profesores en colaboración con la Embajada de España en Pretoria. Una de sus mayores aportaciones al hispanismo en Sudáfrica es la organización bienal del Coloquio de Hispanistas del Sur de África que viene

celebrándose desde 2010 en las universidades de Pretoria, Ciudad del Cabo y Wits. El coloquio va ya por su sexta edición y representa uno de los foros más consistentes sobre la enseñanza de español en África subsahariana.

2.6.3. OTRAS ASOCIACIONES HISPANOHABLANTES EN EL PAÍS

En Sudáfrica está basada también la Asociación de Científicos Españoles del Sur de África (ACESDA), creada en 2019 y miembro de la Red de Asociaciones de Investigadores Españoles en el Exterior (RAICEX), que reúne a más de 90 científicos e investigadores españoles radicados en Angola, Botsuana, Esuatini, Lesoto, Madagascar, Malaui, Maldivas, Mauricio, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Zambia y Zimbabue. Los principales objetivos de ACESDA son contribuir al intercambio de información entre los diferentes agentes científicos e investigadores con intereses en España y África austral, aumentar la visibilidad pública y el prestigio científico de sus miembros asociados, así como facilitar el acceso a planes de financiación, planes de regreso a España y movilidad investigadora entre España y la región africana austral. Asimismo, ACESDA incluye entre sus objetivos una mayor permeabilidad entre los campos académico-científicos y los sectores de I+D+i de empresas con intereses en ambos países.

Las disciplinas representadas en la actualidad por sus asociados incluyen principalmente matemáticas puras, lenguas y literaturas españolas y africanas, ecología estadística, energía solar y desarrollo sostenible, física teórica, conservación de la vida silvestre, zoología, arqueología, botánica, química, cambio climático, psicología clínica, astronomía y cosmología, inmunología y virología (VIH, TB y COVID), epidemiología, ornitología, oceanografía, paleontología y ciencias políticas. La ACESDA colabora activamente con diversas instituciones como las embajadas de España en Sudáfrica, Namibia-Botsuana, Angola, Zambia-Zimbabue y Mozambique-Esuatini, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), el Consorcio RAICEX, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, la National Research Foundation (NRF) de Sudáfrica, el Departamento de Ciencia e Innovación de Sudáfrica, la Delegación de la Unión Europea en Sudáfrica, el Consorcio Alliance4Universities (UAB, UAM, UC3M, UPF), la Fundación Mujeres por África, la Generalitat de Catalunya, la Cámara de Comercio de España en Sudáfrica, el Consorcio Casa África y la Fundación Ramón Areces.

Desde 2019, la ACESDA ha desarrollado varios seminarios o webinarios de diversas temáticas, organiza cada año el Foro de Investigación España-Sur de África, convoca los Premios Alkebulan al Talento Emergente para jóvenes investigadores africanos y españoles, concede estancias de investigación en

la región sudafricana a profesores de universidades o centros de investigación de España y concede premios anuales al mejor artículo científico de uno de sus asociados. Asimismo, desde 2020, y gracias a la financiación de la Fundación Ramón Areces y las embajadas de España en la región, permite a sus asociados desarrollar diversos proyectos científicos en campos como botánica, biología, medicina rural y familiar, epidemiología, física nuclear y logopedia.

En Johannesburgo existe también la Asociación Argentina de Sudáfrica, la asociación hispanohablante más longeva del país, que se creó en 1979 con la llegada de un considerable número de argentinos al país para trabajar en diferentes industrias especializadas. El objetivo de la asociación es tanto ser un punto de encuentro para la comunidad argentina en el país como promover la cultura argentina en Sudáfrica. Inicialmente no contaba con sede física, pero desde hace 25 años se encuentra en Marks Park, en Melville (Johannesburgo). La asociación sobrevive gracias a los donativos de los socios, la importación y venta de yerba mate en Sudáfrica y la organización de asados y eventos periódicos. Cuenta con el apoyo de la Embajada de Argentina en Sudáfrica y en su sede se han organizado exposiciones de arte, mercados o celebraciones de días nacionales. Cuenta también con la que probablemente sea la colección de libros escritos en español más grande del sur de África, generada durante años de donativos de hispanohablantes. Tal es su volumen que ya no aceptan más libros. Durante sus primeros años, ofreció también talleres de español para niños, dirigidos a los hijos de la primera ola de inmigrantes argentinos. Con los años, dichos talleres se volvieron un punto de encuentro para las segundas generaciones ya nacidas en Sudáfrica. Antes de la pandemia de la COVID-19 se organizaban asados con cierta regularidad los domingos y tras la comida se observaba a argentinos e hispanohablantes charlando y jugando a las cartas durante la tarde, ofreciendo una estampa única de sobremesa hispana en el centro de Johannesburgo.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

Como se ha mencionado con anterioridad, la AHSA celebra un coloquio anual sobre la situación de la enseñanza de español en el país y en la región de África del Sur, el cual se ha convertido en un punto de encuentro de referencia del hispanismo subsahariano.

La literatura hispanista en Sudáfrica ha versado principalmente sobre la situación de la enseñanza y aprendizaje de ELE en el país (Maree y Sánchez Martín, 2001; Rowe y Maree, 2005, 2007; Gómez Amich y Pérez Abad, 2014). Estos estudios reflejan un creciente interés por el aprendizaje de la lengua

española en Sudáfrica a través del análisis del número de alumnos y docentes de español a lo largo de los años, así como del impacto de diferentes políticas lingüísticas en el sistema nacional del país en las últimas décadas.

Rowe y Maree (2007) se centran especialmente en la enseñanza de español en la secundaria y ya en 2007 destacan el interés creciente por aprender el español entre los alumnos sudafricanos. Este hecho también lo corrobora el capítulo de Gómez Amich y Pérez Abad (2014) de la anterior edición de este volumen, donde el estudio del español seguía en alza tras la popularidad adquirida por la victoria de España en el mundial de fútbol de 2010. En los últimos años el panorama parece ser algo diferente, tal y como apuntan Recuenco Peñalver y Mendoza Ramos (2022), quienes analizan los retos y motivaciones que encuentran los estudiantes universitarios de español en el país y responsabilizan a las estrictas políticas lingüísticas de algunas universidades de limitar el acceso a los estudios de español. Más recientemente se ha publicado un informe en el que se cotejan los distintos datos de una base de datos elaborada por la AHSA en los últimos años sobre la enseñanza de español en Sudáfrica, las políticas lingüísticas y la falta de apoyo institucional (Mendoza Ramos y Galleguillos Caputi, 2024).

Dentro de la investigación hispanista en Sudáfrica, existen también algunas publicaciones relevantes en los campos de la literatura latinoamericana y la herencia afrocaribeña, así como de las literaturas afrohispanas. Entre las publicaciones más recientes sobre sobre la literatura afrocaribeña se incluyen «Descolonización y crítica literaria en el Caribe: Ifá como sistema de significación» (2021) o «Elementos y simbolismo del arquetipo filosófico afrocaribeño de Oshún en la obra *Del amor y otros demonios*» (2019), ambos de Katia de la Cruz García, de la Universidad de Ciudad del Cabo. Con respecto a las literaturas afrohispanas, cabe destacar el artículo titulado «Decolonising and Africanising the Spanish studies curriculum under emergency online teaching: introducing Equatorial Guinean literature in South African higher education» (Ripero-Muñiz *et al*., 2021), que explora la creación de un curso de literatura guineoecuatoriana. El artículo ofrece tanto la perspectiva del profesor como de los alumnos sobre el desarrollo de este primer curso en el contexto universitario sudafricano, que se llevó a cabo en formato virtual durante la pandemia de la COVID-19. El artículo presenta también un panorama del proceso de descolonización y africanización del currículum que viven las universidades sudafricanas desde 2015 y sus consecuencias en los estudios de español en el contexto africano. Otro ejemplo muy relevante en esta línea es la tesis doctoral realizada por Rodríguez Rubio Camacho (2023), antigua lectora MAEUEC-AECID en la Universidad de Ciudad del Cabo, titulada *Descolonización del currículum de ele a través del uso de la literatura de origen bantú escrita con ñ: propuestas didácticas en el contexto sudafricano*.

4. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, podemos señalar que, basándonos tanto en los datos obtenidos para este capítulo como en las publicaciones sobre la situación del español en Sudáfrica a lo largo de los años, el panorama actual del español en Sudáfrica goza de buena salud.

Con respecto a la edición anterior de este volumen (Gómez Amich y Pérez Abad, 2014), el número de estudiantes de español en el país se mantiene estable (en torno a unos 1.800 alumnos). Sin embargo, aunque hay más centros que imparten español, hay menos departamentos universitarios de español activos, si bien existe la posibilidad de que se creen nuevos lectorados MAEUEC-AECID. En general se puede observar una menor demanda en el aprendizaje de la lengua tras el auge de interés generado por el mundial de fútbol de 2010 descrito en la edición anterior, al que se añade el hecho de que no se enseña español en la educación secundaria pública del país y de que la estricta política lingüística aplicada en algunas universidades no fomenta el estudio de lenguas extranjeras. El cruce de datos apunta a que en el país hay más hispanohablantes residentes (registrados como hispanohablantes con dominio nativo) que estudiantes de ELE, algo excepcional en la región subsahariana. Además, el volumen de hispanohablantes residentes, especialmente el de argentinos en Johannesburgo, apunta hacia una posible masa crítica de hablantes de español de herencia en el país, tema que futuras investigaciones podrán indagar. En cuanto al profesorado, dado que la mayoría de los docentes en el país son hispanohablantes nativos, bien de España o de Latinoamérica, el contexto sudafricano se beneficiaría mucho de la formación de profesores de ELE del país, situación que intenta subsanar la AHSA junto a la Embajada de España en Sudáfrica al ofrecer cursos de formación de profesores de ELE. Finalmente, el contexto sudafricano ofrece también un terreno más que idóneo para la africanización y descolonización tanto del currículum de español en el país como de los materiales didácticos utilizados en el continente.

REFERENCIAS

Banco Mundial (2025a). *Sudáfrica*. https://n9.cl/co9nnq [consultado el 25/1/2026].

— (2025b). *Índice de Gini - South Africa*. https://n9.cl/32cn9 [consultado el 25/1/2026].

— (2025c). *Esperanza de vida al nacer, total (años) - South Africa*. https://n9.cl/mjkt8k [consultado el 25/1/2026].

— (2025d). *Tasa de mortalidad infantil (por cada 1.000 nacidos vivos)*. https://n9.cl/kofwp [consultado el 25/1/2026].

— (2025e). *Tasa de natalidad, bruta (por cada 1.000 personas) - South Africa*. https://n9.cl/vej3v [consultado el 25/1/2026].

— (2025f). *Tasa de fecundidad, total (nacimientos por mujer) - South Africa*. https://n9.cl/xowd2 [consultado el 25/1/2026].
Cele, N. (2021). Understanding language policy as a tool for access and social inclusion in South African higher education: A critical policy analysis perspective. *South African Journal of Higher Education*, 35 (6), pp. 25-46. https://n9.cl/816k7 [consultado el 25/1/2026].
Comisión Electoral de Sudáfrica (2024). *Results Dashboard. 2024 National and Provincial Elections*. https://n9.cl/xew54 [consultado el 25/1/2026].
De la Cruz García, K. (2019). Elementos y simbolismo del arquetipo filosófico afrocaribeño de Oshún en la obra *Del amor y otros demonios*. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 21 (2), pp. 229-264. https://n9.cl/l5ac7 [consultado el 25/1/2026].
— (2021). Descolonización y crítica literaria en el Caribe: Ifá como sistema de significación. *Sociocriticism*, 35 (2). https://n9.cl/kmddt [consultado el 25/1/2026].
Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 25/1/2026].
Foley, A. (2004). Language policy for higher education in South Africa: Implications and complications. *South African Journal of Higher Education*, 18 (1), pp. 57-71. https://n9.cl/re1a02 [consultado el 25/1/2026].
Gómez Amich, M. y Pérez Abad, A. (2014). Situación del español en un país africano plurilingüe: el caso de Sudáfrica. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 518-546). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/skzje [consultado el 25/1/2026].
Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) (2025). *Red exterior en Sudáfrica*. ICEX. https://n9.cl/qx6ff [consultado el 25/1/2026].
Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Principales series de población desde 1998*. https://n9.cl/oivku [consultado el 25/1/2026].
Maree, C. y Sánchez Martín, C. (2001). Quo Vadis: el español y el Hispanismo en Sudáfrica. *Arbor*, 168 (664), pp. 441-460. https://n9.cl/zz9rd [consultado el 25/1/2026].
Martínez, G. M. y Vaccaro, A. S. (2023). Políticas lingüísticas en Cabo Verde y Sudáfrica: ¿por qué analizar la situación de las lenguas en África? *Revista de Estudios Internacionales*, 5 (1), pp. 88-106. https://n9.cl/k020k0 [consultado el 25/1/2026].
Masoke-Kadenge, E. y Kadenge, M. (2013). 'Declaration without implementation': An investigation into the progress made and challenges faced in implementing the Wits language policy. *Language Matters*, 44 (3), pp. 33-50. https://n9.cl/xjmhkj [consultado el 25/1/2026].
Oficina de Información Diplomática (2025). *Sudáfrica*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/kj1i9 [consultado el 25/1/2026].
Mendoza Ramos, A. y Gallegullos Caputi, S. (2024). *Español e hispanismo en Sudáfrica: Desafíos tras 30 años de democracia*. Institute for Global Dialogue. https://n9.cl/hxcsw [consultado el: 25/1/2026].
Msila, V. (2019). Rethinking Babylon: The Language Dilemma and the Search for Social Justice in Africa. *English Academy Review*, 36 (1), pp. 100-112. https://n9.cl/f6ndtr [consultado el 25/1/2026].
Naudé, J. A. y Miller-Naudé, C. L. (2024). Sudáfrica. *Encyclopaedia of Translation & Interpreting (ENTI)*. https://n9.cl/6newt [consultado el 25/1/2026].
Oficina Económica y Comercial de España en Johannesburgo (2021). *Informe Económico y Comercial. Sudáfrica 2021*. https://n9.cl/xj96i [consultado el 25/1/2026].
Orman, J. (2008). Language Policy and Identity Planning in South Africa: A Historical Overview. En J. Orman, *Language Policy and Nation-Building in Post-Apartheid South Africa* (pp. 77-78). Springer. https://n9.cl/cfeb5f [consultado el 25/1/2026].
Pan South African Language Board (PanSALB) (2023). *History*. https://n9.cl/wsdeq [consultado el 25/1/2026].
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2024). *Informe sobre Desarrollo Humano 2023/2024*. PNUD. https://n9.cl/5akzts.
— (2025). *Human Development Report 2025: A matter of choice: People and possibilities in the age of AI*. Naciones Unidas. https://n9.cl/5uqijs [consultado el 25/1/2026].
Recuenco Peñalver, M. y Mendoza Ramos, A. (2022). Sobre los desafíos y motivaciones de los estudiantes para aprender español con el currículo actual en universidades sudafricanas. *Revista Nebrija*

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 16 (33), pp. 160-178. https://n9.cl/fyyb1 [consultado el 25/1/2026].

Ripero-Muñiz, N.; Senabe, T.; Maseko, M. y Reigadas, Y. (2021). Decolonising and Africanising the Spanish studies curriculum under emergency online teaching: introducing Equatorial Guinean literature in South African higher education. *Anthropology Southern Africa*, 44 (4), pp. 192-205. https://n9.cl/qst51 [consultado el 25/1/2026].

Rowe, A. 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* (pp. 183-206). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/wx80xv [consultado el 25/1/2026].

— (2007). El español en Sudáfrica. En VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 89-92). Instituto Cervantes, Plaza & Janés y Círculo de Lectores. https://n9.cl/eq1ca [consultado el 25/1/2026].

Rudwick, S. (2018). Language, Africanisation, and Identity Politics at a South African University. *Journal of Language, Identity & Education*, 17 (4), pp. 255-269. https://n9.cl/focvwe [consultado el 25/1/2026].

Rodríguez Rubio Camacho, M. (2023). *Descolonización del currículum de ele a través del uso de la literatura de origen bantú escrita con ñ: propuestas didácticas en el contexto sudafricano* [tesis de doctorado]. Universidad Pablo de Olavide. https://n9.cl/ic9vw [consultado el 25/1/2026].

Sistema de Comunicación e Información del Gobierno de Sudáfrica (2023). *Official guide to South Africa 2022/23*. Republic of South Africa. https://n9.cl/wnsf79 [consultado el 25/1/2026].

Statistics South Africa (2015). *General Household Survey 2014 (Statistical Release P0318)*. Statistics South Africa. https://n9.cl/5aslho [consultado el 25/1/2026].

University of the Witwatersrand (2003). *Language Policy*. https://n9.cl/6fq8a [consultado el 25/1/2026].

CAPÍTULO 21

EL ESPAÑOL EN SUDÁN

JORGE CARLOS NARANJO ALCAIDE
Comboni College of Science and Technology

FRANCISCO RODRÍGUEZ LÓPEZ
Comboni College of Science and Technology

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Sudán es un país muy vasto (1.861.484 km^2) que se extiende mucho más allá de los valles de los ríos que lo vertebran: el Nilo Azul, el Nilo Blanco y el Nilo ya unificado. Estos valles han acogido numerosas culturas desde tiempos prehistóricos que han ido dejando sus huellas a través de los diversos pueblos que los han habitado o atravesado. De hecho, a lo largo de la historia Sudán ha sido el centro de las rutas migratorias que se extienden de norte a sur, desde el Mediterráneo y Oriente Medio hacia el interior de África, y de este a oeste, relacionadas con procesos tan dispares como la desertización del Sáhara o las peregrinaciones de musulmanes africanos hacia La Meca.

Los primeros hallazgos arqueológicos de Sudán tienen más de 300.000 años. Son herramientas de piedra descubiertas en varios yacimientos entre Jartum y la frontera entre Sudán y Egipto. Y es que los primeros ancestros del *Homo sapiens* identificados se han encontrado en una ubicación geográfica que se encuentra en el Sudán moderno. Estos ancestros vivieron hace más de un millón de años (Wohns *et al.*, 2022).

Durante el quinto milenio antes de Cristo, el progresivo avance del desierto del Sáhara llevó a pueblos neolíticos hacia el valle del Nilo. La población que resultó de esta mezcla cultural y genética desarrolló una jerarquía social durante los siglos siguientes que dio lugar al Reino de Kush. La capital de este reino se fue desplazando progresivamente hacia el sur según las diferentes dinastías faraónicas del vecino Egipto intentaban extender su dominio y las poblaciones locales luchaban por conservar su independencia. Kerma, situada junto a la tercera catarata del Nilo fue la capital hacia el 1700 a. C.; Napata, ubicada junto a la quinta, se convirtió en la capital del reino

tras la desintegración del Nuevo Reino de Egipto hacia el 1070 a. C.; y Méroe, entre la sexta y la séptima, hacia el 350 a. C., momento de profunda ruptura entre la influencia cultural egipcia y la africana.

Sudán limita al norte con Egipto, país con el que la historia sudanesa está particularmente ligada, pues durante los periodos de prosperidad del vecino del norte, los egipcios ocupaban parte del territorio sudanés. Más tarde, cuando los cristianos eran perseguidos en Egipto, sobre todo a partir del 297 d. C., algunos de ellos se refugiaban en Sudán, contribuyendo de esta manera a la expansión del cristianismo en el país. Esta nueva religión fue abrazada por los reyes nubios de los reinos de Makuria, Nobatia y Alua a partir del siglo VI (Vantini, 2009). Y desde Egipto y la península arábiga, particularmente a partir del siglo VII, se inició un lento proceso de arabización e islamización en el que entran en juego diversos factores: las conquistas militares árabes en la zona nubia del norte, las relaciones comerciales con los árabes de la península arábiga, el asentamiento de tribus árabes en la zona oriental entre el Nilo y el Mar Rojo y la trata de esclavos (Ortega Rodrigo, 2019). El proceso de islamización se aceleró tras la conversión de la jefatura beya y nubia en el siglo XIV y la labor de las cofradías sufíes (Ortega Rodrigo, 2019). Un periodo particular de este proceso lo marca la revolución de Muhammad Ahmad Ibn Abdallah, autoproclamado el Mahdi o enviado por Dios (1844-1885), que consiguió derrotar al Gobierno colonial turco-egipcio e instaurar un estado islámico (1885-1898) que fue derrocado por un Gobierno colonial anglo-egipcio (1898-1956). Durante los sucesivos gobiernos del Sudán independiente, se llevó a cabo una política de construcción de una identidad nacional basada en la cultura árabe y la religión islámica, particularmente a partir de la segunda parte del gobierno de Yaafar Muhammad al-Numeiry (1983-1985) y el régimen militar-islamista del General Omar Hasan Al Bashir (1989-2019). Las regiones periféricas de este vasto país sintieron esta política como la imposición de una identidad cultural en un país caracterizado por su multiculturalidad y reaccionaron con la organización de varios movimientos armados que han luchado contra el poder central ya desde el 1955.

La caída de Al Bashir en abril de 2019 como consecuencia de una revolución popular abrió un periodo de esperanza en un futuro gobierno civil democráticamente elegido que consiguiera además integrar la diversidad cultural tras varios intentos fracasados y decenas de años de dictaduras militares. Sin embargo, la guerra civil iniciada el 15 de abril de 2023 entre las Fuerzas Armadas Sudanesas (SAF, por sus siglas en inglés) y las Fuerzas de Apoyo Rápido (RSF, por sus siglas en inglés) ahogó el proceso y ha dividido el país en zonas controladas por cada uno de los dos ejércitos. La capital de facto de Sudán es la ciudad de Port Sudan, a orillas del Mar Rojo, si bien el

gobierno está retomando gradualmente actividades en el estado de Jartum tras su reconquista en abril de 2025.

Antes de la guerra, Sudán tenía 46.874.206 habitantes (Banco Mundial, 2024), con un Índice de Desarrollo Humano de 0,508, en el puesto 172 de 189 países; actualmente ocupa el puesto 170 de los 193 países indexados (PNUD, 2024). El conflicto bélico ha tenido un impacto terrible sobre la economía local. El euro cotizaba a 643 libras sudanesas (SDG) en la Bank of Khartoum el 8 de abril de 2023. Tras más de dos años de guerra, el 25 de noviembre dl 2025 el euro tenía un valor de 2.715 SDG en el mismo banco y ha superado los 3.600 SDG en el mercado negro, que antes de la guerra parecía controlado. La misma guerra ha causado la partida de las escasas decenas de ciudadanos españoles que habitaban en Sudán, fundamentalmente miembros de diversas organizaciones internacionales. Tras la evacuación de la Embajada de España en Sudán el 15 de abril de 2023 solo restan algunos trabajadores de Médicos sin Fronteras y un misionero comboniano.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

El árabe sudanés y el inglés son las dos lenguas principales de las 81 que la enciclopedia *Ethnologue* asigna a Sudán: 79 están vivas y dos están extintas. De las lenguas vivas, 70 son indígenas y 9 no indígenas (Eberhard *et al*., 2024). En términos de clasificación genealógica en familias lingüísticas, de los cuatro filos lingüísticos de África continental, Sudán cuenta con dos filos, el afroasiático y el nilo-sahariano, que están presentes en la región desde hace milenios. Por ejemplo, la lengua meroítica, perteneciente al filo nilo-sahariano, fue desde el segundo milenio a. de C. la principal lengua hablada en Nubia y es una de las dos ya extintas (Rilly, 2021).

Una de las zonas más ricas en lenguas sudanesas son los Montes Nuba, situados en el estado de Kordofán del Sur. Estas pertenecen a diferentes grupos lingüísticos: daju (107.000 hablantes[113]), kama (173.000 hablantes), kadu, nyima y temein, por ejemplo, pertenecen al grupo de lenguas nilo-saharianas, mientras que katla, lafofa, rashad y talodi-heiban pertenecen al grupo de lenguas Níger-Congo (Dimmendaal, 2008). Al norte se conserva el nobiin o nubio, lengua nilo-sahariana que sustituyó al antiguo meroítico y que cuenta con 183.000 hablantes, y al este se hablan lenguas cusitas, otra rama importante del afroasiático, como el beya, que presenta textos del siglo tercero de nuestra era y es hablada por 2.550.000 habitantes, sobre todo del estado del Mar Rojo. En el extremo opuesto, en la región de Darfur, se conservan otras lenguas locales como el fur (744.000 hablantes), el bornu

113. El censo de hablantes para cada lengua en esta sección está tomado de Eberhard *et al*. (2024).

(381.000 hablantes), el masalit (290.000 hablantes) y el zaghawa (279.000 hablantes), todas ellas de la familia nilo-sahariana. En el estado del Nilo Azul, al sureste del país, 113.000 personas hablan el ingassana o gaam de origen nilo-sahariano. En el mismo estado hay un gran número de hablantes del hausa, lengua afro-asiática en la que se comunican un total de 810.000 personas en el país. Se hablan también otras variantes del árabe como el egipcio, el argelino, el levantino, el hijazi, el magrebí o el líbico (Eberhard *et al.*, 2024).

El régimen de Omar Al Bashir introdujo en el 1992 la Ley de Organización General de la Educación que definía objetivos, normas de examen y políticas educativas y administrativas (Naranjo Alcaide, 2019). La percepción en el nuevo Gobierno era que el sistema educativo precedente había sido adaptado a partir de un modelo extranjero sin relación con las raíces culturales de Sudán, por lo que «la mayoría de los estudiantes que terminaban la escuela secundaria tenían rasgos sudaneses y mentes británicas» (Ṭaha Mahdī, 2006, p. 25). Para corregir esta situación y «formar la persona sudanesa integrada espiritual, moral, intelectual y físicamente» (Ṭaha Mahdī, 2006, p. 18), el Gobierno dio un paso más en la política de arabización e islamización de todos los niveles educativos, ya que estos dos conceptos fueron identificados como las dos características principales de la identidad sudanesa. Este proceso de arabización ha contribuido a la progresiva desaparición de lenguas locales, lo que es particularmente preocupante, pues Sudán es uno de los pocos lugares del interior de África donde el estudio de las lenguas puede contar con una enorme profundidad histórica, gracias a las fuentes del antiguo Egipto.

La Constitución vigente fue aprobada en 2005 como fruto del acuerdo de paz entre el norte del país y lo que hoy es la República de Sudán del Sur. En esa Constitución se añadía el inglés al árabe como lengua oficial del país. Con la independencia del vecino del sur, este detalle se ha quedado en papel mojado, pues el árabe es la única lengua oficial en la práctica y el árabe sudanés la principal lengua hablada.

2. EL ESPAÑOL EN SUDÁN

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

Antes de la guerra había un centenar de españoles registrados en la Embajada de España en Jartum. Entre los mismos había una treintena de trabajadores de organizaciones internacionales. El resto eran ciudadanos españoles de origen sudanés. En este grupo se encuentran empresarios que desarrollan

actividades comerciales con compañías españolas y que, con diferentes niveles, manejan la lengua española.

La única embajada hispanoamericana en Sudán antes de la guerra era la venezolana. Su presencia tenía que ver más con las relaciones entre los dos países que con la presencia de una comunidad venezolana en Sudán. Con el inicio del conflicto bélico en abril de 2023 las dos embajadas hispanohablantes fueron evacuadas y operan desde El Cairo.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

El árabe moderno es la lengua de instrucción en las escuelas públicas sudanesas. Si bien los textos que produce el Ministerio de Educación General están escritos en esta lengua, los maestros enseñan en la lengua hablada, el árabe sudanés. El inglés es la segunda lengua a lo largo de todo el sistema educativo, es decir, durante los seis años de enseñanza primaria, los tres de escuela intermedia y los tres de secundaria previos al examen de acceso a la universidad. No existe una tercera lengua en el sistema público de educación. En la enseñanza universitaria la lengua inglesa continúa siendo obligatoria durante un año en los diferentes programas de grado junto con la informática y la religión. Así pues, dejando de un lado las lenguas de instrucción durante los primeros años de escolarización, las lenguas del sistema educativo son el árabe sudanés como lengua hablada de instrucción y el árabe moderno como escrita, y el inglés como segunda lengua. La enseñanza de otras lenguas, sean sudanesas o extranjeras, quedan excluidas del currículo de la enseñanza secundaria del país, por lo que su oferta se restringe a colegios privados con currículo internacional, universidades y centros de enseñanza no reglada.

Desde el inicio del conflicto bélico la mayor parte de las escuelas que siguen el currículum nacional fueron suspendidas. Solo estaban autorizadas a trabajar las que seguían un currículum internacional o las que se encontraban en el estado del Río Nilo, si bien sus estudiantes estaban condicionados por el hecho de que se suspendieron los exámenes nacionales que determinan el paso de una etapa a otra, incluido el examen de selectividad. El 14 de abril de 2024, algunas escuelas reabrieron sus puertas a los estudiantes en el estado del Mar Rojo y el Ministerio de Educación General anunció los preparativos para los exámenes de carácter nacional que permiten el paso de una etapa educativa a la siguiente. En junio de 2024 también el estado de Jartum anunció la continuación de las actividades académicas de algunas de sus escuelas situadas en zonas más seguras. En las zonas bajo control del

ejército regular esta tendencia continuó y actualmente se puede decir que la mayor parte de las escuelas han retomado sus actividades.

2.2.2. DESCRIPCIÓN ACTUAL DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español estaba presente antes de la guerra solo en algunas escuelas privadas que seguían un currículum extranjero como la École Française (desde 1997) o la Khartoum International Community School (KICS), estando totalmente ausente en el sistema educativo público nacional. Esta última escuela empezó a ofrecer el español como segunda lengua en 2015 en el primer año del Bachillerato Internacional. En agosto de 2016 se añadió el segundo año del mismo bachillerato. En 2017 se comenzó a dar clase de español en el *International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)* en los dos años previos al bachillerato. En agosto de 2022 la escuela dejó el *IGCSE* y comenzó el programa del Bachillerato Internacional PAI (Programa de los Años Intermedios) en primero de secundaria.

En el nivel universitario, el español está presente como segunda lengua en el grado de Lengua y Literatura Inglesa del Comboni College of Science and Technology (CCST). En el segundo semestre del primer año hay una introducción a las culturas española e italiana. Los estudiantes escogen una de las dos lenguas en el segundo año del grado y continúan durante cuatro semestres (4 créditos por semestre). No tienen esta posibilidad en el cuarto año del grado.

La misma universidad ofrecía cursos de formación continua por las tardes aprobados por el Ministerio de Universidades e Investigación Científica desde 2014 hasta el inicio de la guerra. A partir de entonces pasaron a ser ofrecidos en línea como los diversos cursos de grado. El CCST opera desde noviembre de 2023 desde Port Sudan (Naranjo Alcaide, 2025).

La Facultad de Relaciones Internacionales y Estudios Diplomáticos de la Universidad Al-Watanya (National University) integra un curso de español de 3 créditos desde 2017. Desde el inicio de la guerra continúan sus actividades académicas en línea.

La Profesora, una academia privada fundada por una ingeniera de telecomunicaciones sudanesa crecida en España, Isrá Mohamed Abbas, ofrecía cursos de español antes de la guerra. Los estudiantes eran jóvenes profesionales de entre 25 y 35 años de las franjas media y media-alta de la sociedad sudanesa. La sede del instituto se vio afectada por los bombardeos y su personal dejó el país, por lo que la guerra detuvo la actividad del centro.

La Embajada de Venezuela en Jartum abrió un centro cultural dentro de la universidad de Jartum en 2016 desde donde ofrecía cursos de español y

actividades culturales. La Revolución de 2019 paralizó las actividades de la universidad y, consecuentemente, del centro, que nunca volvió a reabrir sus puertas. La nueva dirección de la universidad elegida tras la Revolución canceló los diferentes espacios culturales que varias embajadas habían abierto en la librería principal. La embajada venezolana intentó dar continuidad a sus actividades en su propia sede.

TABLA 1

CENTROS CON OFERTA DE ENSEÑANZA DE ELE EN SUDÁN

NOMBRE DEL CENTRO	TIPO DE ENSEÑANZA Y NIVEL EDUCATIVO	INFORMACIÓN
École Française	Enseñanza reglada privada: colegio de secundaria con currículo internacional (francés)	Oferta español desde 1997
Khartoum International Community School (KICS)	Enseñanza reglada privada: colegio de secundaria con currículo internacional (*IGCSE*)	Oferta español desde 2015
Comboni College of Science and Technology (CCST)	Enseñanza reglada y no reglada privada: universidad privada	Se enseña español en el grado de Lengua y Literatura Inglesa desde 2017 También ofrece formación no reglada en español desde 2008
Facultad de Relaciones Internacionales y Estudios Diplomáticos de la Universidad Al-Watanya	Enseñanza reglada pública: universidad nacional	Oferta un curso de español de 3 créditos desde 2017
La Profesora	Enseñanza no reglada privada	Academia de español
Embajada de Venezuela	Enseñanza no reglada	

Fuente: Elaboración propia.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL CURSO ESCOLAR 2021-2022

En el curso 2021-2022, la CCST tuvo 41 estudiantes de segundo año del Grado de Lengua y Literatura Inglesa que escogieron el español y 50 de tercer año. 49 estudiantes de primer año tuvieron una introducción a las culturas italiana y española en el segundo semestre. En la Embajada de Venezuela pasaron 60 estudiantes de lengua española en el mismo periodo. Los cursos eran gratuitos según María Eugenia Martínez Centeno, que es quien proporciona esta información. Según Isrá Mohamed Abbas, directora de la academia La Profesora, 120 personas estudiaron español durante el curso 2021-2022 en su centro. Los estudiantes de español en la KICS en el curso 2021-2022 eran solamente 10 según su profesora, Sabrine Mandil Martín.

TABLA 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL CURSO 2021-2022

CENTRO	AÑO DE DOCUMENTACIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Comboni College of Science and Technology (enseñanza reglada universitaria)	Curso 2021-2022	140
Embajada de Venezuela (enseñanza no reglada)	Curso 2021-2022	60
La Profesora (enseñanza no reglada)	Curso 2021-2022	120
Khartoum International Communty School	Curso 2021-2022	10
Total		330

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

El CCST es el único centro acreditado para exámenes DELE y SIELE. La siguiente tabla muestra el número de estudiantes que se presentaron en cada sesión:

TABLA 3

CANDIDATOS DELE EN SUDÁN

AÑO	NÚMERO DE CANDIDATOS DELE
2014	16
2015	16
2016	12
2018	20
2019	48
2020	30
2021	59
2022	33

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Cervantes.

El número de estudiantes acreditados es alto con relación al número limitado de estudiantes de lengua española en el país: los datos disponibles indican que, de 330 estudiantes, 33 se presentaron a los DELE; es decir, uno de cada diez estudiantes se inscribe para la prueba. La alta proporción entre acreditación y número de estudiantes es uno de los rasgos significativos de la enseñanza de español en Sudán.

Solamente se abrió una sesión del examen SIELE. Sucedió el 15 de septiembre de 2022 en el laboratorio de computación del CCST. La estudiante superó el nivel B1, lo que le dio acceso a un máster en línea en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

2.3.3. CONTEXTO DE APRENDIZAJE: MOTIVACIÓN Y ACTIVIDADES CULTURALES

Existe un buen número de estudiantes sudaneses que usan Duolingo para iniciarse en el estudio de español y que interaccionaban entre ellos en la ciudad de Jartum antes de la guerra. El interés del alumnado por la lengua española y la cultura hispanoamericana radica en los eventos deportivos, especialmente el fútbol y los partidos de La Liga española, así como los productos culturales de masas, que eran una de las motivaciones más citadas por los estudiantes sudaneses que comenzaban el estudio de la lengua: los ritmos latinoamericanos, como el reguetón y, en menor medida, el flamenco. Una serie particularmente popular en Sudán entre los estudiantes de español fue *La casa de papel*.

En línea con el interés de los estudiantes por la cultura hispanohablante, la Embajada de España en Sudán ha propuesto desde 2020 un programa de actividades culturales gratuitas en colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Entre otras, han expuesto obras de artistas como el pintor hispano-sudanés Rashid Diab, han ofrecido conciertos de músicos como el guitarrista Paco Serrano y han llevado a cabo representaciones y talleres de creación con artistas locales con directores teatrales como Marco Magoa. Asimismo, han realizado un pequeño ciclo de cine español e iberoamericano, proyectando películas en versión original como *El secreto de sus ojos* (Juan José Campanella) en colaboración con el CCST. Esta universidad ha ofertado actividades de difusión de la lengua y las culturas hispanoamericanas públicas y gratuitas. Los lectores de español MAEUEC-AECID propusieron un taller de teatro en español, en modalidad presencial, así como un taller lingüístico y sociocultural de los países que conforman la Ruta Panamericana, con sesiones en línea.

2.4. PROFESORES DE ELE: NÚMERO Y PERFIL

El elenco de profesores de lengua española más regularmente activos en la enseñanza de ELE en Jartum en los últimos años está formado por ocho docentes:

- Los lectores MAEUEC-AECID de lengua española que han trabajado en el CCST desde diciembre de 2017 tenían un máster en Enseñanza de la Lengua Española o un título análogo o estaban concluyéndolo: Alvar Cavia Marañón enseñó en el CCST desde el 1 de diciembre de 2017 hasta el 30 de noviembre de 2019; Jaime Ferri entre el 28 de diciembre de 2019 y el 30 de noviembre de 2021; Clara Benítez Gómez desde el 3 de marzo hasta el 26 de noviembre de 2022; Francisco

Rodríguez lo hizo desde el 2 de enero de 2023 hasta que la guerra obligó a suspender actividades presenciales el 15 de abril pero continuó en línea hasta el 30 de diciembre de 2023. Alvar Cavia Marañón ha retomado su actividad en línea con los estudiantes del grado que escogieron español desde junio de 2025.

- Yasir Mohamed Ahmed Husein ha enseñado lengua española en el CCST desde 2008, fundamentalmente a los estudiantes de los cursos de formación continua. Simultaneó su labor en el CCST con la enseñanza en el espacio de la Embajada de Venezuela dentro de la Universidad de Jartum entre 2017 y 2019. Se ha refugiado en Egipto como consecuencia de la guerra.
- Mohamed Nagib Abdelrahman se unió al equipo docente del CCST en 2015. En 2017 empezó a enseñar español en la Universidad Al-Watanya. En 2021 intentó abrir un centro de español bajo su propia administración pero el proyecto no fraguó. También se ha refugiado en Egipto. Sus cursos de español en Al-Watanya han sido retomados por un profesor egipcio del Departamento de Español de la Universidad de El Cairo que enseña en línea.
- María Eugenia Martínez Centeno ha enseñado español en la École Française de 1998 a 2017 y en el espacio de la Embajada de Venezuela en la Universidad de Jartum de 2016 a 2019 y luego en la misma embajada hasta 2021.
- Sabrine Mandil Martín ha enseñado lengua española en la KICS desde 2015 hasta que la guerra paralizó las actividades presenciales en el estado de Jartum.
- Karina Victoria, peruana, ha enseñado español en los cursos de formación continua del CCST entre 2013 y 2014 y en los organizados por la Embajada de Venezuela en la Universidad de Jartum entre 2015 y 2019.
- Isrá Mohamed Abbas, de padres sudaneses, creció y estudió en España hasta completar sus estudios de Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad de Alcalá de Henares en 2016, y empezó su propia academia de lengua española en Jartum en 2018. Su trabajo quedó interrumpido por el estallido del conflicto bélico.
- En diciembre de 2023, el P. Martín Nicolás Ramírez, misionero comboniano encargado de la Escuela Secundaria Comboni en Port Sudán, comenzó cursos de lengua española en esta ciudad.

En relación con el perfil docente, la ley universitaria sudanesa exige que el profesor universitario (*lecturer*) tenga al menos un máster. Si solo posee un grado puede ser auxiliar o asistente. La mayoría de los docentes citados

anteriormente cuenta con formación universitaria en especialidades desvinculadas de la didáctica de lenguas extranjeras y de ELE en particular. La mayor parte son hablantes nativos de español o poseen un nivel de competencia comunicativa bilingüe o muy avanzado, ya que han residido en España durante varios años o décadas. Aunque no están especializados en la enseñanza de ELE a nivel académico, poseen la misma lengua materna que el alumnado y han desarrollado su competencia docente gracias a numerosos años de enseñanza de la lengua española en el país. Por este motivo, conocen de manera exhaustiva el perfil del aprendiente sudanés. Es decir, pueden prever las dificultades a las que se enfrenta y sus necesidades específicas.

En ciertos casos los alumnos no han aprendido una lengua extranjera de manera reglada, por lo que los esquemas lingüísticos no se han adquirido de manera correcta. En el caso del inglés, la mayoría del alumnado lo ha estudiado con una metodología basada en el aprendizaje memorístico o mediante prácticas tradicionales derivadas del enfoque gramática-traducción. Este punto incide en la actitud pasiva de algunos aprendientes, que pueden considerar desmotivador el aprendizaje de una segunda o tercera lengua extranjera, desligado del aspecto funcional que representa la propia lengua. A muchos estudiantes universitarios les parece tedioso el método de aprendizaje tradicional por el que se trabaja un elevado contenido formal que no son capaces de asimilar. En general, se siguen programas excesivos e inadecuados al perfil de aprendizaje general que proporcionan escasas herramientas funcionales para que el alumnado adquiera los contenidos, como tareas muy pautadas y acotadas que incluyan autoevaluación y evaluación entre pares, así como dinámicas de interacción en situaciones de aprendizaje y comunicación variadas donde los aprendientes reutilizan los recursos lingüísticos y llevan a cabo un aprendizaje competencial. En este sentido, es preciso que el profesorado proponga enfoques pedagógicos orientados a la acción, basados en tareas comunicativas en que el alumnado desarrolla las macro-destrezas desde el nivel inicial, se implica en el proceso de aprendizaje, aumenta su motivación y desarrolla un aprendizaje significativo.

2.5. MATERIALES DE APRENDIZAJE DE ELE

No existe una librería en Sudán que venda libros de texto, por lo que cada centro tiene que organizarse por sí mismo. Puesto que la industria editorial es inexistente en el país, solo se pueden adquirir métodos antiguos y de segunda mano en librerías y mercadillos. Los centros suelen habilitar una copia de un método de ELE en una copistería y los alumnos lo adquieren fotocopiado. Esto repercute en que, por un lado, las fotocopias son en blanco y negro, la calidad de las imágenes es baja y el material resulta poco atractivo. Por otro lado, los

estudiantes no disponen de las audiciones para poder escucharlas en autonomía y desarrollar la competencia ortoépica y la destreza de comprensión oral, lo que afecta al desarrollo del resto de macrodestrezas comunicativas.

El CCST empezó usando la serie *Gente* de la editorial Difusión. Cuando la universidad se convirtió en centro de exámenes DELE se empezó a usar la serie de manuales *Aula internacional* (nueva edición) coordinada por Neus Sans de la editorial Difusión. La academia de La Profesora también usaba *Aula internacional.* Aunque esta serie propone un enfoque por tareas que cuenta con reconocido prestigio internacional, su aplicación puede resultar dificultosa puesto que está concebido para un público general y no considera las dificultades específicas de hablantes de lenguas muy alejadas del español, como es el caso de Sudán. En Sudán no existen materiales de ELE adaptados a los aprendientes arabófonos en general, ni sudaneses en particular más allá de una reciente tesis de máster (Rodríguez López, 2023).

La profesora María Eugenia Martínez Centeno, que enseñó español en la École Française entre 1998 y 2017 y en los cursos de la Embajada de Venezuela, usaba el método Berlitz.

En la Universidad Al-Wataniya el profesor Mohamed Nagib Abdelrahman empleaba el manual *Gente* de la misma editorial Difusión.

En la KICS usaban la serie de manuales *Diverso* de la editorial SGEL de Encina Alonso, Jaime Corpas y Carina Gambluch.

En general, el material técnico del que disponen los docentes es insuficiente. Las aulas cuentan con pizarras tradicionales y con rotuladores. A nivel tecnológico, algunas aulas albergan un altavoz y un ordenador, si bien suele tratarse de equipos informáticos anticuados, cuya velocidad de procesamiento y ejecución hacen que su uso resulte ineficiente. Aunque algunos centros cuentan con un proyector en ciertas aulas, la mayoría carece de un laboratorio de idiomas donde se puedan llevar a cabo actividades de exposición a la lengua y de búsqueda de información. Por todo esto, los docentes deben prever recursos propios para desarrollar actividades en el aula que requieran material audiovisual, como presentaciones, vídeos y audiciones.

Asimismo, los recursos materiales disponibles para los alumnos son escasos, si bien depende del nivel socioeconómico de cada familia. Los alumnos adolescentes que cursan español en los centros privados de secundaria y los adultos profesionales que lo estudian en enseñanza no reglada suelen contar con un teléfono móvil inteligente y quizá con otros dispositivos electrónicos, como ordenadores portátiles, así como de conexión a internet. A nivel universitario, muchos estudiantes que cursan asignaturas de español también disponen de un teléfono inteligente, pero no de acceso a internet inmediato, datos ilimitados ni conexión wifi en el hogar; la mayoría cuenta con un acceso a internet muy restringido.

3. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

La investigación hispanista en Sudán se encuentra en un estadio igualmente incipiente. Uno de los pocos ejemplos es el trabajo de Abdelrahman Hassan (2020). Un filón de investigación muy rico sería la relación entre al-Ándalus y Sudán (De Villar Iglesias, 2017) y en particular el estudio de la comunidad musulmana expulsada de la península tras la Reconquista y que llegó hasta Sudán, y su función en este país.

En el marco del programa del lectorado MAEUEC-AECID 2022-2023, el lector de español y coautor de este artículo realizó su trabajo de fin de máster en Enseñanza de ELE (Rodríguez López, 2023) con el fin de diseñar un programa y material específicos para las dificultades y necesidades del alumnado de ELE universitario sudanés de nivel principiante, aplicando para ello el enfoque accional a través de tareas comunicativas.

REFERENCIAS

Abdelrahman Hassan, M. (2020). Arabic Origins of the Foundational Myth of Western Identity: Between Histories of the Conquest of America and the Conquest of Andalusia. *Al-Muntaqa*, 3 (1), pp. 38-51. https://n9.cl/wilwf [consultado el 25/1/2026].

Banco Mundial (2024). *Population, total - Sudan*. https://n9.cl/k5504 [consultado el 25/1/2026].

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. https://n9.cl/g956 [consultado el 25/1/2026].

De Villar Iglesias, J. L. (2017). *Al Ándalus y las fuentes del oro*. Almuzara.

Dimmendaal, G. J. (2008). Language Ecology and Linguistic Diversity on the African Continent. *Language and Linguistics Compass*, 2 (5), pp. 840-858.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2024). *Ethnologue: Languages of the World* (27.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 25/1/2026].

Naranjo Alcaide, J. C. (2019). The Development of Catholic Schools in the Republic of Sudan. *Social and Education History*, 8 (1), pp. 83-111. https://n9.cl/s2ryr [consultado el 25/1/2026].

— (2025). A University College Working in the Midst of the War in Sudan Through Digital Education. *Social Education Research*, 6 (2), pp. 180-198. https://n9.cl/02z17 [consultado el 25/1/2026].

Ortega Rodrigo, R. (2019). Sudán: ¿islam africano e islam árabe? Dicotomías del islam, el islamismo y el sufismo. *Araucaria*, 21 (41), pp. 439-464.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2024). *Human Development Report 2023-2024. Breaking the Gridlock - Reimagining Cooperation in a Polarized World*. Naciones Unidas.. https://n9.cl/pvcmhr [consultado el 25/1/2026].

Rilly, C. (2021). Language and Writing in the Kingdom of Meroe. En G. Emberling y B. B. Williams (Eds.), *Oxford Handbook of Ancient Nubia* (pp. 653-669). Oxford University Press.

Rodríguez López, F. (2023). *Tareas de interacción oral para universitarios sudaneses principiantes* [trabajo de fin de máster]. Universidad Internacional de Valencia. https://n9.cl/f5jnv2 [consultado el 25/1/2026].

Ṭaha Mahdī, F. (2006). *Taqwim marḥala al-ta'līm al-asāsī fī wilāyat Al- Khartūm* [Assessment of Basic Education at Khartoum State]. Jāmi'a Al-Khartūm lil-nashr.

Vantini, G. (2009). *Rediscovering Christian Nubia.* Edizioni Nigrizia.

Wohns, A. W.; Wong, Y.; Jeffery, B.; Akbari, A.; Mallick, S.; Pinhasi, R.; Patterson, N.; Reich, D.; Kelleher, J. y McVean, G. (2022). A unified genealogy of modern and ancient genomes. *Science*, 375 (6583). https://n9.cl/4agvo [consultado el 25/1/2026].

CAPÍTULO 22

EL ESPAÑOL EN UGANDA

EDITH NATUKUNDA-TOGBOA
Universidad de Makerere

ABIUS TUSHEMERIRWE
Universidad de Makerere

SEILA MORRAS MORENO
Universidad de Makerere

PENNINAH NAKYEYUNE MUSUUZA DE AVILÉS
† *In memoriam*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Uganda está situada al este de África oriental. En 1962 obtuvo la independencia del Reino Unido y tiene un sistema político que ha estado marcado por una historia de conflictos y gobiernos autoritarios. El actual presidente, Yoweri Museveni, llegó al poder en 1986 tras una guerra de guerrillas. El sistema político del país se caracteriza por un fuerte control del poder ejecutivo, con limitaciones significativas a la oposición política y a la libertad de prensa. En concreto, el panorama político de Uganda está dominado por el Movimiento de Resistencia Nacional (NRM, por sus siglas en inglés), liderado por el presidente del país. A pesar de las elecciones periódicas, la competencia política es limitada, con acusaciones de fraude electoral y represión de las actividades de la oposición (Freedom House, 2025).

Uganda forma parte, junto con Kenia, Tanzania, Burundi, Ruanda, Sudán del Sur y la República Democrática del Congo, de la Comunidad de África Oriental (en inglés, la East African Community). En su Gobierno hay 32 ministros y 50 ministros de Estado. Los ministerios más relevantes para la enseñanza de español en Uganda son el Ministerio de Finanzas, Planificación y Desarrollo Económico, el Ministerio de Comercio, Industria y Cooperativas, el Ministerio de Turismo, Fauna y Antigüedades, y el Ministerio de Educación y Deportes.

Según la Oficina de Información Diplomática (2025), Uganda tiene unos 51,4 millones de habitantes en 2025. La situación social está marcada por

una población joven y en rápido crecimiento. Más del 78 % de la población tiene menos de 30 años, lo que representa un potencial significativo para el crecimiento, así como desafíos a la hora de brindar educación, servicios de salud y oportunidades de empleo adecuados (UNICEF, 2025).

La educación ha mejorado, pero aún enfrenta problemas significativos en términos de calidad y acceso, especialmente en áreas rurales. La salud también ha mejorado en ciertos aspectos como la reducción de la mortalidad infantil y materna, pero enfermedades como el sida y la malaria siguen siendo problemas graves. La desigualdad de género persiste y afecta especialmente a las mujeres y niñas en términos de acceso a la educación y al empleo.

La economía de Uganda ha mostrado un crecimiento significativo en las últimas décadas, con una tasa promedio de crecimiento del PIB del 6 % anual antes de la pandemia de la COVID-19. Cabe notar que este crecimiento se ha ralentizado debido a la pandemia. La agricultura es el principal sector económico y emplea a aproximadamente el 70 % de la población. Los principales productos agrícolas son el café, el té, el algodón, el tabaco y la fruta. Sin embargo, el país enfrenta desafíos económicos importantes, como una infraestructura deficiente, un gran sector informal y altos niveles de pobreza (Banco Mundial, 2020), especialmente en áreas rurales y entre las comunidades desfavorecidas. A pesar de la reducción en las tasas de pobreza en los últimos años, alrededor del 21,4 % de la población vive por debajo del umbral de pobreza nacional.

Dadas la gran distancia entre España y Uganda y la falta de lazos históricos, es comprensible que la relación bilateral entre ambos países haya sido casi inexistente en el pasado. Sin embargo, desde hace aproximadamente dos décadas, se observa un interés económico cada vez mayor. Las exportaciones españolas de bienes a Uganda en 2024 alcanzaron un valor de 19 millones de euros. Las principales exportaciones españolas a Uganda son papel, cartón y sus manufacturas (18 %), productos cerámicos (16 %) y productos de fundición, hierro/acero (13 %). Las importaciones españolas son considerablemente superiores a las exportaciones: 82 millones de euros en 2024, de las que el 84 % corresponde al café (Oficina de Información Diplomática, 2025).

Uganda ofrece una belleza escénica con diversos paisajes que van desde montañas nevadas hasta frondosos bosques que son un regalo visual. Cuenta con una variada fauna que incluye animales salvajes en libertad como gorilas, leones, elefantes, etc. En Uganda se pueden practicar actividades de aventura como senderismo con gorilas, descenso de aguas bravas y rutas en parques nacionales. Es posible sumergirse en la rica cultura ugandesa visitando las comunidades locales, asistiendo a ceremonias tradicionales y

experimentando la vibrante música y la danza. La hospitalidad de los amables lugareños es acogedora y es posible degustar una gastronomía local caracterizada por frutas frescas, carnes a la parrilla, pescados de agua dulce y extraordinarios platos tradicionales. Los visitantes que van al país apoyan los esfuerzos de Uganda por conservar las especies en peligro de extinción y las iniciativas de turismo sostenible.

Los mejores lugares turísticos para visitar son, entre otros, el lago Victoria, el nevado monte Rwenzori, el nacimiento del Nilo en Jinja, las cataratas Murchison, las cataratas Sipi, el parque nacional Queen Elizabeth y el bosque impenetrable de Bwindi. Uganda ofrece una cautivadora mezcla de belleza natural, encuentros con la vida salvaje, experiencias culturales y actividades de aventura que la convierten en un destino ideal para los viajeros que buscan un viaje africano auténtico e inolvidable.

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

Uganda tiene dos lenguas oficiales: el inglés y el suajili. El inglés es la lengua de la Administración, la educación y los negocios, resultado de la colonización británica. El suajili fue adoptado como lengua oficial en 2005 para promover la integración regional y la comunicación dentro de la Comunidad de África Oriental.

Se trata de un país lingüísticamente diverso con 41 lenguas (Eberhard *et al.*, 2025). Las lenguas bantúes, incluidas el luganda, el runyankole y el lusoga, predominan en las regiones del sur y el oeste, mientras que las lenguas nilóticas como el acholi y el lango se hablan comúnmente en el norte. Las lenguas luo, como el alur, también están presentes en determinadas zonas.

El sistema educativo de Uganda utiliza el inglés como medio de instrucción desde la educación primaria hasta la universidad. Sin embargo, las lenguas locales se utilizan en los primeros años de la educación primaria para facilitar el aprendizaje inicial (Ministerio de Educación y de Deportes, 2018).

Los medios de comunicación en Uganda reflejan su diversidad lingüística. Las emisoras de radio y televisión transmiten en varias lenguas locales además del inglés y el suajili, lo que garantiza que la información llegue a un público amplio y diverso.

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

Aunque la comunidad hispana en Uganda no es muy grande, se ha producido un aumento en la última década. De acuerdo con los datos proporcionados

por la Embajada de España en Kenia y por el Consulado Honorario de España en Uganda, hay 47 residentes registrados y se estima que hay una veintena sin registrar. Los españoles en Uganda son principalmente funcionarios o empleados de la Unión Europea o la Organización de las Naciones Unidas, cooperantes, voluntarios y trabajadores de ONG, así como religiosos y misioneros.

En Uganda se encuentra la empresa española Consultrans, quienes están desarrollando, con ayuda de los fondos europeos al desarrollo, algunos tramos de vía del tren que unirá las capitales de Uganda y Kenia (Kampala-Nairobi) con el fin de agilizar las relaciones comerciales entre ambos países. En cuanto a las ONG, hay varios jóvenes que han venido con programas de la Unión Europea para apoyo a la juventud y el desarrollo y que se encuentran colaborando con ONG locales en temas de agricultura, feminismo, cambio climático y activismo. También se encuentran las ONG españolas Babies Uganda (en Entebbe), Música para salvar vidas (en Kampala), Fundación Mis Aldeas, Ayuda en Acción (en West Nile), África Directo y Malayaka House (en Entebbe), quienes realizan una inestimable labor solidaria. Actualmente se encuentra vigente un acuerdo entre la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Universidad de Makerere por el que se envían lectores españoles con el fin de enseñar y promover la lengua española entre los estudiantes universitarios.

Entre las comunidades latinoamericanas destaca la presencia de la comunidad cubana, cuyos residentes registrados en Uganda ascienden a 35 personas relacionadas con ONG, con empresas energéticas y de turismo y, principalmente, con el ámbito sociosanitario. Además, en el año 2024 se celebraron los 50 años de relaciones diplomáticas entre Uganda y Cuba con múltiples eventos y celebraciones culturales. Fruto de estas estrechas relaciones durante años, Cuba ha ofrecido varias becas a estudiantes ugandeses para estudiar medicina, ingeniería, agricultura, economía, abogacía, profesorado y lengua española en la isla de Cuba. Entre ellos se encuentra la actual coordinadora de español en la Universidad de Makerere, la profesora Abius Tushermerirwe. Asimismo, cabe destacar los acuerdos existentes entre varias universidades cubanas y ugandesas, principalmente en el área de la medicina y las relaciones internacionales, que han permitido la formación de futuros médicos y profesionales ugandeses. Entre otros, destacan los acuerdos permanentes con la Universidad Médica de Mbarara y la Universidad Cristiana de Uganda, a través de los cuales profesorado médico cubano imparte sus conocimientos.

Existe también un grupo de diplomáticos de Guinea Ecuatorial en Uganda para fortalecer las relaciones bilaterales. Forman parte de la nueva embajada, que ha comenzado a organizar actividades educativas para beneficiar

a los estudiantes de español en Uganda interesados en visitar ese país para practicar y mejorar el español. Del mismo modo, trabajan para crear programas de intereses comerciales entre Uganda y Guinea Ecuatorial.

También hemos recibido datos del Consulado de Chile en Uganda, que amablemente nos ha comunicado que hay cinco ciudadanos chilenos registrados y que hay una ONG chilena, denominada Fundación Entre Tribus, que realiza una encomiable tarea en Uganda.

También hay otros países hispanohablantes de Latinoamérica que han mostrado interés por establecer colaboraciones internacionales, como Venezuela, cuyo embajador visitó la Universidad de Makerere y sugirió la posibilidad de ofrecer asistencia educativa, como el intercambio de alumnos y profesores.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

a) Contexto del sistema educativo en Uganda

Muchas de las escuelas más antiguas de Uganda fueron creadas por misioneros cristianos procedentes de Europa. Desde la independencia, su papel se ha sustituido por el del Gobierno, pero, debido al limitado número de centros de secundaria, las escuelas privadas han seguido siendo un componente importante del sistema educativo de Uganda.

A principios de 1997, Uganda revolucionó su política educativa con la introducción de una iniciativa denominada «Educación Primaria Universal», en virtud de la cual el Gobierno pagaría la matrícula de todos los huérfanos y de hasta cuatro niños por familia. La política, destinada a extender rápidamente la alfabetización a toda la población, se tradujo en un aumento de la asistencia a la escuela. A principios de 2007 se puso en marcha un programa similar para la enseñanza posprimaria.

El sistema educativo público de Uganda se organiza en cuatro niveles: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación superior. La educación preescolar, aunque no es obligatoria, es importante para preparar a los niños antes de ingresar a la escuela primaria. Sin embargo, la disponibilidad de centros preescolares es limitada, especialmente en áreas rurales. La educación primaria, de siete años de duración, es gratuita y obligatoria para todos los niños. La educación secundaria se divide en dos ciclos: educación secundaria inferior (*O-Level*) y educación secundaria superior (*A-Level*). Por último, la educación superior comprende universidades, institutos técnicos y colegios de formación docente. Uganda tiene varias universidades públicas y privadas, siendo la

Universidad (pública) de Makerere la más antigua y prestigiosa del país. Los programas superiores abarcan desde títulos técnicos y profesionales hasta grados universitarios.

Desde finales de la década de los ochenta se han abierto nuevos centros de enseñanza superior, como la Universidad de Ciencia y Tecnología de Mbarara (1989), la Universidad Cristiana de Uganda (fundada como Bishop Tucker Theological College en 1913, el nombre actual y el estatus de universidad se le confirieron en 1997), la Universidad de los Mártires de Uganda (1993), la Universidad Islámica de Uganda (1988) y la Universidad de Kyambogo (2003). Además, hay escuelas de formación de maestros de primaria, escuelas y facultades técnicas y escuelas de comercio. La Universidad de Makerere en Kampala, que comenzó como escuela técnica en 1922, fue la primera gran institución de enseñanza superior de África oriental y central. Además de su facultad de medicina, cuenta con facultades de agricultura y silvicultura, artes, educación, tecnología, derecho, ciencias, ciencias sociales y veterinaria.

b) La percepción pasada y presente del español por parte de las autoridades educativas ugandesas

El Ministerio de Educación y Deportes, la Junta Nacional de Exámenes de Uganda, el Centro Nacional de Desarrollo Curricular y el Consejo Nacional de Educación Superior son las instituciones responsables de la administración y gestión del sistema educativo, las encargadas de la evaluación de la enseñanza, la elaboración de los planes de estudio nacionales y las que regulan las instituciones de enseñanza superior.

En el Ministerio de Educación hablamos con la vicepresidenta de la Comisión de Enseñanza, que señaló que el español vincularía a Uganda con una nueva perspectiva de colaboración sur-sur. Asimismo, la introducción del español como asignatura en el sistema educativo nacional supondría la contratación de más profesores, un beneficio para las empresas y la creación de puestos de trabajo.

De igual manera, el representante de la Junta Nacional de Exámenes de Uganda nos comentó que, aunque el español no se enseña en las secciones de primaria y secundaria del sistema educativo, «es una lengua que está cobrando cada vez más importancia. Esto se debe en parte al hecho de que se habla y estudia por más personas en el mundo que el francés».

El director ejecutivo adjunto del Consejo Nacional de Educación Superior, en una entrevista sobre la enseñanza de español en Uganda, indicó que, aunque aún no se ha integrado en la educación superior, sería una iniciativa bienvenida especialmente en términos de mejora de las relaciones internacionales y el comercio, puesto que se trata de una lengua que se

habla en todo el mundo y, por lo tanto, resulta necesario abrirse gradualmente a ella.

El responsable de idiomas del Centro Nacional de Desarrollo Curricular indicó que, aunque el español no se ha introducido oficialmente en el plan de estudios ugandés, el centro reconoce su importancia en la política exterior de Uganda y en términos de comercialización de los productos agrícolas ugandeses y del turismo. Está firmemente convencido de que la próxima asignatura que habrá que integrar será el español, ya que «hay un mercado muy grande para nuestros productos y servicios en América Latina. Son países que comparten el clima tropical y la herencia cultural africana. Nosotros no nos conectamos por la falta del español, por lo que es imperativo que ofrezcamos esta lengua».

En resumen, las conversaciones que mantuvimos con los representantes de las autoridades educativas de Uganda reflejan que hay un reconocimiento de que es hora de integrar el español en el plan de estudios y que hay buena voluntad, especialmente en el Centro de Desarrollo Curricular, para iniciar el proceso de participación del Ministerio de Educación para aprobar las políticas que sean necesarias para la integración del español. También hemos observado que hay un interés en explorar estrategias para implementar acuerdos con países hispanohablantes amigos y apoyar una movilización acelerada de las competencias iniciales requeridas en términos de formación de profesores.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

El español en Uganda no es una lengua de uso común y no tiene un papel significativo en la vida cotidiana del país. Sin embargo, hay ciertos desarrollos y contextos en los que el español ha empezado a ganar cierta presencia, principalmente a través de la educación y la cooperación internacional. En el ámbito educativo, el español se ha introducido en algunas instituciones como lengua extranjera opcional. Algunas universidades y colegios ofrecen cursos de español, lo que refleja una creciente demanda por aprender esta lengua debido a su importancia global (Uganda National Examinations Board, 2021).

La cultura hispana se encuentra presente a través de telenovelas latinoamericanas que se emiten en la televisión nacional. El acceso a las nuevas plataformas digitales como Netflix también ha ayudado a la expansión y el conocimiento de la cultura al permitir visualizar series españolas y latinoamericanas, especialmente *La casa de papel* y *Narcos*. Asimismo, hay un interés real por el fútbol y no es raro encontrar los escudos y emblemas de equipos y futbolistas de la liga española de fútbol pegados en los *matatu* (el transporte público local más utilizado). Además, la música latina se suele

escuchar no solo en los bares sino también en varias emisoras de radio nacionales. Por otro lado, hay un interés creciente por los bailes latinos, principalmente la salsa y la bachata, por lo que es frecuente encontrar eventos en los que se pueden aprender dichos estilos. En cuanto a la gastronomía, destacan, entre otros, cinco restaurantes: La Cubana, Encanto, Cooktoria, The Aleph y Quepasa, donde se pueden degustar platos de la cocina española, cubana y mexicana. Cabe mencionar que la imagen del Che Guevara se puede encontrar en formato pegatina en *bodas* (las motocicletas, que son el principal método de transporte en Uganda), coches y *matatus*, así como en la vestimenta y accesorios que usan los jóvenes.

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE EN EL PAÍS

Los manuales que hemos recopilado son libros utilizados en las escuelas internacionales y privadas de secundaria y en la Universidad de Makerere: *Aula internacional*, con un enfoque comunicativo y práctico (Difusión, 2019); *Nuevo español en marcha*, que facilita un aprendizaje gradual y sistemático (SGEL, 2018); *Gente hoy*, que enfatiza la interacción social y el uso del lenguaje en contextos reales (Difusión, 2020); y *Sueña*, que se centra en mejorar la fluidez y precisión en el uso del español (Anaya, 2017).

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Como se observa en la tabla 1, actualmente hay aproximadamente 195 estudiantes de español en Uganda. Por un lado, en los centros de secundaria hay alrededor de 100 estudiantes que están participando en un proyecto piloto de investigación doctoral (2023-2024) y aprenden español como una actividad extraescolar, junto a 60 estudiantes de centros privados que cursan español como una asignatura que forma parte del currículo de las escuelas internacionales (como los que siguen el Bachillerato Internacional o los *International General Certificate of Secondary Education*). Por otro lado, en el centro de idiomas Alianza Francesa se imparte el español como refuerzo para alrededor de 15 estudiantes de secundaria de estos programas internacionales. Por último, en la Universidad de Makerere hay aproximadamente 20 estudiantes de español como lengua extranjera. En comparación con el estudio previo sobre la situación del español en Uganda (Saporta Bon y Blanco Muñoz, 2014) el número de estudiantes se ha incrementado de 150 a 195.

TABLA 1

NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS DE ELE EN UGANDA

ENSEÑANZA REGLADA			ENSEÑANZA NO REGLADA	TOTAL
TOTAL SECUNDARIA		SUPERIOR	Centros de lenguas Academias de idiomas Formación complementaria Clases particulares	
Secundaria pública	Secundaria privada	Universidades públicas Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa		
100	60	20	15	195

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

En Uganda, la enseñanza de español y la demanda de certificaciones de competencia han crecido. Aunque actualmente el país no cuenta con centros de examen DELE acreditados, sí se celebraron convocatorias DELE en la Universidad de Makerere entre 2007 y 2011 (Saporta Bon y Blanco Muñoz, 2014). En todo caso hoy en día no se ofrecen estos exámenes, por lo tanto, los estudiantes interesados en obtener dicha certificación deben viajar a países cercanos o coordinarse con la Embajada de España en Nairobi (Kenia).

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

En Uganda, los estilos de aprendizaje de lenguas extranjeras entre los estudiantes están influidos por factores como el entorno educativo, los recursos disponibles, la formación del profesorado y las metodologías de enseñanza. Se suelen aprovechar recursos de internet y vídeos de YouTube para acceder a cortometrajes, canciones, gramática y vocabulario ilustrado. También se utilizan métodos tradicionales como la memorización de tablas de conjugación de los verbos y algunos profesores que tienen acceso a recursos digitales pueden acceder a la plataforma de Google Classroom. En general, los estudiantes también escuchan y repiten después del profesor y toman notas en sus cuadernos. También se realizan diferentes proyectos para poner en práctica lo aprendido.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Actualmente Uganda no cuenta con profesores de ELE en primaria ya que la lengua no se imparte en este nivel. Los profesores de español del país se encuentran en secundaria y en la universidad. La secundaria privada, que

incluye los colegios con currículum internacional (Bachillerato Internacional o International General Certificate of Secondary Education), cuenta con cuatro profesores nativos. La asignatura de español no está incluida en el sistema educativo público, por lo que no hay profesores en las escuelas secundarias públicas. Sin embargo, en la escuela secundaria de Ndejje, que se encuentra en el distrito de Luwero, se organizan actividades extraescolares de español. Además, se está llevando a cabo un proyecto piloto (enero 2023-diciembre 2024) en cuatro escuelas públicas secundarias ubicadas en Kampala. Este proyecto forma parte de una investigación doctoral y tiene como uno de sus objetivos la introducción formal del español en el currículum secundario. En este momento se está impartiendo la asignatura como una actividad extraescolar.

En el ámbito universitario, el español se imparte en la Universidad de Makerere dentro del Departamento de Lenguas Europeas y Orientales desde 2008, aunque de forma intermitente desde 2017. Los estudiantes en la Universidad de Makerere cursan dos asignaturas de tres créditos cada una por semestre, es decir, un total de cuatro asignaturas anuales. Actualmente hay tres profesoras de español en la Universidad de Makerere: una profesora local, que es la jefa de la Sección de Español, otra profesora nativa lectora de la AECID y una tercera profesora no nativa, que colabora con la universidad. Una de las profesoras se encuentra realizando el doctorado.

TABLA 2

NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE EN UGANDA

ENSEÑANZA REGLADA			ENSEÑANZA NO REGLADA	TOTAL
SECUNDARIA		SUPERIOR	Centros de lenguas Academias de idiomas Formación complementaria Clases particulares	
Secundaria pública	Secundaria privada	Universidades públicas		
		Sin titulaciones de Español, pero donde se ofrece como lengua extranjera optativa		
1	4	3	1	9

Fuente: Elaboración propia.

El único centro de educación no reglada que imparte el español en Uganda es la Alianza Francesa, que se encuentra en Kampala. Este centro, aunque originaria y primordialmente se dedica a la enseñanza de francés como lengua extranjera, ha integrado entres sus planes la enseñanza de otras lenguas como el inglés, el suajili y el español. En la Alianza Francesa cuentan con un profesor de español nativo colombiano que da clases a cerca de una quincena de adolescentes. Se trata de estudiantes locales o extranjeros que cursan

la asignatura de español en escuelas internacionales y que asisten al centro como apoyo o mejora.

En la tabla 2 ofrecemos una recapitulación del número de profesores de español en todos los niveles de enseñanza de Uganda.

3. LA INTRODUCCIÓN DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE UGANDA

Tras una revisión de las 60 universidades registradas por el Ministerio de Educación de Uganda —de las cuales 40 son privadas, 12 son públicas, cinco son militares y tres están consideradas como instituciones de enseñanza superior—, se ha encontrado que solo se enseña español en una de ellas, la Universidad de Makerere. Universidades como la de Mbarara, la de Kyambogo y la de Kabale tienen en sus perspectivas de futuro la enseñanza y el aprendizaje de español, pero aún no han comenzado debido a la falta de personal profesional, entre otros desafíos.

Los orígenes de la enseñanza de español en la Universidad de Makerere se remontan al año 2006, cuando se impartieron por primera vez unos cursos cortos de esta lengua en el Instituto de Idiomas. El responsable de la llegada de estos cursos fue Javier Serrano Avilés, uno de los instructores de apoyo técnico que formó al primer grupo de estudiantes de español de la universidad.

Paralelamente, el personal de cooperación técnica colaboró en la elaboración del plan de estudios para la enseñanza de español en las titulaciones de la licenciatura en Arte y en Ciencias Sociales. El plan de estudios de la asignatura de Español fue presentado y aprobado por el claustro universitario en abril de 2013. Posteriormente, el programa de grado comenzó a impartirse en 2014.

La introducción del español, así como del chino, dentro de un curso de grado estaba en consonancia con las recomendaciones del comité de visitación de la Universidad de Makerere de 2010 y la entonces propuesta de política lingüística en la educación de la Universidad de Makerere, donde un buen dominio de lenguas extranjeras era una competencia clave para abrirse camino en el mundo moderno y en el mercado laboral. La Universidad de Makerere quería ofrecer un abanico más amplio de posibilidades de comunicación e intercambio cultural, al igual que muchas universidades que están ofreciendo el español como carrera universitaria, no solo en América y Europa, sino también en Asia y Oceanía.

La enseñanza de esta lengua en la Universidad de Makerere reforzaba el concepto de multilingüismo, que es la condición necesaria para una mayor

cooperación internacional y una fuente de enriquecimiento en las sociedades multiculturales modernas. El español se introdujo finalmente en el Departamento de Lenguas Europeas y Orientales de la Escuela de Lenguas, Literatura y Comunicación, gracias al impulso de la Dra. Edith Natukunda-Togboa, quien era la jefa de departamento en esa época. El principal objetivo de la introducción de la asignatura era crear una cantera de lingüistas formados con conocimientos y experiencia en español, así como desarrollar la comprensión, la conciencia y la aplicación del papel de la lengua española como vehículo de desarrollo y cultura. Con este fin, el 13 de septiembre de 2019 se celebró el Día Pedagógico del Español para promover la asignatura.

En la actualidad, aunque el programa existe en todos los niveles, desde principiantes hasta avanzados, hasta ahora se ha limitado únicamente a los niveles iniciales (SPB Español para principiantes) debido a que el español no se ofrece como asignatura en la etapa secundaria. En definitiva, la enseñanza de español en la Universidad de Makerere aún se encuentra en sus inicios pese a todos los esfuerzos aunados para la promoción y el desarrollo de su enseñanza.

Para poder impartir español en el nivel universitario en Uganda se requiere poseer estudios superiores de enseñanza de español (una maestría), así como un nivel de español avanzado o nativo. Actualmente existen dos profesores en la Universidad de Makerere: una profesora local no nativa que está cursando su doctorado en una universidad en Cuba y una lectora nativa de español de la AECID.

4. INVESTIGACIÓN HISPANISTA

La investigación hispanista en Uganda es un campo emergente. La coordinadora de la asignatura de Español en el Departamento de Lenguas Europeas y Orientales de la Universidad de Makerere está realizando su doctorado sobre el uso de la canción en la didáctica del español. En febrero de 2023 se inició un proyecto piloto de enseñanza de español en cuatro escuelas secundarias ubicadas en Kampala, la capital del país. Se pretende averiguar cómo mejorar la expresión escrita entre los estudiantes de ELE en un contexto africano.

REFERENCIAS

Banco Mundial (2020). *Uganda Economic Update: Strengthening Social Protection to Reduce Vulnerability and Promote Inclusive Growth*. Banco Mundial. https://n9.cl/s2i61r [consultado el 5/2/2026].

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 5/2/2026].

Freedom House (2025). *Freedom in the World 2025: Uganda*. https://n9.cl/qojsh [consultado el 5/2/2026].
Junta Nacional de Exámenes de Uganda (2021). *Uganda National Examinations Board Act, Act 1 of 2021*. Government Gazette Acts Supplement.
Ministerio de Educación y Deportes de Uganda (2018). *Education and Sports Sector Annual Performance Report 2017/2018*. Ministry of Education and Sports.
Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Uganda*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/0t70i [consultado el 5/2/2026].
Saporta Bon, M. y Blanco Muñoz, L. (2014). El español en Uganda. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 575-594). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/8hg7v [consultado el 5/2/2026].
UNICEF (2025). *U-Report: Uganda*. UNICEF. https://n9.cl/8ksnb [consultado el 5/2/2026].

CAPÍTULO 23

EL ESPAÑOL EN ZIMBABUE

FABIÁN ALEJANDRO DOMÍNGUEZ SILVA
Universidad de Daca

1. INTRODUCCIÓN

1.1. BREVE DESCRIPCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y ECONÓMICA DEL PAÍS

Con una superficie de 390.580 km^2, la joven República de Zimbabue cuenta con una población de 16.993.524 habitantes (Oficina de Información Diplomática, 2025, p. 1). Este estado, situado en África austral, limita con Sudáfrica al sur, Botsuana al suroeste, Zambia al norte y Mozambique al noreste. La estructura demográfica de Zimbabue consta de diez divisiones territoriales. La mitad occidental del país abarca tierras altas y principalmente planas. En cambio, la parte oriental es rica en minerales y bosques y se compone de una serie de montañas en la frontera con Mozambique: Vumba, Chimanimani, Nyanga e Inyanga.

El estado de Zimbabue, antiguamente conocido como Rodesia del Sur, logró su independencia del Reino Unido en 1980. Su lengua oficial es el inglés, si bien *Ethnologue* reconoce la presencia de 23 lenguas en el país (Eberhard *et al*., 2025). Desde entonces, el país ha sido gobernado solamente por dos presidentes: Robert Mugabe (1980-2017) y Emmerson Mnangagwa (2017-presente). De acuerdo con la Oficina de Información Diplomática (2025, p. 1), la renta per cápita zimbabuense se encuentra en 2.200 dólares (2025) y el país ocupa el puesto número 159 en el Índice de Desarrollo Humano. La esperanza de vida en mujeres es de 63,06 años y de 60,49 en hombres. Según los datos del Banco Mundial (s. f.), con fecha de 2024, solamente el 33 % de la población habita en zonas urbanas. Con excepción de la capital, Harare, y otras ciudades como Bulawayo o Mutare, el resto de las localidades no cuentan con infraestructuras ampliamente desarrolladas y apenas el 38 % de los zimbabuenses posee acceso a internet (con fecha de 2023). La mayoría de la población rural vive en la

pobreza, mientras que la mayor parte de la sociedad urbana constituye la clase media del país.

En el ámbito económico, la imagen del país ante la comunidad internacional se desplomó a comienzos de este siglo tras el apoyo del expresidente Mugabe a las ocupaciones de tierras de terratenientes blancos (Oficina de Información Diplomática, 2025, p. 2). El presidente se vio obligado a acceder a las presiones de los veteranos de guerra de cumplir su promesa de redistribución de tierras. En consecuencia, estableció un plan para una campaña de confiscación de granjas de propietarios blancos. Las ocupaciones pronto se convirtieron en invasiones cuando las familias de granjeros blancos fueron desalojadas. Las granjas fueron incendiadas y saqueadas, los animales fueron sacrificados y miles de trabajadores agrícolas negros perdieron sus medios de vida. En pocos meses, solo unos pocos cientos de los cuatro mil agricultores blancos zimbabuenses aún poseían tierras. Los ocupantes ilegales se instalaron en las propiedades, pero carecían de semillas, maquinaria, dinero y, especialmente, de conocimientos agrícolas. Esta situación se vio agravada por unas fuertes sequías que asolaron al país. En apenas cuatro años, Zimbabue, un país que tiempo atrás exportó alimentos, se había vuelto dependiente de la ayuda alimentaria extranjera para alimentar a su población (Di Piazza, 2005, pp. 32-33).

Ante esta situación, la Unión Europea y Estados Unidos impusieron una serie de sanciones económicas que, junto con la caída en la productividad de las tierras y la falta de inversiones extranjeras, dieron paso a una hiperinflación en 2008. El país consiguió mejorar su situación momentáneamente de 2009 a 2012 gracias a la dolarización de su economía, dolarización que se mantiene hasta la actualidad. No obstante, desde entonces Zimbabue ha introducido tres monedas oficiales: el bond note en 2016, el dólar RTGS en 2019 y el ZiG en 2024. Los dos primeros cayeron en sus batallas contra la hiperinflación (557,2 % a finales de 2020) y solo el tiempo dirá el futuro que le deparará al ZiG.

En cuanto a las relaciones hispano-zimbabuenses, estas continúan siendo muy limitadas. España cuenta con una embajada en Harare desde 1981, tras la independencia del país africano. Zimbabue no dispone de una embajada en España, sino que está acreditada en París. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (s. f.), el número de personas que residen en España con nacionalidad zimbabuense es de 126, mientras que el número de personas cuyo país de nacimiento es Zimbabue es de 444.

En el plano económico, las relaciones entre ambos países siempre han resultado modestas. No existen datos acerca del comercio de servicios y los flujos de inversión son prácticamente nulos en ambas direcciones. En el año 2024 se produjo un aumento notable tanto en las exportaciones como en las

importaciones, llegando a alcanzar los 4,1 y los 30 millones de euros, respectivamente. En este periodo, España exportó maquinaria mecánica, plásticos, plantas vivas y aparatos eléctricos, mientras que importó hierro, acero, fruta, sal y yeso, entre otros (Oficina de Información Diplomática, 2025, pp. 4-5).

1.2. BREVE PANORAMA LINGÜÍSTICO DEL PAÍS

La población de Zimbabue, menos numerosa que la existente en otros países africanos, es muy variada y se agrupa en diferentes comunidades o familias etnolingüísticas. Tal y como se ha indicado con anterioridad, *Ethnologue* señala la presencia de 23 lenguas vivas en el país, de las cuales 16 son indígenas (Eberhard *et al*., 2025). A estas 23, es necesario sumar otras cinco provenientes de inmigrantes recientes. De acuerdo con su estatus, las lenguas presentes en Zimbabue se pueden clasificar de la siguiente manera:

- lengua nacional: inglés;
- lenguas de amplia comunicación: nyanja, ndebele y shona;
- lenguas dispersas: tonga, tsonga, tswana, venda y xhosa;
- lenguas en desarrollo: kalanga, nambya, ndau y lengua de signos zimbabuense;
- lenguas fuertes: chichewa, dombe, manyika y tswa;
- lenguas amenazadas: barwe, birwa y kunda;
- lenguas en sustitución: lozi, nsenga y tsoa;
- lenguas no establecidas: afrikáans, chino mandarín, griego, guyaratí y portugués.

Por familias lingüísticas, estas lenguas se distribuyen de la siguiente manera: cinco indoeuropeas, 21 nigero-congoleñas, una sino-tibetana y una lengua de signos.

Si se atiende al número de hablantes, es notable que, si bien el inglés es la lengua nacional del país, se calcula que solo es hablado por aproximadamente el 33 % de la población y solo el 0,05 % de la misma lo tiene como primera lengua. Dentro de los grupos etnolingüísticos indígenas destaca el grupo shona, cuya lengua es hablada por el 69,5 % de la población y el 46 % la tiene como primera lengua. Este grupo se distribuye geográficamente a lo largo y ancho del país y se concentra en la capital, Harare. La población ndebele constituye el grupo minoritario más grande. Alcanza aproximadamente el 10,5 % del total de la población zimbabuense, si bien el número de hablantes asciende hasta el 19,6 % de la población total. Este grupo se distribuye principalmente en el suroeste del país.

TABLA 1

PRINCIPALES LENGUAS DE ZIMBABUE

N.º DE HABLANTES	INGLÉS	SHONA	NDEBELE
Primera lengua	8.000	7.160.000	1.610.000
Total	5.158.000	10.660.000	3.010.000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Ethnologue* (Eberhard *et al.*, 2025).

Hasta 1980, en el país entonces llamado Rodesia del Sur solo el inglés poseía el estatus de lengua oficial. Tras las luchas que desembocaron en su independencia en 1980, se adoptó como nombre oficial la República de Zimbabue y se establecieron como lenguas oficiales el inglés, el shona y el ndebele. En 2013, Zimbabue adoptó una nueva constitución, en la que se estableció que las lenguas oficialmente reconocidas del país son las siguientes: barwe, inglés, kalanga, lengua de signos, nambya, ndau, ndebele, nyanja, shona, sotho, tonga, tsoa, tsonga, tswana, venda y xhosa (Constitución de la República de Zimbabue, 2013).

Desde entonces, el inglés se ha impuesto como la lengua clave para el funcionamiento de la economía y el comercio, los asuntos gubernamentales, los medios de comunicación y gran parte de la educación. Por su parte, las lenguas indígenas son utilizadas para la música y las artes, la religión (si bien es posible acudir a servicios religiosos en francés, griego, inglés o portugués, la mayoría de ellos se celebran en lenguas africanas) y el ámbito familiar.

El sistema educativo establecido en Zimbabue durante la colonización tuvo un impacto devastador en las lenguas autóctonas. Tras la independencia, el nuevo Gobierno mantuvo el sistema educativo existente, aunque realizó reformas importantes. Por ejemplo, se formalizó la voluntad de dotar de un estatus social a todas las lenguas habladas por la población de Zimbabue y de elaborar una política lingüística que reflejara la realidad y diera apoyo a los distintos componentes de la cultura zimbabuense. De esta forma, se estableció que las lenguas de instrucción, lectura y escritura en la educación primaria y secundaria podían ser el shona y el ndebele para estos grupos de hablantes. Por su parte, la política lingüística para la educación en las otras lenguas africanas ha ido variando desde la instrucción plena en lengua vernácula en la escuela primaria hasta la educación bilingüe en algunas de estas lenguas, pasando por cambios frecuentes en los materiales curriculares utilizados y las lenguas de instrucción en ausencia de lenguas literarias normativas.

2. EL ESPAÑOL

2.1. GRUPO DE HABLANTES DE DOMINIO NATIVO

La presencia hispana en Zimbabue es muy minoritaria. El país cuenta únicamente con tres embajadas de países hispanohablantes: España, Cuba y Guinea Ecuatorial. De acuerdo con el registro consular de la Embajada de España, con fecha de 2023, en Zimbabue solo residen oficialmente 65 españoles. Lamentablemente, no ha sido posible obtener información de las embajadas de Cuba y de Guinea Ecuatorial.

Por otro lado, se ha constatado la presencia en el país de personas residentes hispanohablantes de otros países como Colombia o Argentina. En general, el perfil de estos residentes suele ser de representantes diplomáticos, trabajadores de ONG, religiosos y empresarios. Por tanto, dado el carácter temporal de residencia provocado por la variabilidad de la estancia en el puesto, resulta complicado obtener cifras exactas.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.2.1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DEL PAÍS

La educación en Zimbabue se remonta a la época precolonial. Durante esta época, se enseñaba a los niños cultura, historia, religión y habilidades para la vida a través del discurso oral, la música, la danza y los rituales (Di Piazza, 2005, p. 41). Desde mediados del siglo xix hasta aproximadamente 1950, los misioneros cristianos eran los encargados de proporcionar la mayor parte de la educación formal. Además, algunas escuelas misioneras enseñaban tanto a estudiantes negros como blancos. Antes de la independencia en 1980, solo los estudiantes de origen europeo recibían educación gratuita y obligatoria proporcionada por el Gobierno. Los estudiantes negros debían pagar cuotas para asistir a escuelas del Gobierno, que además segregaban por motivos de etnia y género. La tasa de alfabetización no superó el 50 % hasta después de la independencia. Muchos adultos, y especialmente las mujeres, que nunca habían recibido una educación, aprovecharon las clases de alfabetización para adultos y otros métodos de educación informal.

Sin embargo, el periodo posterior a la independencia en 1980 trajo cambios significativos en la educación en Zimbabue. El Gobierno de minoría blanca que ostentaba el poder en el momento de la independencia había puesto en marcha un sistema educativo que privilegiaba a los estudiantes blancos y restringía drásticamente las oportunidades educativas para los niños negros. Como resultado, tan solo el 42 % de los estudiantes que

terminaban la escuela primaria podía encontrar una plaza en la educación secundaria. Esta provisión desigual dio lugar a una alta tasa de analfabetismo entre los adultos negros, estimada en un 45 % de analfabetos y un 12,5 % de semianalfabetos (Stoneman, 1988, p. 118). Así, al momento de la independencia había más de dos millones de adultos funcionalmente analfabetos, lo que constituía una gran proporción de la población económicamente activa y representaba un serio obstáculo para el desarrollo del país.

De acuerdo con la Constitución de la República de Zimbabue (2013), el Gobierno central proporciona educación primaria gratuita a todos los niños. Asimismo, el Gobierno paga los salarios de los maestros de primaria, pero las escuelas pertenecen y son gestionadas por consejos locales, misiones, empresas o particulares. Se estima que aproximadamente el 95 % de todos los niños en edad escolar están matriculados en escuelas primarias (Di Piazza, 2005). No obstante, los libros de texto, materiales y docentes cualificados continúan siendo escasos.

La principal universidad del país es la Universidad de Zimbabue y se encuentra en la capital, Harare. Fundada en 1955, satisface las necesidades de educación superior del país. Zimbabue cuenta con 20 universidades localizadas por todo el país, de las cuales casi la mitad son públicas. También existen numerosos colegios agrícolas, técnicos y especializados en la formación de profesores.

En cuanto a la estructura educativa del país, esta consiste en nueve años de educación general para todos los estudiantes, seguida de una educación especializada que se enfoca en la formación técnica y vocacional. Esta estructura persigue la transformación del sistema educativo y pone énfasis en la formación de habilidades y en el desarrollo de conceptos.

Sin embargo, las políticas educativas se ven afectadas en gran medida por el estado de la economía del país. Tal y como hemos señalado con anterioridad, la economía zimbabuense ha estado en declive durante varios años y sus efectos se han notado en toda la sociedad, incluidas las instituciones clave como las del sistema educativo. Esto se ha visto reflejado en el pasado, por ejemplo, en la reintroducción de cuotas de admisión prioritarias para estudiantes locales, con el fin de alinear la educación superior con las necesidades nacionales inmediatas ante la falta de recursos para mantener estándares internacionales. Por otro lado, el modelo prescriptivo de educación ofrecido en Zimbabue deja poco espacio para el pensamiento crítico y el desarrollo de la creatividad y las capacidades resolutivas de sus estudiantes. Asimismo, el sistema educativo enfrenta en la actualidad una serie de arduos desafíos como son la falta de recursos, la politización de las instituciones y los problemas derivados de la emigración tanto de estudiantes como de docentes. El estado de la educación zimbabuense es, en definitiva, una

consecuencia más de los desafíos que enfrentan la economía y la sociedad zimbabuense.

Ante esta situación, cada vez más familias optan por centros educativos privados. En Zimbabue, la educación privada se clasifica en los siguientes grupos: las escuelas de élite tradicionales cuyas cuotas son muy elevadas y tienden a localizarse en áreas urbanas; las escuelas dirigidas por iglesias de tarifas bajas que se encuentran tanto en ciudades como en zonas rurales, y las escuelas dirigidas por misiones que no cobran tarifas escolares. En las últimas décadas se han realizado algunos esfuerzos para localizar y retener profesores de idiomas extranjeros en el sector estatal.

2.2.2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL ESPAÑOL EN EL PAÍS

Los centros educativos que ofrecen lenguas europeas se localizan fundamentalmente en la capital del país, Harare, o en otras grandes ciudades como Bulawayo o Mutare. En el sistema educativo público, además del inglés, solo se puede estudiar el francés en la educación secundaria y siempre en grandes ciudades. En el caso del español, esta lengua no forma parte del currículo educativo zimbabuense y, por tanto, no se enseña en la educación pública. Actualmente, su aprendizaje se encuentra supeditado en exclusiva a la educación privada. Así, en el año 2024 solamente tres centros de enseñanza ofrecen cursos de español en Zimbabue. Dos de ellos son centros de educación primaria y secundaria con currículo internacional y el tercero es una universidad. Estos centros son la French School of Harare, la Harare International School y la Universidad de Mujeres en África. La información de los colegios internacionales ha sido recabada a partir de una encuesta elaborada expresamente para esta investigación[114].

La Harare International School lleva enseñando español desde hace 27 años y cuenta en su plantilla con cuatro profesores. Por su parte, la French School of Harare imparte español desde su fundación en 1983 y dispone solamente de un profesor. En cuanto a la universidad, en el año 2024 se reinauguró un puesto de lectorado MAEUEC-AECID[115], esta vez en la Universidad de Mujeres en África. Se trata de una universidad privada que fue cofundada en 2002 por la profesora Hope Cynthia Sadza, excomisionada de servicio público, y la doctora Fay King Chung, exministra de Educación en Zimbabue. En la actualidad, su sede se encuentra ubicada en Harare y cuenta con campus secundarios en Bulawayo, Marondera, Kadoma y Mutare en Zimbabue, y programas de educación a distancia para estudiantes en Malaui, el Reino Unido y Zambia.

114. Desde aquí, agradecemos enormemente la colaboración a los docentes de estos centros.
115. El puesto de lectorado en Zimbabue había sido cancelado en 2003.

En Zimbabue, el Ministerio de Educación y Cultura es responsable de la planificación, administración y coordinación general de la educación en todos los niveles, incluidas las escuelas gubernamentales, misioneras y privadas. Los objetivos de los programas para la enseñanza de las segundas (y aún más de las terceras) lenguas, así como las directrices curriculares, son muy generales, por lo que dejan amplio margen de actuación a los centros, si bien establecen la necesidad de que los contenidos curriculares presenten los elementos de la segunda lengua más propios de la cultura y la vida diaria de Zimbabue.

Los principales logros zimbabuenses en el ámbito educativo son la democratización de su acceso y la eliminación de la discriminación racial. No obstante, las reformas en la estructura, el contenido y la metodología han necesitado de un mayor esfuerzo para salir adelante. De esta forma, aunque se han introducido cambios en diversos programas, estos no han supuesto el impulso que Zimbabue necesita para su desarrollo. Entre las posibles razones que explican estas circunstancias, la principal es el hecho de que Zimbabue todavía no ha sido capaz de tomar el control de su economía ni de llevar a cabo una planificación de su crecimiento futuro en términos suficientemente concretos. Ante esta situación, resulta difícil esperar que las contribuciones educativas por parte del Gobierno se desvinculen de la dirección general de la sociedad. Por otro lado, aunque existen algunos programas innovadores y exitosos en el ámbito educativo (casi siempre provenientes del sector privado), todavía no se han coordinado y generalizado a todos los centros de manera que supongan una verdadera revolución del sistema educativo.

Así pues, el futuro de Zimbabue en materia educativa todavía está por escribirse. De momento, solo se vislumbran contadas innovaciones que suponen desviaciones menores de un sistema educativo aún por desarrollarse. En el caso concreto de las lenguas, no parece que en el corto plazo vaya a implementarse el estudio de lenguas europeas como el español o el alemán en el sistema educativo público.

2.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PRINCIPALES MANUALES DE ELE QUE SE HAN USADO Y QUE SE EMPLEAN EN EL PAÍS

En cuanto a los materiales utilizados en el aula, la French School of Harare emplea el manual *¡A mí me encanta!* (2007) de la editorial Hachette Education y cuyos autores son Odile Montaufray, Isabel Hidalgo, Michelle Froger y David Deprez. Se trata de un manual pensado para hablantes francófonos. En la Harare International School utilizan principalmente el manual *Diverso básico* (2015), de la editorial SGEL y cuya autora es Encina Alonso Arija.

Complementan este material con diversos manuales de *Aula internacional* (2013) y material de elaboración propia. Durante las clases, los estudiantes de ambos centros utilizan los manuales originales, así como recursos digitales y suscripciones en línea. Además, ambas instituciones cuentan con la posibilidad de proyectar diversos materiales a través de proyectores de vídeo ubicados en las diferentes aulas. De esta forma, los estudiantes tienen a su alcance canciones, cortos y largometrajes, documentales, informativos televisivos o emisoras de radio.

Por su parte, en la Universidad de Mujeres en África se utilizan los manuales *Aula internacional plus 1* (2020), de los autores Agustín Garmendia, Jaime Corpas y Neus Sans Baulenas para la editorial Difusión, y la *Gramática de uso del español* (2007), de los autores Luis Aragonés Fernández, Ramón Palencia del Burgo y Ángel Sánchez Trigo para SM. Durante las clases, los estudiantes utilizan las versiones digitales de ambos manuales. En las aulas existe la posibilidad de reproducir audios, pero no de proyectar vídeos. Así, las opciones en la universidad son más limitadas que en los otros dos centros.

2.3. ALUMNOS DE ELE

2.3.1. NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Si bien los centros antes mencionados ofertan el español, se trata todavía de una asignatura optativa, por lo que el número de estudiantes es variable y el alcance es limitado. En el caso de los colegios internacionales, la French School of Harare cuenta con aproximadamente 50 alumnos por año, mientras que en la International School of Harare el número de estudiantes que escogen español como lengua extranjera es notablemente elevado, pues supera los 200. Estos datos proceden directamente de los centros de enseñanza. En el caso de la Universidad de Mujeres en África, la introducción del español ha generado un gran interés tanto dentro como fuera de la institución. Para el primer semestre de 2024, casi 150 estudiantes cursaron esta asignatura. Si bien el estudio del español es todavía una asignatura optativa, la universidad ya cuenta con diversos proyectos futuros tales como ofrecer esta asignatura a los estudiantes de todos los campus y no solo de la capital, así como crear un curso de español abierto a todo el público de Zimbabue e instaurar un grado de Filología Hispánica.

2.3.2. ACREDITACIÓN: DELE

En Zimbabue no existe ninguna asociación de profesores de español y, por tanto, tampoco existe ningún colectivo que se dedique a formación de

docentes en lengua española. Hasta el año 2024, los exámenes DELE se han realizado en la Embajada de España. A continuación, se expone el histórico de candidatos a las pruebas DELE en Zimbabue desde 2010 hasta 2024.

TABLA 2

HISTÓRICO DE CANDIDATOS DELE EN ZIMBABUE (2010-2024)

NIVEL	A1	A2	B1	B2	C1	C2	TOTAL
Candidatos	31	25	20	9	1	1	87

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Embajada de España en Zimbabue.

Tras observar las cifras, no es de extrañar que el mayor volumen de candidatos DELE se concentre entre los niveles A1 y B1, dado que, por un lado, son los niveles más fácilmente accesibles y, por otro, son los niveles que se estudian en los centros educativos del país.

2.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Las motivaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera son muy diversas y varían, en gran medida, en función de la institución académica a la que pertenezca el alumnado. En el caso de los estudiantes de primaria y secundaria, probablemente se decanten por esta lengua bien por iniciativa propia, bien por la influencia de sus pares o bien por la decisión de sus progenitores.

Por su parte, en la Universidad de Mujeres en África, las lenguas extranjeras más populares son, en primer lugar, el francés y, a continuación, el español. Dado que la presencia del español en el país es prácticamente inexistente, esta lengua no constituye un requisito para el acceso al mercado laboral ni tan siquiera una ventaja competitiva para la inmensa mayoría de los puestos de trabajo. Debido a esto, no es de extrañar que los estudiantes que se decantaron por la opción de estudiar español lo hicieron fundamentalmente incentivados por la música y el fútbol. En cuanto a la música, los alumnos solo eran capaces de reconocer ritmos latinos como la salsa, el tango o el reguetón. Por otro lado, el fútbol es un deporte muy popular entre los zimbabuenses y continúa siendo el elemento más destacado en el imaginario colectivo del mundo hispánico. No obstante, es necesario señalar que el mundo hispánico les resulta ajeno y su conocimiento sobre él es, pues, bastante exiguo. De esta forma, la música, las ciudades, las tradiciones, la gastronomía, la historia y las celebridades que conforman el imaginario colectivo se entremezclan completamente y los estudiantes son incapaces de distinguir a qué país y cultura pertenece cada una. Como apunte anecdótico,

más de la mitad de los estudiantes no sabía que España se encuentra en Europa y no fueron pocos los que pensaban que España y el Reino Unido compartían la misma monarquía.

Todas estas circunstancias se ven reflejadas en el proceso de aprendizaje. Así, los estudiantes de ambas escuelas utilizan plataformas de internet como método complementario de aprendizaje, así como el visionado de series o películas y la escucha de música en español. Entre las películas más populares destacan *La lengua de las mariposas* o *El laberinto del fauno*. En el caso de la Harare International School, los estudiantes también leen libros y juegan a videojuegos en español. Además, algunos de sus estudiantes pueden practicar la lengua fuera de clase, bien con amigos o familia. Los estudiantes universitarios escuchan habitualmente música de diferentes artistas hispanos (todos latinos, eso sí), interactúan con celebridades en redes sociales y siguen diferentes competiciones deportivas tanto de España como de América.

2.4. PROFESORES DE ELE

2.4.1. NÚMERO TOTAL DE PROFESORES DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Dado que lo español todavía resulta ajeno en Zimbabue y que la enseñanza de una lengua extranjera requiere de profesionales cualificados, el número de profesores de español en Zimbabue es ínfimo. Para el año 2024, tanto la French School of Harare como la Universidad de Mujeres en África cuentan únicamente con un docente de español cada uno, mientras que la Harare International School cuenta con cuatro profesores en su plantilla. Estos datos han sido proporcionados directamente por los centros de enseñanza.

2.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Un buen profesor de español como lengua extranjera no solo necesita tener formación en la lengua, sino que también debe conocer su didáctica y debe ser capaz de generar interés en sus estudiantes. La motivación resulta fundamental en este tipo de contextos puesto que, para casi la totalidad de los estudiantes, esta será la primera vez que tengan contacto con la lengua y con la cultura hispana. Esto es, el profesor de español asume la responsabilidad de transmitir conocimientos lingüísticos y también de abrir la puerta al intercambio cultural.

De acuerdo con los datos obtenidos a través del cuestionario concebido para esta investigación, casi la totalidad de los docentes cuenta con

formación en Filología o Educación, pero ninguno ha declarado haber realizado cursos de formación continua del profesorado de ELE. Todos los profesores de español en centros de formación reglada en Zimbabue son españoles.

Debido a la escasez en el número de profesores de español, así como la nula presencia de esta lengua en el sistema educativo público, no existe ninguna asociación de profesores de español en Zimbabue.

2.4.3. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE UNIVERSITARIO

Hasta el año 2024, solo existe un profesor de español en este nivel de instrucción, el lector MAEUEC-AECID. En este caso, el lector es graduado en Español: Lengua y Literatura, posee formación pedagógica especializada en la enseñanza de ELE y acumula años de experiencia educativa previos a la llegada al país africano. Asimismo, completa su formación continua con diferentes cursos del Instituto Cervantes.

2.4.4. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL GENÉRICO DEL PROFESORADO DE ELE DE LA ENSEÑANZA NO REGLADA

No existen datos que avalen la existencia de academias de lenguas u otro tipo de instituciones que oferten cursos de español en Zimbabue. No obstante, sí se ha podido constatar la presencia de algunos ciudadanos españoles que imparten clases de español de manera privada y algunos de ellos cuentan incluso con formación del Instituto Cervantes. Por su parte, los estudiantes suelen ser mayoritariamente empresarios o comerciantes de diversas procedencias, aunque destacan europeos y asiáticos, familiares de diplomáticos o jóvenes de clases medias y altas cuyos progenitores buscan que sus hijos se capaciten lo mejor posible.

2.4.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

La forma de enseñar lenguas ha ido variando a lo largo de los tiempos, adaptándose a las nuevas realidades y a las necesidades del momento. No obstante, no existen dos grupos iguales y, en consecuencia, la técnica, los materiales o las estrategias que funcionan en un contexto no lo hacen así en otro.

En el caso de la Universidad de Mujeres en África, cuatro grupos cursaban la asignatura de Español: tres de grado y uno de máster. El grupo de máster constaba solamente de seis estudiantes, mientras que los grupos de grado

iban desde los 40 hasta los 80 estudiantes. Para la programación de las clases se siguió el enfoque comunicativo, de manera que el objetivo perseguido era que los estudiantes practicaran en todas las clases lo aprendido ese día. Sin embargo, es necesario señalar que los estudiantes no están acostumbrados a este método de enseñanza y pareció causarles bastante confusión. Tras consultar sobre esta situación con algunos profesores de la universidad y otros compañeros lectores en África, constatamos que los estudiantes están acostumbrados a la repetición mecánica de estructuras y generalmente carecen de iniciativa o autonomía. Además, al menos en la educación pública, tampoco se fomenta el pensamiento crítico o la autonomía de los estudiantes en ninguna etapa del proceso formativo.

En cuanto a la French School of Harare, el volumen medio es de 15 estudiantes por clase, con una media de entre 30 y 50 alumnos por curso escolar. En las clases siguen también el método comunicativo. Finalmente, en la International School of Harare cuentan con alrededor de 200 estudiantes de español al año, organizados en grupos de entre 11 y 15 estudiantes por clase, y siguen también el método comunicativo.

2.5. CENTROS DE ENSEÑANZA ELE

2.5.1. NÚMERO TOTAL DE CENTROS DE ELE DOCUMENTADOS EN EL PAÍS

Tal y como se ha comentado con anterioridad, para el año 2024 existían en Zimbabue solamente tres centros de enseñanza donde se podía estudiar el español como lengua extranjera. Dos de estos centros ofrecen tanto educación primaria como secundaria y el tercero es una universidad. Se trata en todos los casos de instituciones educativas privadas.

2.5.2. OBSERVACIONES SOBRE LOS CENTROS

Es notoria la diferencia en el número de estudiantes que aportan los tres centros educativos, puesto que el centro que aporta un mayor número de estudiantes es la International School of Harare. No obstante, se prevé que los próximos años la universidad profundice en sus estudios de español y que, por tanto, el alcance de esta aumente exponencialmente.

Hasta el año 2024, ninguno de los tres centros educativos ha sido centro examinador DELE. No obstante, con la implementación del programa de lectorados MAEUEC-AECID, el Departamento de Lenguas de la Universidad de Mujeres en África prevé ser la institución encargada de acoger las futuras convocatorias del DELE a partir del año 2025, convirtiéndose así en el primer centro examinador de español oficial del país.

2.6. INSTITUCIONES QUE APOYAN LA ENSEÑANZA DE ELE

2.6.1. EMBAJADA DE ESPAÑA EN EL PAÍS

Tras meses de negociaciones, finalmente se aprobó el inicio de un nuevo lectorado MAEUEC-AECID en Zimbabue, que llevaba en suspensión desde el año 2003. La buena predisposición de la universidad junto con el entusiasmo tanto de la Embajada de España como de la AECID auguran un desarrollo fructífero del lectorado en el país sudafricano. Solo el tiempo dará cuenta de los resultados de este proyecto.

En relación con las convocatorias de los DELE y como consecuencia de la ausencia de una sede del Instituto Cervantes en el país, ha sido la Embajada de España quien se ha hecho cargo de la acogida de los exámenes desde el año 2010. Aunque las cifras de candidatos sean muy bajas y de ninguna manera reflejen la carga administrativa que supone ofrecer los DELE al público de Zimbabue, la existencia del centro examinador de la Embajada de España desde 2010 ha sido seguramente el mayor esfuerzo de esta Embajada en cuanto a la promoción del español en el país.

Para el año natural 2023, se presentaron al examen DELE un total de 18 personas:

TABLA 3

CANDIDATOS DELE 2023

NIVEL	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Mayo 2023	6	2	4	0	1	0
Noviembre 2023	1	1	3	0	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Embajada de España en Zimbabue.

En cuanto al número de visados de estudio, el consulado ha emitido 53 visados durante el año 2022, 71 durante el año 2023 y 22 hasta julio de 2024.

Finalmente, y en relación con las líneas de acción de fomento del español, es necesario señalar en primer lugar que esta embajada no solo representa a España ante Zimbabue, sino también ante Malaui y Zambia. Por tanto, la embajada debe repartir sus recursos, tiempo y esfuerzo entre los tres países. A pesar de esto, la actividad es constante y, en el caso concreto de Zimbabue, las principales líneas de actuación de fomento de la lengua española pasan por la interacción con diferentes centros educativos del país.

Cada año, la Embajada de España organiza al menos cuatro sesiones llamadas «Jornadas de español». Se trata de un acto de difusión de la lengua y

cultura española que se realiza en torno a la biblioteca de la embajada. En estas jornadas, 30 alumnos de sexto de primaria reciben una clase de español para principiantes, asisten a presentaciones sobre cultura española y posteriormente refuerzan lo aprendido a través de juegos interactivos.

Por otro lado, dentro de la programación cultural la embajada participa en tres festivales de cine en los que se proyectan películas en español. El primero es el Festival Internacional de Cine de Mujeres (International Images Film Festival for Women). En 2024 este festival tuvo lugar del 23 al 31 de agosto en Harare. En esta ocasión, la película proyectada es *Mamíferas*, producida por Carla Sospedra, quien dará una clase magistral dentro del marco del festival. En segundo lugar, se encuentra el Festival de Cine Europeo de Zimbabwe, coordinado por la Delegación de la Unión Europea en Harare. Se celebra en octubre de cada año. Finalmente, es necesario destacar al Festival de Cine Europeo de Malawi, coordinado también por la Delegación de la Unión Europea en Lilongwe, celebrado también en octubre.

En cuanto a las artes escénicas, la Embajada de España participa en el Festival Internacional de Teatro Mitambo. En 2024 este festival tendrá lugar del 18 al 21 de septiembre y contará con la actuación del grupo español UMAMI.

Finalmente, en el plano musical, a mediados de octubre se celebrará el Festival de Música Jacaranda, en el que participará un grupo de flamenco.

2.6.2. OTRAS EMBAJADAS HISPANOHABLANTES ACREDITADAS EN EL PAÍS

Dadas las escasas relaciones entre Zimbabue y los diferentes países de habla hispana, además de la Embajada de España, en este país solamente se encuentran las embajadas de Cuba y Guinea Ecuatorial. Lamentablemente, no ha sido posible obtener información de dichas embajadas.

2.6.3. ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL, ASÍ COMO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

Tras realizar la investigación, no se ha podido verificar la existencia de ninguna asociación de profesores o estudiantes de español en el país. Tampoco parece que vaya a existir en el corto o medio plazo.

2.6.4. OTRAS ASOCIACIONES HISPANOHABLANTES EN EL PAÍS

La única asociación que involucra a una comunidad hispana de la que se ha podido constatar su existencia es la Zimbabwe Cuba Friendship Association (ZICUFA). Se trata de una organización voluntaria sin ánimo de lucro con

proyección nacional que fue fundada en 2003. Los objetivos de esta asociación son la promoción de la solidaridad internacional a través del diálogo, el intercambio y la acción entre Zimbabue y Cuba, así como la organización de actividades para profundizar el nivel de amistad y comprensión entre los pueblos de ambos países. Por desgracia, no ha sido posible obtener información sobre el número de miembros afiliados.

REFERENCIAS

Banco Mundial (s. f.). *Zimbabwe*. https://n9.cl/bt20x [consultado el 16/1/2026].

Constitución de la República de Zimbabue (2013). [consultado el 16/1/2026]. Disponible en español en https://n9.cl/s2jxk [consultado el 16/1/2026].

Di Piazza, F. (2005). *Zimbabwe in pictures (Visual Geography Series)*. Twenty-First Century Books.

Eberhard, D. M.; Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Eds.) (2025). *Ethnologue: Languages of the World* (28.ª ed.). SIL International. https://n9.cl/otxdf [consultado el 16/1/2026].

Instituto Nacional de Estadística (INE) (s. f.). *Censo Anual de Población 2021-2025* https://n9.cl/cplo1 [consultado el 16/1/2026].

Oficina de Información Diplomática (2025). *Ficha país: Zimbabue*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. https://n9.cl/x934v [consultado el 16/1/2026].

Stoneman, C. (1988). *Zimbabwe's prospects. Issues of race, class, state, and capital in Southern Africa*. Macmillan.

Zimbabwe Cuba Friendship Association (ZICUFA) (s. f.). *Universal Periodic Review Stakeholders' Written Submission*. https://n9.cl/qa7e2f [consultado el 16/1/2026].

SECCIÓN IV

CAPÍTULOS TEMÁTICOS

CAPÍTULO 24

ÁFRICAS EN ESPAÑOL: ENTRE GUINEA ECUATORIAL Y ESCRITURAS HISPANOAFRICANAS

LANDRY-WILFRID MIAMPIKA
Universidad de Alcalá

1. LITERATURAS HISPANOAFRICANAS: PRESENCIA Y VIGENCIA[116]

En noviembre de 2008 tuvo lugar en la sede del Instituto Cervantes de Madrid el I Congreso Internacional de Estudios Literarios Hispanoafricanos titulado «De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas». Con la participación de numerosos investigadores estudiosos del hispanismo y escritores africanos de lengua española de diversas partes del mundo, los ejes del encuentro fueron el proceso de fundación, las estrategias de legitimación y las diferentes tendencias de las literaturas hispanoafricanas. Partiendo de la producción literaria de Guinea Ecuatorial, único país africano con el español como lengua oficial y de escritura, algunas líneas centrales como objeto preciso de estudio fueron las confluencias entre la literatura ecuatoguineana, las letras africanas en general y el surgimiento de voces (africanas) que escriben en español (por razones históricas), como las procedentes del Sáhara o las de autores que han adoptado la lengua de Cervantes en otros países africanos como Marruecos, Camerún y las de otros africanos subsaharianos residentes en España. Dos libros recogen los resultados de este evento pionero: *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después* (Miampika, 2010b), que recoge reflexiones, poesía, relatos y obras de teatro de los escritores guineanos invitados, y *De Guinea ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas* (Miampika, 2010a), una rigurosa selección de ensayos críticos presentados por algunos de los estudiosos que asistieron al congreso.

Bajo el título «África y escrituras periféricas en español», el II Congreso Internacional de Estudios Literarios Hispanoafricanos se celebró en octubre de 2010 en la Universidad de Alcalá y en la sede de CaixaForum en Madrid.

116. Este breve ensayo es parte de una publicación en preparación sobre las literaturas hispanoafricanas: recoge, reescribe, matiza, aumenta y actualiza parte de algunas ideas enunciadas en diferentes publicaciones, especialmente de los tres prólogos de Miampika (2010a; 2010b; 2015).

En él participó un número aún mayor de escritores y estudiosos de prestigio. Con un marcado carácter transcultural y transdisciplinar, esta segunda edición se propuso ser un espacio de apertura hacia nuevos horizontes para el hispanismo africano y el comparatismo. El libro *África y escrituras periféricas. Horizontes comparativos* (Miampika, 2015) recoge una selección de textos presentados durante el evento. En conjunto, el libro muestra, a partir del descentramiento cultural y literario y, por lo tanto, identitario, los retos de las literaturas hispanoafricanas en torno a su condición periférica. El libro condensa e ilustra el nexo central entre los dos citados congresos. Por una parte, la importancia de afianzar los estudios culturales y poscoloniales hispanoafricanos para un mayor asentamiento de la lengua española en África, así como para la formulación implícita de un hispanismo poscolonial alternativo (Bermúdez, 2011) con una intención clara de rebasar el «nacionalismo cultural español» y sus «connotaciones esencialistas» (Cornejo Parriego y Villamandos, 2011). Por otra parte, la pretensión de que la urgencia de reforzar los estudios literarios hispanoafricanos tenga repercusión en una presencia justa y dinámica en la investigación científica, en la enseñanza universitaria y en el ámbito editorial de lengua española en el mundo hispánico a la luz de la experiencia de los países francófonos y anglófonos.

La noción de «literaturas hispanoafricanas», puesta en circulación tras el congreso de 2008, fue reforzada, reconocida y legitimada en el congreso de 2010. Hoy en día, dicha noción es ya paradigma crítico y epistemológico de trabajos críticos[117] sobre literatura africana poscolonial en lengua española (Díaz Narbona, 2015). Hoy por hoy también es innegable la existencia, la presencia, la consolidación y la vigencia de las literaturas hispanoafricanas[118], lo que representa un pilar esencial del hispanismo africano y base cultural y literaria de la enseñanza de español en África y muchas otras partes del mundo. Es bien cierto que al lado de la noción de «literaturas hispanoafricanas» existen otras denominaciones cercanas que recogen la misma problemática sobre la literatura africana de expresión castellana como, por ejemplo, «literatura hispanófona» (Donato Ndongo-Bidyogo) y «literatura africana hispana» (M'bare N'gom).

¿Qué entendemos por literaturas hispanoafricanas? En resumen, las literaturas hispanoafricanas constituyen un conjunto de autores, obras, formas e, incluso, tendencias con un corpus en constante aumento y plena consolidación: un novedoso y fecundo campo literario y crítico, siempre en

117. Véase el conjunto de ensayos recogidos en Díaz Narbona (2015).

118. En la sede central del Instituto Cervantes de Madrid, el 26 de julio de 2022 se rindió homenaje a Donato Ndongo-Bidyogo, que depositó en la Caja de las Letras el primer legado de un autor africano de lengua española. El vídeo de dicho acto puede verse en el siguiente enlace: https://n9.cl/8gq6z [consultado el 9/4/2026].

devenir, desde las voces ecuatoguineanas a las actuales hispanocamerunesas. Con su propio espacio, a medio camino entre las formas y los estilos procedentes de las tradiciones orales y las estéticas contemporáneas, las escrituras hispanoafricanas ilustran una encrucijada de representaciones que diversifican y enriquecen la lengua española. Con conexiones múltiples y transversales, ejercen una prospección de juegos y diferencias identitarias, proyectan un imaginario otro y construyen su propia idea del canon —al margen del canon hispánico instituido—, en cuanto expresión de diferentes realidades culturales desde variaciones literarias que aportan una evidente pluralidad a la lengua española.

2. GUINEA ECUATORIAL: FUNDACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE UNA LITERATURA[119]

Guinea Ecuatorial es el epicentro de las literaturas hispanoafricanas. Por su filiación lingüística —con el español como vehículo de expresión oficial y literaria—, es punto neurálgico del español en África y punto de partida de las letras africanas en español. Como escribe el historiador José Urbano Martínez Carreras, «Guinea Ecuatorial ocupa uno de los vértices del triángulo afro-hispano-iberoamericano, y por ello Guinea Ecuatorial debe servir de puente del mundo hispánico en África» (Martínez Carreras, 1998, p. 224). Sin duda alguna, Guinea Ecuatorial amplifica las posibilidades de irradiación de la lengua española en África, en general, y en los países fronterizos, en particular. De paso, el país centroafricano podría ser un fecundo espacio de implantación de la tradición hispánica en el África negra y España podría desempeñar un papel dinámico de mediación para una mayor visibilidad de la literatura ecuatoguineana (y otras literaturas africanas en español) en Europa y en Latinoamérica.

Guinea Ecuatorial posee una realidad cultural tan desconocida como su literatura. El país comparte con los demás países de África subsahariana una historia común de colonización europea y una posterior historia de desestructuración poscolonial y «necropolítica», con efectos perversos en el plano socioeconómico y cultural hasta hoy en día; pero también se diferencia de ellos por la singularidad de su colonización y de su independencia política (véase el capítulo 26 de este volumen sobre decolonialidad, enseñanza de español en África y Guinea Ecuatorial), así como por su relación con otros países africanos. En el actual mapa poscolonial subsahariano, su producción

119. Para un panorama de la literatura ecuatoguineana y sus tensiones con la situación poscolonial, léase el ensayo de Álvarez Méndez (2010).

literaria es —con diferencia— la menos explorada frente a los otros tres grandes conjuntos literarios: el francófono, el anglófono y el lusófono.

Casi cincuenta años después de su independencia (el 12 de octubre de 1968), la tensión entre la palabra y la historia ha sido y sigue siendo un espacio de exploración identitaria tanto en la reflexión sobre la historia como en la literatura. En 1979, el entonces periodista Donato Ndongo-Bidyogo publica un sobrecogedor ensayo *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*. Cinco años después, en 1984, Ndongo-Bidyogo publica *Antología de la literatura guineana*, una suerte de toma de conciencia de la diferencia lingüística de Guinea Ecuatorial a partir de una literatura escrita.

De forma general, las antologías de los emergentes estados poscoloniales —en África o en otras regiones— evidencian un intento de configuración de identidades literarias nacionales a partir de una interconexión entre estado, nación, cultura y lengua. Su función es hacer inventario, es decir, reconocer un patrimonio y una comunidad imaginaria fundada sobre angustias (lutos y frustraciones) y anhelos (visiones y sueños) compartidos en torno a una proyectada identidad política y cultural común. En ese sentido, *Antología de la literatura guineana* (1984) aparece como un acta fundacional que augura la existencia de una literatura ecuatoguineana; puede ser considerada el primer acto de una enunciación literaria colectiva que intenta suplir el vacío que existe sobre la historia inmediata y desempeña un papel en la legitimación de la literatura guineana, como posible institución, y como posible literatura nacional emergente, en un país sin casi tradición literaria asentada a diferencia de otros países africanos de habla francesa o inglesa. Con escasos documentos publicados, *Antología de la literatura guineana* estructura vestigios diseminados en revistas coloniales, algunos dispersos en cajones de escritores acallados por particulares circunstancias políticas, particularmente durante los años rudos de silencio, de 1969 a 1979, y otros escritos existentes (publicados o no) entre 1979 y 1984. Del mismo modo, la obra muestra la variedad de formas literarias (poesía, drama, crónicas y narrativa) y de preocupaciones temáticas (desde los cantos a África y Guinea a la rudeza del destierro, pasando por el desarraigo, la fragmentación de la nación, el malestar sociopolítico o la tensión entre tradición y modernidad), desde el primer periodo marcado por la tendencia etnográfica (*Cuando los combes luchaban*, escrito por el precursor Leoncio Evita Eloy en 1953) a búsquedas estéticas más osadas. En fin, *Antología de la literatura guineana* —a pesar de entrever la modestia estética de parte de los autores y textos recogidos— consagra todo un periodo de formación literaria y prosigue la función de testimonio y de representación de una realidad reinventada, una realidad imaginaria autónoma, subversiva frente a los intentos sistemáticos de negar la eclosión de la palabra literaria y de las individualidades.

La versión actualizada de *Antología de la literatura guineana*, publicada en el año 2000 bajo el título de *Literatura de Guinea Ecuatorial (Antología)*, compilada por Donato Ndongo-Bidyogo y por M'bare N'gom, refuerza la intención de la primera antología, es decir, vuelve sobre las ansias de búsqueda de una identidad cultural nacional y de una literatura ecuatoguineana. Al lado de escritores ya consagrados como Ciriaco Bokesa, aparece Juan Tomás Ávila Laurel, que tiene una producción sistemática y fecunda como dramaturgo, poeta, narrador y ensayista. La importancia, tanto de *Antología de la literatura guineana* como de *Literatura de Guinea Ecuatorial (Antología)*, es desde el punto vista identitario inestimable, ya que no solo deja vislumbrar un imaginario guineano, sino que también funda una comunidad de escritura con su historia intrínseca, nombres, estilos definibles, temáticas recurrentes, experiencias padecidas como el destierro, mitos anclados y un devenir desde un país poético. Y también una historia y crítica literaria asentadas, cuya figura pionera y principal es M'bare N'gom, quien ha legitimado la literatura de Guinea Ecuatorial como objeto de estudio y de investigación.

El proceso de legitimación de la literatura ecuatoguineana se consolida, entonces, con *Antología de la literatura guineana* (1984) por Donato Ndongo-Bidyogo[120]. Para una antología, como bien recuerda Seamus Deane, «lo importante no es establecer un canon como tal, sino emprender el establecimiento de un sistema[121] que posee una energía dinámica, movilizadora de afirmación y diferencia» (Deane, 1994, p. 19 [nuestra traducción]). *Antología de la literatura guineana* fue un libro dinámico y movilizador que asentó los cimientos y diseñó la posibilidad de una literatura nacional escrita, de una literatura ecuatoguineana. Tanto su versión aumentada, *Literatura de Guinea Ecuatorial (Antología)* (2000), publicada en colaboración con M'bare N'gom, como la posterior producción de jóvenes autores evidencian una tradición literaria ecuatoguineana asentada, entre otros, con sus figuras tutelares (Leoncio Evita, etc.) o con sus obras clásicas (*Las tinieblas de tu memoria negra*, de Donato Ndongo-Bidyogo; *Ekomo,* de María Nsué Angüe; *Voces de espuma*, de Ciriaco Bokesa, etc.).

Hoy en día, cuarenta años después de la publicación de *Antología de la literatura guineana*, la literatura de Guinea Ecuatorial tiene, como diría Claudio Guillén, sus «señas de individualidad». Ndongo-Bidyogo —principal personalidad literaria y militante de su visibilidad— evoca que la antología cumplió su fin, que era desdibujar ciertas condiciones de emergencia de una

120. En sus últimas novelas, Donato Ndongo-Bidyogo ha explorado el tema de la migración y sus dramáticas consecuencias.

121. En diferentes trabajos, Elisa Rizo abre sendas interesantes sobre el estudio del teatro naciente y que se va consolidando en Guinea Ecuatorial, con una mirada especial sobre la dramaturgia de Juan Tomás Ávila Laurel y Recaredo Silebo Boturu.

poscolonialidad literaria posible al proyectar un espacio estimulante y de reconocimiento de vocaciones. Insiste en sus hitos, destacando una opción lingüística clara y asumida por distintos escritores, por una parte, y un proyecto literario donde se cruzan voces de dentro y del exilio, por otra. En fin, una trayectoria nítidamente marcada, con una temática subyacente que es la tensión entre desilusión y esperanzas en torno a Guinea Ecuatorial.

¿Pero qué ha pasado entre la antología de 1984 y su nueva versión del 2000? Un año después de la publicación de *Antología de la literatura guineana*, María Nsué Angüe, una de las pocas mujeres (con Raquel Ilombe) presentes en la antología, publica *Ekomo*, considerada desde entonces como la primera novela moderna de Guinea Ecuatorial. *Ekomo* se podría considerar una «autobiografía ficticia». A partir de la historia de vida de una joven fang, *Ekomo* (que significa 'harmonía') evoca una memoria ancestral de un mundo dividido entre el sueño, el costumbrismo, la memoria, la violencia de la tradición y la búsqueda de la modernidad a través una prosa fragmentada, discontinua y llena de imágenes poéticas[122].

Dos años después de *Ekomo*, en 1987, Donato Ndongo-Bidyogo[123] inicia una trilogía. Inspirada en el poema «Pour Emma Payelleville, l'infirmière» de Léopold Sédar Senghor, *Las tinieblas de tu memoria negra* retoma los grandes temas de la novela africana de los años cincuenta: la tensión entre tradición y modernidad; el conflicto de culturas; la distancia entre el campo y la ciudad; o el viaje hacia Europa como la última etapa de una dolorosa iniciación. La novela es la evocación de la memoria de un niño privilegiado durante la colonización, predestinado a perpetuar el esplendor de la tribu, pero también elegido para un brillante porvenir de seminarista. El protagonista, que rechaza el sacerdocio para conseguir una profesión liberal al principio del relato, está dolorosamente escindido entre la memoria ancestral encarnada por su tío Abeso —firme guardián de la dignidad tradicional, resistente incondicional frente al colono e impasible ante la religión occidental— y la tentación de una modernidad precaria asimilada por su padre. El juego de las voces narrativas permite desgranar los hitos más notables de su existencia para resaltar sus dudas y vacilaciones espirituales, la dialéctica entre arraigo y desarraigo, la ambigüedad de la evangelización colonial, la apología del nacionalcatolicismo (imperante en la época) sostenida por una educación falangista y los cantos a la gloria del generalísimo victorioso.

122. Tras más de diez años de silencio, María Nsué Angüe publicó *Relatos* (1999), donde su misma voz revisita, en dieciséis ficciones cortas desiguales, la persistencia de la tradición oral y las vacilaciones de la implicación de la sociedad ecuatoguineana en la modernidad.

123. Ndongo-Bidyogo había empezado su carrera literaria con algunos poemas y un relato de aprendizaje («El sueño») publicado en 1973, relato que se refería a la búsqueda de una vida mejor en Occidente para los que provienen del Sur.

Novela del viaje de ida y de la nostalgia del mundo tradicional dejado atrás, *Las tinieblas de tu memoria negra* sublima un «yo» escindido y en formación, inmerso en un proceso de iniciación que se sirve del acto de escritura para dar sentido a su propia búsqueda identitaria y también para repensar las contradicciones en las que está inmerso la sociedad africana. Sin embargo, diez años después, a *Las tinieblas de tu memoria negra* le sigue *Los poderes de la tempestad* (1997), una novela que retoma una temática recurrente en el paisaje literario africano: la dictadura (personificación de la violencia desmedida y omnipresente de los Estados nación en formación) que concilia la tragedia de la historia nacional con la historia continental.

3. RENOVACIÓN LITERARIA: NUEVA NARRATIVA, FEMINISMO, AFRO-ESPAÑA

Desde la publicación de *Ekomo* de María Nsué Angüe y *Las tinieblas de tu memoria negra* de Donato Ndongo-Bidyogo, dos novelas que marcan a la vez el inicio de una tradición narrativa ecuatoguineana y de una modernidad literaria, la literatura de Guinea Ecuatorial es una literatura plenamente existente, con un marco propio y en auge, sobre todo, fuera del propio país y más allá de España.

Desde entonces han surgido muchas voces que han representado un papel imprescindible en la consolidación de una conciencia nacional mediante un proyecto literario. Estas proyectan las fracturas de la situación poscolonial guineana, recubren la memoria y establecen lazos entre el individuo y la comunidad a partir de la conexión entre la historia inmediata y la historia futura. Cada vez más visibles en España y el África negra, estos escritores aportan su grano de arena al prestigio y al enriquecimiento de la lengua española, mostrando una literatura ecuatoguineana en constante evolución. Entre otras voces destacan las de Francisco Zamora Loboch (*Memoria de laberintos*, 1999; *Conspiración en el green: el informe Abayak*, 2009; *La República fantástica de Annobón*, 2017) o Justo Bolekia Boleká, que emprende una poetización de la ancestralidad bubi y su cultura de origen en *Löbëla* (1999) y *Ombligos y raíces* (2006). Además de textos como *Poemas* (1994) o *Cuentos crudos* (2007), publicados en Malabo, y *Avión de ricos, ladrón de cerdos* (2008), Juan Tomás Ávila Laurel ha construido una abundante obra variada, recogida en *Letras transversales: obras escogidas (ensayo, poesía, relatos, teatro)* (Ávila Laurel, 2012). Por su parte, también destacan José Fernando Siale Djangany, con *En el lapso de una ternura* (2011), *1915 y otros ecos de lluvia y de mar* (2018) o *Misántropos de ébano y otros relatos* (2021); Joaquín Mbomio Bacheng, con *El párroco de Niefang* (1996) y *Huellas bajo tierra* (1998); o Maximiliano Nkogo Esono, con *Adjá-Adjá y otros relatos* (2000), *Nambula* (2006) o *Ecos de Malabo*

(2009). Entre las nuevas voces destaca la creación poética y dramatúrgica de Recaredo Silebo Boturu con *Luz en la noche. Poesía y teatro* (2010) o *Crónicas de lágrimas anuladas (Teatro y poesía)* (2014).

Estos autores, a los que el escritor yibutiano Waberi (1998) llama «les enfants de la postcolonie» (en español, 'los hijos de la poscolonia'), cultivan distintas modalidades literarias. La narrativa reciente —novela corta, relato y cuento— es un formato muy presente en los escritores de Guinea Ecuatorial, desde el clásico Donato Ndongo (*La siembra estéril y otros relatos*, 2025) hasta Juan Tomás Ávila Laurel (*Cuentos crudos*, 2007), José Fernando Siale Djangany (*En el lapso de una ternura*, 2011; *1915 y otros ecos de lluvia y de mar*, 2018; *Misántropos de ébano y otros relatos*, 2021), César Mba Abogo (*El porteador de Marlow. Canción negra sin color,* 2007) y Mitoha Ondo'o Ayekaba (*Claro de luna*, 2019; *Voces de Zoonabia*, 2026).

A partir del libro de relatos *El porteador de Marlow. Canción negra sin color* (2007), el primer libro publicado por César Mba Abogo, que constituye una renovación literaria y un libro de una ruptura temática y formal entre el realismo crítico-social y la imaginación descabellada, el formato breve permite llevar a cabo una autopsia de la poscolonia, una exploración o representación inmediata de vivencias entre escenas de la vida cotidiana, la rudeza de la vida urbana, la tensión local entre tradición y modernidad o la tensión entre el sujeto y su entorno, mostrando con ello el desencanto y los sueños rotos, la corrupción generalizada y la amargura frente a la violencia estructural de la sociedad poscolonial africana. La poetización, la invención literaria o la subjetivación de las referencias locales y reales, así como la ficcionalización de la historia inmediata, se encuentran igualmente en otros autores como José Fernando Siale Djangany y Mitoha Ondo'o Ayekaba.

En otro orden de ideas, uno de los acontecimientos más destacables de los últimos años es el refuerzo de la literatura escrita por mujeres. Además de la obra pionera de María Nsué Angüe, han surgido otras escritoras como Remei Sipi (*Mujeres africanas: mas allá del tópico de la jovialidad*, 2018), Guillermina Mekuy (*El llanto de la perra*, 2005; *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 2008; *Tres almas para un corazón,* 2011) y Ángela Nzambi (*Biyaare [Estrellas]*, 2015; *Mayimbo [Paseos],* 2019), cuya obra explora la tradición oral de Guinea Ecuatorial, las experiencias de las mujeres migrantes africanas en España, la tensión entre la tradición oral, sus narraciones y su plasmación escrita de cuentos tradicionales de Guinea Ecuatorial, o el uso de recursos retóricos orales y su pervivencia.

En la nueva creación femenina ecuatoguineana ocupa un lugar singular Trifonia Melibea Obono. A partir de una obra transgresora, entre novela y ensayo (*La bastarda*, 2016; *La albina del dinero*, 2017), la producción de Trifonia Melibea Obono, ambientada en el espacio cultural fang ecuatoguineano, se caracteriza por una fuerte crítica social a partir de personajes femeninos

marginales y marginados socialmente. Activista feminista, su creación narrativa y sus protagonistas, muchas veces sometidas, sacrificadas y silenciadas, ponen en entredicho la tradición y representan una reivindicación de la libertad de género y sexual. Su obra profundiza en la denuncia social y en la crítica de la rigidez de las estructuras tradicionales con temáticas como la falta de libertad, el reconocimiento y la visibilidad de las diversas orientaciones sexuales (fundamentalmente la homosexualidad femenina y la condición *queer*), el poder del patriarcado, la exclusión económica de las mujeres, la plena disposición de sus cuerpos, las tensiones generadas por el condicionamiento de la religión y otras formas de represión social.

Lucía Asué Mbomío Rubio, de madre española y de padre ecuatoguineano, es la voz más importante y visible de la literatura afroespañola. En su obra (*Las que se atrevieron*, 2017; *Hija del camino*, 2019; *Tierra de luz*, 2024) trata la identidad afroeuropea y afrodescendiente o, más bien, el «entredos» identitario, el sentimiento de pertenencia por la tensión de los orígenes, la búsqueda del sentido de la vida en medio del racismo y la xenofobia en sus diferentes aristas cotidianas y estructurales, la rudeza de la migración y la explotación de los migrantes en medio de la desigualdad en su reconocimiento cultural y socioeconómico en España.

Sin lugar a dudas, las antologías han tenido un papel muy importante en la consolidación de las literaturas: tanto las personales[124] como las colectivas[125] han sido muy importantes en la configuración de la producción literaria de Guinea Ecuatorial, en particular, y de las literaturas hispanoafricanas, en general.

Publicada en 2010 y editada por Landry-Wilfrid Miampika, *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después* recoge escritos inéditos, ensayos, relatos, poemas y drama de voces ya conocidas como Donato Ndongo-Bidyogo, Justo Bolekia Boleká, Joaquín Mbomio Bacheng, César Mba Abogo, Juan Tomás Ávila Laurel, Guillermina Mekuy, José Fernando Siale Djangany y Maximiliano Nkogo Esono, así como textos originales e inéditos del poeta Recaredo Silebo Boturu y del narrador Mitoha Ondo'o Ayekaba. El conjunto de textos ciñe una literatura de Guinea Ecuatorial que consagra ansias de inéditas esperanzas de libertad y de creatividad en una tradición literaria hispanoafricana. Esta antología nutre, sin duda alguna, una travesía utópica de una historia en devenir, cuya intención desde la invención poética es conquistar inéditas posibilidades políticas, económicas y culturales para el país.

124. Entre otras antologías personales están las de Ávila Laurel (2012) e Ilombe del Pozo Epita (2014). Esta última es una publicación de poemas inéditos hasta entonces de la autora nacida en la isla de Corisco.

125. Además de las citadas antologías de Ndongo-Bidyogo (1984) y Ndongo-Bidyogo y M'bare N'gom (2000), se podrían citar la de Miampika (2010); la de Rizo (2011), que recoge relatos de Donato Ndongo-Bidyogo, Justo Bolekia Boleká, José Fernando Siale Djangany, Recaredo Silebo Boturu y Juan Tomás Ávila Laurel, etc.; y la de Riochí Siafá (2020).

Entre otras muchas antologías, cabe citar, por ejemplo, *Antología de la literatura hispanoafricana y afrodescendiente* (2020), editada por Juan Riochí Siafá, que recoge textos de creación literaria y artículos científicos de ambos lados: de escritores de Guinea Ecuatorial no muy conocidos, como Francisco Ballovera Estrada, entre otros; de africanos subsaharianos que escriben en español; y de autores afrodescendientes de América Latina, como la colombiana Mary Grueso Romero.

4. ESCRITURAS HISPANOAFRICANAS: OTREDAD Y ALTERNATIVAS

Alrededor de la literatura de Guinea Ecuatorial oscilan ostensibles fragmentos de otras voces hispanoafricanas (N'gom, 2013)[126] originarias de Marruecos, el Sáhara, Camerún y también de otros ciudadanos africanos en España. Desde una relación compleja y dolorosa con la lengua española, una lengua de expresión más adoptada que heredada, unas particulares condiciones de escritura, una interacción problemática entre escritor y público, unas estrategias propias de producción y de recepción o una deconstrucción de modelos impuestos, estas voces hispanoafricanas ponen en tela de juicio múltiples aristas de la identidad lingüística a raíz de la diversa procedencia de los escritores. Entre otros, Najat el Hachmi, Inongo Vi-Makomè o Agnès Agboton convierten el español (o el catalán) en lengua de escritura que rebasa los límites de la herencia histórico-lingüística, lo que favorece la desterritorialización del español por motivos personales, culturales o profesionales.

Tradicionalmente se ha asociado la escritura en español casi exclusivamente a Guinea Ecuatorial, la única nación africana con el español como lengua oficial. Hoy en día también existen escritores de otros países africanos que escriben en español, muchas veces por vínculos coloniales, por migración o por formación académica en el mundo hispano. Por ello, fuera de Guinea Ecuatorial, los tres principales focos de escritores africanos en español son, en primer lugar, Marruecos, por su fuerte vinculación con el hispanismo peninsular; en segundo lugar, el Sáhara Occidental, por la herencia colonial española, y, en tercer y último lugar, África subsahariana, fundamentalmente Camerún (con autores vinculados a Guinea Ecuatorial o su diáspora) y otros países como Senegal, Benín y la República Centroafricana, con sus voces de escritores migrantes desde España.

En el primer foco constituido por Marruecos, las relaciones históricas intensas con España y un hispanismo asentado han dado lugar a una tradición

126. Este libro recoge entrevistas con escritores de todos lados que escriben en español, desde Guinea Ecuatorial, pasando por Marruecos, hasta autores de África subsahariana.

literaria escrita en español. Entre otras figuras, Mohamed Sibari es considerado uno de los pioneros de la literatura marroquí en lengua española con su novela *El caballo* (1993), la primera novela publicada en Marruecos escrita en español por un marroquí. Entre otros escritores, también encontramos a Ahmed Ararou, Sanae Chairi, Abderrahmán El Fathi, Larbi El Harti, Ahmed El Gamoun, Saïd El Kadaoui Moussaoui y Mohamed Lahchiri. Todos ellos aparecen en las dos antologías editadas por Cristián H. Ricci: *Letras marruecas. Antología de escritores marroquíes en castellano* (2012) y *Letras marruecas II. Nueva antología de escritores marroquíes en castellano* (2018). La mayoría de estos escritores son hispanistas y participan en asociaciones como la Asociación de Escritores Marroquíes en Lengua Española. En conjunto, sus temáticas giran en torno a la vida en el norte de Marruecos, la memoria colonial, la convivencia cultural mediterránea y el diálogo con España.

El segundo foco está constituido por escritores del Sáhara Occidental cuya tradición literaria en español está ligada a la historia colonial y al exilio saharaui en España. Entre otros escritores reconocidos están Limam Boisha, Ebnu (Mohamed Salem Abdel-Fattah), además de los miembros de la Generación de la Amistad Saharaui, un grupo de autores saharauis que escriben en español, o Bahia Mahmud Awah, escritor, antropólogo e investigador que destaca por su obra sólida y variada. La cultura y la tradición saharaui, la memoria del exilio y la identidad nómada son, entre otros, los temas de estos escritores.

El tercer foco es África subsahariana. Con una fuerte tradición de hispanismo, Camerún ocupa un lugar central en este grupo. *Equinoccio. Poesía hispanocamerunesa* (2007) y *El carro de los dioses* (2008), dos antologías sobre la creación poética y narrativa de Camerún, compilados por Guillermo Pié-Jahn e Irina Razafimbelo, son una muestra del surgimiento y de la consolidación de voces hispanocamerunesas más allá de Guinea Ecuatorial. Este foco gira fundamentalmente en torno a la obra de Inongo-vi-Makomè, que reside en España hace décadas y es autor de novelas, cuentos y ensayos sobre la migración y el teatro. Entre otras publicaciones encontramos *Nativas* (2008), *Rebeldía* (1997) o *La emigración negroafricana: tragedia y esperanza* (2000). Los temas centrales de este escritor hispanoafricano giran alrededor de la migración africana, el choque cultural África-Europa, el racismo y la memoria oral africana. Entre otros escritores, se podría citar también a Oscar Kem-Mekah Kadzue (*No hay país para negros*, 2018), el narrador Bonifacio Ofogo (*El léon Kandinga*, 2009; *A paso de tortuga*, 2022; *El elefante que perdió su ojo*, 2024; *Una vida de cuento*, 2025; y las novelas autoeditadas *El imperio de los cautivos [I]. Préterito imperfecto*, 2023, y *El imperio de los cautivos [II]. Presente continuo*, 2025) o Céline Magnéché Ndé Sika (*Me llamo Kanebe*, 2019).

En este mismo foco, están presentes otros países de África subsahariana como Benín, con Agnès Agboton, o Senegal, con Bilal Traoré (*Oculto do sol*,

2013), que escribe poesía y narrativa en español sobre migración, identidad africana y mestizaje cultural. Agnès Agboton, escritora y narradora oral originaria de Benín y afincada en Barcelona, es autora de numerosos textos en español y en catalán de difusión de la tradición oral africana y de su cultura. Entre sus obras encontramos *Más allá del mar de arena. Una mujer africana en España* (2018) o *Na mitón. La mujer en los cuentos y leyendas africanos* (2004).

Los rasgos comunes de estas literaturas africanas escritas en español son que, en muchos casos, se trata de autores africanos que residen en España y adoptan el español como lengua literaria. En primer lugar, a pesar de su diversidad, estos autores comparten varias características: el español como lengua adoptada suele ser lengua de elección cultural, no necesariamente lengua materna; en segundo lugar, el contexto migratorio (muchos autores viven o han vivido en España o América Latina); y, en tercer lugar, los temas recurrentes como la migración, la diáspora africana, la identidad híbrida, la recurrencia del neocolonialismo y la poscolonialidad, y la memoria oral africana. Sus obras muestran diferentes puntos de vista sobre visiones contrastadas de escritores marroquíes, ecuatoguineanos y cameruneses, sobre unos y otros, sobre la migración de la lengua, sobre la mirada hacia el otro, o sobre la tensión entre exilio y migración. Tanto en la literatura ecuatoguineana como en otras literaturas africanas escritas en español, la subversión, la transgresión y la apropiación creativa de la lengua ofrecen un abanico de posibilidades para expresar la alteridad cultural y las variedades lingüísticas (particularidades idiomáticas, sutilezas populares y modismos) en un contexto plurilingüe.

5. RECEPCIÓN CRÍTICA DE LAS LITERATURAS HISPANOAFRICANAS

Las literaturas hispanoafricanas tienen una recepción problemática, caracterizada por un público lector no definido, una ausencia notable en los programas escolares y universitarios, un tímido y aún escaso interés en los estudios académicos, un inadecuado espacio en el mundo editorial y una recepción desfavorable en los medios intelectuales y de comunicación. A pesar de ello, el papel de la crítica universitaria ha contribuido enormemente a la legitimación del «campo cultural y literario» hispanoafricano[127]: un campo

127. En los últimos años, tres congresos internacionales han sido esenciales en la consolidación de los estudios literarios hispanoafricanos: «La situación del español en África», organizado en julio de 2006 por el Centro Cultural Español de Malabo, bajo la dirección de Gloria Nistal (los textos presentados en este congreso son recogidos en el volumen del mismo nombre); el I Congreso Internacional de Estudios Literarios Hispanoafricanos «De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafaricanas», que tuvo lugar del 24 al 27 de noviembre de 2008 en el Instituto Cervantes de Madrid, y «Between Three Continents: Rethinking Equatorial Guinea on the 40th Anniversary of its Independence from Spain», organizado por Benita Sampedro y Baltasar Fra-Molinero en la Hofstra University (Nueva York) del 2 al 4 de abril de 2009.

que pone en entredicho el hispanismo español e hispanoamericano, conformando ya su propia historia y crítica literarias. Desde la publicación en 1996 del libro *Diálogos con Guinea: panorama de la literatura guineoecuatoriana de expresión castellana a través de sus protagonistas* (N'gom, 1996), M'bare N'gom se ha convertido en una figura central para la estructuración del campo crítico hispanoafricano. Gracias, en parte, a su *Panorama* y al resto de sus escritos (artículos, estudios monográficos, entrevistas, etc.), la literatura ecuatoguineana se ha convertido en un objeto de investigación y de docencia; es decir, se ha consolidado como disciplina. En cuanto a la literatura del norte de África escrita en español, la labor pionera de Cristián H. Ricci ha contribuido a impulsar una serie de trabajos de investigación en torno a ella para comprender mejor su surgimiento, su evolución y sus problemas.

Por la amplitud de sus propuestas y por sus distintos referentes retóricos, el emergente campo literario hispanoafricano, como todo estudio de las literaturas poscoloniales, se enfrenta a escollos metodológicos, ideológicos, prácticos y bibliográficos. Por constituir una encrucijada de experiencias culturales y de conexiones entre la historia política y la historia cultural —o más bien un hecho antropológico, en palabras de Roland Barthes—, su valoración crítica llama, sin duda alguna, a adoptar un enfoque que condense conocimientos tomados de los estudios comparativos y los estudios poscoloniales, cuya conjunción permita recuperar el texto como un tejido vivo, mixto, híbrido y dinámico. La perspectiva «transnacional, hasta transhumana» (Said, 1996, p. 92) de la literatura comparada resulta imprescindible para reformular su conceptualización, sus fuentes, sus influencias y sus interacciones. Como bien afirma Chevrier (1994, p. 214),

> por la vía de la enseñanza, de las publicaciones y de los trabajos universitarios, la literatura comparada ha desempeñado un papel nada deleznable en el proceso de reconocimiento de las literaturas africanas. Al proponerse disipar la ilusión de aparente familiaridad que textos escritos en lenguas europeas, pero arraigados en un imaginario radicalmente diferente, pueden producir en lectores no enterados, la vía comparatista ha permitido delimitar los puntos de convergencia entre culturas africanas y cultura occidental y destacar la irreducible singularidad de las producciones literarias africanas.

El comparatismo, en su función mediadora, diseña múltiples horizontes críticos, amplios, plurales e incluyentes de las distintas literaturas africanas y de la diáspora desde una renovación crítica (Moura, 1999). Por ello, la perspectiva comparada, enriquecida por el acercamiento poscolonial, legitima el conjunto de la literatura hispanoafricana como un territorio original, marcado por tensiones históricas y representaciones transculturales,

donde la enunciación histórica y colectiva (Deleuze, 1996) de la poscolonia (una de las funciones de las literaturas menores) nutre la desterritorialización de la lengua. Múltiples, con límites y fronteras en proceso de fijación, las escrituras hispanoafricanas proyectan una periferia en español desde la transcontinentalidad (exilio, diáspora y migraciones de escritores y de sujetos), lo que conforma un relato subversivo y de resistencia que potencia la subalternidad lingüística y cultural en contextos poscoloniales, sin dejar de ejercer un descentramiento literario que favorece una diseminación de la lengua española en el marco de una dialéctica interdependiente entre las producciones africanas (en otras lenguas) e hispánicas.

El conjunto de ensayos *África y escrituras periféricas. Horizontes comparativos* (Miampika, 2015) ensancha el marco del comparatismo (relaciones, analogías, diálogos y mediaciones entre textos, literaturas y culturas) al proyectar y estimular unos horizontes dialógicos entre contornos de diferentes expresiones lingüísticas con otras tradiciones literarias del mundo hispánico, francófono, anglófono, lusófono y de la diáspora. La connivencia del comparatismo con el enfoque poscolonial (como expresión especular de tensiones entre experiencias históricas y representaciones transculturales) revela los desafíos de un mundo cambiante, así como la gestación de inéditas epistemologías de contactos culturales y de circulación literaria: todo un reto inaplazable para una mejor comprensión de los límites de sus textos y contextos, por una parte, y, por otra, para enriquecer el entendimiento humano y tender puentes (culturales y literarios) entre África, Latinoamérica y Europa, potenciando la visibilidad y el surgimiento de inéditas intersubjetividades. En esa tensión «entre lo uno y lo diverso» (para retomar el título de Guillén, 2005), entre aquí y allí, desde el Gran Allá (África según Alejo Carpentier), se puede decir con Boaventura de Sousa Santos que, las subjetividades no occidentales (africanas en este caso) son partes decisivas en el proceso universal de descentramiento cultural, literario y lingüístico, contribuyendo así al surgimiento de un inédito Todo-Mundo (Édouard Glissant).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: HISPANISMO Y LITERATURAS HISPANOAFRICANAS

Hoy por hoy, la producción de las literaturas hispanoafricanas está consolidada a través de textos (antologías, novelas, poesía, dramas, estudios académicos, ensayos, etc.) publicados fundamentalmente fuera del continente africano en editoriales de lengua española con proyección internacional. La literatura de Guinea Ecuatorial y las hispanoafricanas abordan la reivindicación de identidades negadas por el colonizador, la situación poscolonial, la subversión de un pasado cuestionado, la afirmación de un universo estético

diferente en el marco de experiencias transnacionales, las tensiones con la lengua de escritura, la autorrepresentación de África, la reescritura de la historia desde la situación poscolonial, la construcción mítica desde la literatura de otro continente, las vicisitudes de las migraciones contemporáneas o la conexión entre pasado, presente y futuro, entre otros temas. Las literaturas hispanoafricanas emprenden una dinamización cultural en el mundo hispánico y una desterritorialización y una reterritorialización de la lengua española y del hispanismo; contribuyen así a la reafirmación y al reconocimiento de una desconocida parte del continente africano que se expresa en español, proponiendo interconexiones con otras literaturas africanas, e incluso afrolatinoamericanas, del ámbito hispánico.

A pesar de ser un campo relativamente reciente, las literaturas hispanoafricanas escritas en español (de Guinea Ecuatorial, Magreb y África subsahariana) son cada vez más estudiadas en España, Europa y Estados Unidos. El interés por estas literaturas y su reconocimiento internacional fuera de las fronteras africanas y españolas es cada vez mayor. A partir de la literatura de Guinea Ecuatorial, pilar esencial de la biblioteca hispanoafricana, las letras africanas en lengua española son un hecho innegable por su amplitud y su diversidad. Se debe seguir visibilizando dichas literaturas e incorporarlas en los estudios hispánicos para crear un puente entre diferentes latitudes del mundo: África, Europa y Afroamérica. Estas literaturas no solo constituyen un puente, un espacio creativo de diálogo, sino lugares dinámicos de cambios lentos pero significativos sobre sensibilidades, imágenes y representaciones de África desde la lengua española y la palabra escrita y contribuyen así a una «descolonización mental» (Ngugi wa Thiong'o) colectiva entre hablantes de lengua española y africanos. Por su asunción de la lengua española, estas literaturas llevan a cabo un cambio urgente y necesario de paradigma en el marco de un hispanismo poscolonial, alternativo, dinámico, creativo y constructivo. El surgimiento de este hispanismo renovado (y su visibilidad en el marco de una diversidad cultural en el mundo hispánico) solo es posible gracias a la colaboración entre instituciones públicas del Estado español e instituciones académicas transcontinentales; dicha colaboración fortalecerá, desde luego, la institucionalización y legitimación tanto de la producción literaria hispanoafricana como sus estudios, ensanchando así nuevos horizontes de posibilidades de coparticipación lingüística en el continente africano y en el ámbito hispánico (Serrano Avilés, 2014).

Las angustias de escribir en la doble periferia —lingüística (escribir en español como lengua minoritaria en África) y crítica (recepción problemática en el seno del hispanismo y en los estudios literarios africanos)— marcan la representación de la tensión entre historia, identidad, lengua y literatura en las literaturas hispanoafricanas, lo que las distingue de otras dentro del panorama literario africano o hispánico. Consideradas periféricas, se inscriben

al margen del centro lingüístico, cultural, histórico y legítimo de los estudios críticos tradicionales. Por ello, uno de sus retos centrales, en el caso del hispanismo, es la superación del enfoque «nacional y nacionalizante», y de un «inexorable "hispanocentrismo español"» (Guillén, 2005, p. 16). Para ello es imprescindible un marco distinto de estudio, desde un hispanismo alternativo (más allá del canon) y la urgencia de una renovación crítica, cuyo paradigma epistemológico sería la celebración de la convivencia, el dialogismo, el reconocimiento de diferencias culturales, étnicas, sexuales, en fin, una intersección de miras sobre cercanos y lejanos referentes culturales e imaginarios, una confluencia de memorias coloniales y vicisitudes migrantes, capaces de aunar y potenciar lo diverso, lo heterogéneo, en su complejidad y contradicciones, en sus intentos de representaciones descentradas del otro.

REFERENCIAS

Bermúdez, S. (2011). Más allá de España y Latinoamérica: el hispanismo contemporáneo y la literatura guineana. En R. Cornejo Parriego y A. Villamandos Ferreira (Eds.), *Un hispanismo para el siglo* xxi (pp. 61-78). Biblioteca Nueva.

Cornejo Parriego, R. y Villamandos Ferreira, A. (2011). Introducción: un hispanismo en clave de diálogo. En R. Cornejo Parriego y A. Villamandos Ferreira (Eds.), *Un hispanismo para el siglo* xxi (pp. 11-22). Biblioteca Nueva.

Deane, S. (1994). Introduction. En T. Eagleton, F. Jameson y E. W. Said (Eds.), *Nationalisme, colonialisme et littérature*. Presses Universitaires de Lille.

Martínez Carreras, J. U. (1998). España y Guinea Ecuatorial desde 1968. En M. de Castro y D. Ndongo-Bidyogo, *España en Guinea. Construcción del desencuentro 1778-1968*. Sequitur.

Moura, J. M. (1999). *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. PUF.

N'gom, M. (1996). *Diálogos con Guinea: panorama de la literatura guineoecuatoriana de expresión castellana a través de sus protagonistas*. Labrys 54.

Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África subsahariana: documentación y propuestas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 15- 92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/98kcuh [consultado el 6/3/2026].

FUENTES PRIMARIAS

Agboton, A. (2004). *Na Mitón. La mujer en los cuentos y leyendas africanos*. Integral.

— (2005). *Más allá del mar de arena. Una mujer africana en España*. Lumen.

Ávila Laurel, J. T. (1994). *Poemas*. Centro Cultural Hispano-Guineano.

— (2007). *Cuentos crudos*. Centro Cultural Hispano-Guineano.

— (2008). *Avión de ricos, ladrón de cerdos*. El Cobre.

— (2012). *Letras transversales: obras escogidas (ensayo, poesía, relatos, teatro)* (Edición de Elisa Rizo). Verbum.

— (2022). *Dientes blancos, piel negra*. Ediciones Bellatera.

Bilal Traoré, A. (2013). *Oculto do sol*. Bubok Publishing.

Bolekia Boleká, J. (1999). *Löbëla*. Sial/Casa África.

— (2006). *Ombligos y raíces*. Sial/Casa África.

Ilombe del Pozo Epita, R. (2014). *Ceiba II (Poesía inédita)* Benita Sampedro Vizcaya y Baltazar Fra Molinero). Verbum.

Kem-Mekah Kadzue, O. (2018). *No hay país para negros*. Círculo Rojo.
Mba Abogo, C. (2007). *El porteador de Marlow. Canción negra sin color*. Sial/Casa África.
Mbomio Bacheng, J. (1996). *El párroco de Niefang.* Centro Cultural Hispano-Guineano.
— (1998). *Huellas bajo tierra*. Centro Cultural Hispano-Guineano.
Mbomío Rubio, L. A. (2017). *Las que se atrevieron*. Sial/Casa África.
— (2019). *Hija del camino*. Grijalbo.
— (2024). *Tierra de luz*. Ediciones B.
Mekuy, G. (2005). *El llanto de la perra*. Plaza & Janes Editores.
— (2008). *Las tres vírgenes de Santo Tomás*. Suma de Letras.
— (2011). *Tres almas para un corazón*. Ediciones Martínez Roca.
Ndé Sika, C. M. (2019). *Me llamo Kanebe*. Caligrama.
Ndongo-Bidyogo, D. (1997). *Los poderes de la tempestad.* Morandi.
— (2022) [1987]. *Las tinieblas de tu memoria negra.* Sequitur.
— (2007). *El metro.* El Cobre.
— (2016). *Olvidos (Poemas)*. Verbum.
— (2017). *El sueño y otros relatos*. Verbum.
— (2023). *¿Qué mató al joven Abdoulaye Cissé?* Ediciones Sequitur.
— (2025). *La siembra estéril y otros relatos*. Ediciones Sequitur.
Nkogo Esono, M. (2000). *Adjá-Adjá y otros relatos*. Malamba.
— (2006). *Nambula*. Morandi.
— (2009). *Ecos de Malabo*. El Cobre.
Nsué Angüe, M. (1999). *Relatos*. Centro Cultural Hispano-Guineano.
— (2008) [1985]. *Ekomo.* Sial/Casa África.
Nzambi, Á. (2015). *Biyaare (Estrellas)*. Sial/Casa África.
— (2019). *Mayimbo (Paseos)*. Sial/Casa África.
Obono, T. M. (2016). *Herencia de bindendee.* Ediciones en auge.
— (2016). *La bastarda.* Flores raras.
— (2017). *La albina del dinero*. Altaïr.
— (2018). *Las mujeres hablan mucho y mal.* Sial/Casa África.
— (2019). *Yo no quería ser madre. Vidas forzadas de mujeres fuera de la norma.* Egales.
— (2023). *La hija de las mitangan*. Baile de Sol.
Ofogo, B. (2009). *El léon Kandinga.* Kalandraka Editora S. L.
— (2022). *A paso de tortuga.* Kalandraka Editora S. L.
— (2023). *El imperio de los cautivos (I). Préterito imperfecto* [autoedición].
— (2024). *El elefante que perdió su ojo.* Kalandraka Editora S. L.
— (2025). *El imperio de los cautivos (II). Presente continuo* [autoedición].
— (2025). *Una vida de cuento*. Kalandraka Editora S. L.
Ondo'o Ayekaba, M. (2019). *Claro de luna*. Ediciones Atlantis.
— (2026). *Voces de Zoonabia*. Baile de Sol.
Siale Djangany, J. F. (2007). *Autorretrato de un infiel*. El Cobre.
— (2011). *En el lapso de una ternura*. Ediciones Carena.
— (2018). *1915 y otros ecos de lluvia y de mar*. Editorial Diwan.
— (2021). *Misántropos de ébano y otros relatos*. Sial/Casa África.
Sibari, M. (1993). *El caballo*. Éditions Marocaines et Internationales.
Silebo Boturu, R. (2010). *Luz en la noche. Poesía y teatro*. Verbum.
— (2014). *Crónicas de lágrimas anuladas (Teatro y poesía)*. (Edición de Elisa Rizo). Verbum.
Sipi, R. (2018). *Mujeres africanas: mas allá del tópico de la jovialidad*. Ediciones Wanafrica.
Vi-Makomè, I. (1997). *Rebeldía*. Biblària.
— (2000). *La emigración negroafricana: tragedia y esperanza*. Ediciones Carena.
— (2008). *Nativas*. Clavell.
Zamora Loboch, F. (1999). *Memoria de laberintos*. Sial/Casa África.
— (2009). *Conspiración en el green: el informe Abayak*. Sial/Casa África.
— (2017). *La República fantástica de Annobón*. Sial/Casa África.

ANTOLOGÍAS GENERALES

Miampika, L.-W. (Ed.) (2010b). *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después*. Verbum.

N'gom, M. (Ed.) (2013). *Palabra abierta: conversaciones con escritores africanos de expresión en español*. Verbum.

N'gom, M. y Nistal, G. (Eds.) (2012). *Nueva antología de la literatura de Guinea ecuatorial*. Sial/Casa África.

Ndongo-Bidyogo, D. (Ed.) (1984). *Antología de la literatura guineana.* Editora Nacional.

Ndongo-Bidyogo, D. y N'gom, M. (Eds.) (2000). *Literatura de Guinea Ecuatorial (Antología).* Sial/Casa África.

Pié-Jahn, G. y Razafimbelo, I. (2007). *Equinoccio. Poesía hispanocamerunesa.* Editorial Puentepalo.

— (2008). *El carro de los dioses.* Editorial Puentepalo.

Ricci, C. (2012). *Letras marruecas. Antología de escritores marroquíes en castellano*. Ediciones del Orto.

— (2018). *Letras marruecas II. Nueva antología de escritores marroquíes en castellano*. Altazor.

Riochí Siafá, J. (Ed.) (2020). *Antología de la literatura hispanoafricana y afrodescendiente*. Diwan África.

— (Ed.) (2020). *Nuevas voces de la literatura de Guinea Ecuatorial. Antología (2008-2018)*. Diwan África.

Rizo, E. (Ed.) (2011). *Caminos y veredas: narrativas de Guinea Ecuatorial*. UNAM.

Sipi, R. (Ed.) (2015). *Voces femeninas de Guinea Ecuatorial: una antología*. Mey.

ESTUDIOS CRÍTICOS

Álvarez Méndez, N. (2010). *Palabras desencadenadas. Aproximación a la teoría postcolonial y a la escritura hispano-negroafricana*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Borst, J. y Gallo González, D. (2024). *Personas africanas y afrodescendientes en España ayer y hoy. Proyecciones y posicionamientos en la literatura, el arte y los medios*. De Gruyter.

Chevrier, J. (1994). Las literaturas africanas en el campo de la investigación comparada. En P. Brunel e Y. Chevrel (Eds.), *Compendio de literatura comparada* (pp. 188-217). Siglo xxi editores.

Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Anagrama.

Díaz Narbona, I. (Ed.). (2015). *Literaturas hispanoafricanas: realidades y contextos*. Verbum.

Guillén, C. (1999). *Múltiples Moradas: ensayo de Literatura Comparada*. Tusquets.

— (2005). *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada*. Tusquets.

Hall, S. (2008). *Identités et cultures. Politiques des Cultural studies*. Éditions Amsterdam.

Mbembe, A. (2000). *De la poscolonie: essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Karthala.

Miampika, L.-W. (1999-2000). Plaidoirie équato-guinéenne: chronique d'une littérature emergente. *Notre Librairie*, 138-139, pp. 14-17.

— (2015). *África y escrituras periféricas. Horizontes comparativos*. Verbum.

Miampika, L.-W. y Arroyo, P. (Eds.) (2010a). *De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas*. Verbum.

Nganang, P. (2007). *Manifeste d'une nouvelle littérature africaine. Pour une écriture préemptive*. Éditions Homnisphères.

Nistal Rosique, G. (2023). *Estudios sobre literatura africana y afroamericana en español*. Sial/Casa África.

Nistal Rosique, G. y Pie Jahn, G. (2007). *La situación actual del español en África*. Sial/Casa África.

Odartey-Wellington, D. (Ed.). (2015). *Trans-afrohispanismos: puentes culturales críticos entre África, Latinoamérica y España*. Brill.

Pageaux, D.-H. (1996). *Le bûcher d'Hercule. Histoire, critique et théorie littéraires*. Honoré Champion.

Ricci, C. (2014). *¡Hay moros en la costa! Literatura marroquí fronteriza en castellano y catalán*. Iberoamericana/Vervuert.

Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo.* Anagrama.

Waberi, A. A. (1998). Les enfants de la postcolonie : esquisse d'une nouvelle génération d'écrivains francophones d'Afrique noire. *Notre Librairie*, 135, pp. 8-15.

CAPÍTULO 25

LAS RELACIONES CULTURALES CONTEMPORÁNEAS ENTRE ÁFRICA Y ESPAÑA

ALEJANDRO DE LOS SANTOS PÉREZ
Mercado de Artes Escénicas Africanas (MASA) de Abiyán

JAVIER MANTECÓN BOTELLA
Instituto Cervantes de Dakar

1. INTRODUCCIÓN

Durante siglos sin visados ni pasaportes, los catorce kilómetros de mar que separan la España y el Marruecos actuales han supuesto una vía por la que se producían idas y vueltas, de un lado a otro, de personas, mercancías, ideas y culturas. Desde los primeros contactos documentados hasta hoy en día, estas relaciones han dejado una profunda huella en ambos ámbitos geográficos. Hablar de relaciones culturales entre África y el área que ocupa hoy España es remontarse a los albores de la historia. No obstante, este capítulo explora esa evolución centrándose en los eventos, personajes e instituciones clave que han moldeado estas interacciones intercontinentales desde los años de las posindependencias africanas del siglo pasado hasta la actualidad. El establecimiento de nuevas redes basadas en la contemporaneidad política, económica y social una vez concluido el periodo colonial reconfiguraron estos intercambios a diferentes niveles, puesto que los actores que intervienen en ellos responden al contexto en el que habitan.

Sabemos que hace más de 4.000 años la relación a los dos lados del estrecho era fluida y que el Sáhara no era el desierto que conocemos ahora, sino más bien una sabana a caballo entre la pradera fértil que fue y la condición árida presente. También está ampliamente documentada la presencia fenicia y romana en ambos lados de la costa y, posteriormente, la articulación de una relación continua en la Alta y la Baja Edad Media a través de la cultura andalusí y de sus diferentes estructuras políticas. Es significativo recordar que durante los periodos almorávide y almohade, al-Ándalus formaba parte de un territorio político que llegó a alcanzar el río Senegal. En todos estos casos, la frontera del estrecho gibraltareño no era tal, sino simplemente un paso marítimo, favoreciendo así los contactos continuos entre ambos continentes. Será por tanto el Sáhara la frontera que reduce paulatinamente

dichos contactos solo retomados por mar, ya en época colonial, o a través de costosas incursiones cruzando el desierto como la que llevó al morisco almeriense Yuder Pachá a la conquista de Tombuctú en el siglo xvi (Llaguno Rojas, 2008).

Pero a pesar de los intentos de ocultar, reescribir o manipular la historia, siempre han existido destacadas figuras de origen africano en la actual España, como Juan Latino, catedrático en la Universidad de Granada, o Juan Pareja, pintor y ayudante de Diego de Velázquez, que obtuvieron un gran renombre en las élites hispanas. Podríamos añadir célebres actores culturales andalusíes tales como Abu Isaq El-Saheli, arquitecto de la Mezquita de Tombuctú (Diadé Haidara y Pimentel Siles, 2004), o el explorador León el Africano, sabiendo que son solo los ejemplos más destacados de una lista interminable.

Ya en época cristiana, es imposible obviar que desde el siglo xv hasta el xix millones de africanos fueron capturados, transportados hasta América bajo la supervisión de comerciantes españoles y esclavizados. Este legado de esclavitud ha dejado una marca indeleble en la historia y en la cultura de los tres continentes y sus consecuencias todavía son visibles y siguen estando latentes en la actualidad en disciplinas tan dispares como la música, la danza, la literatura o incluso la gastronomía.

En el acervo popular, sin embargo, la escasa cantidad de fuentes escritas ha supuesto una problemática continua que obliga a los investigadores a realizar arqueología (literal y metafóricamente hablando) de las pocas trazas actuales de las que disponemos. La figura burlona de los negros y mestizos en el teatro del Siglo de Oro (Fra Molinero, 1995) o la denominación por primera vez de la palabra «flamenco», asociadas a los guineos en la España del siglo xvii, nos dan pistas de la impronta africana en el nuevo reino español, pero siempre de manera oculta y tangencial.

Ya entrado el siglo xix, el colonialismo español en África, aunque menos extenso comparado con el de otras potencias europeas, tuvo un impacto significativo. España colonizó áreas en el norte de África, como el Sáhara occidental, y Guinea Ecuatorial en África subsahariana. La administración colonial impuso estructuras políticas y sociales que influyeron en las culturas locales y establecieron relaciones de dependencia y resistencia que persisten en la memoria colectiva. Ejemplo significativo es el caso de la colonización de Guinea Ecuatorial, que trajo consigo la imposición del idioma español y la religión católica, elementos que aún prevalecen en la cultura del país.

En todo caso, el propósito de este capítulo consiste en cómo se han ido forjando las relaciones culturales entre África y España una vez sobrepasados estos episodios históricos en el tiempo; cómo ha sido el proceso de

reencuentro con África tras siglos de ocultación y de construcción de narrativas racistas que justificaban la evangelización y la colonización de esos territorios, y cómo ha evolucionado esta relación en un periodo en que África entraba en proceso de descolonización del yugo europeo y en España se expandía el movimiento estudiantil, nacionalista y obrero contra la dictadura fascista.

2. AÑOS SESENTA Y SETENTA

2.1. CANCIONES EN CATALÁN, ESTUDIANTES, FIESTAS Y LIBROS

A principios de los años sesenta, numerosos países africanos obtenían paulatinamente su independencia. España y Portugal mantenían su dominio sobre sus territorios de ultramar, a pesar del aumento progresivo de la presión de la comunidad internacional por facilitar los diferentes procesos de descolonización. Las protestas contra las dictaduras en medio mundo, los movimientos contra la colonización y el *apartheid* y a favor de los derechos civiles en Estados Unidos generaron un clima de cambio político y social internacional que también comenzó a sentirse en España, donde, pese a la continuidad del régimen franquista, surgían nuevas formas de oposición y una creciente demanda de libertades.

En el plano cultural, a principios de esa década, como elemento anecdótico, se grabó el primer disco de artistas africanos en España. Según Escudero Cana (2021), fue publicado por el congoleño Joaquim Ngoi y el grupo camerunés Les Trobadours du Roi Baudouan; se trata de una obra de contenido religioso donde se escucha una amalgama de cánticos religiosos con sonidos centroafricanos.

No obstante, Escudero Cana (2021) destaca que el verdadero pionero fue el músico Guillem d'Efak. De origen ecuatoguineano, fue considerado uno de los artistas más originales de la Nova Cançó, pues desde 1965 publicó canciones basadas principalmente en historias tradicionales en clave de *blues* y en catalán, años antes de que lo hicieran Joan Manuel Serrat, Lluís Llach o Maria del Mar Bonet. Los conciertos de d'Efak fueron censurados en varias ocasiones por un capitán de Franco por «negro, comunista y catalán». Hoy en día, a pesar de haber caído en el olvido, se conserva una obra original, a caballo entre la música afroestadounidense y la tradición musical de Cataluña.

Para la promoción de la cultura africana en España fue fundamental la fundación del Colegio Mayor Universitario Nuestra Señora de África en 1963, a cargo de la Dirección General de Plazas y Provincias Africanas de

la Presidencia del Gobierno, dirigida en aquel momento por Luis Carrero Blanco. En los últimos años de la colonización, España preparaba la antesala de la independencia de Guinea Ecuatorial. En un principio, la función principal del colegio consistía en formar en estudios superiores a los ecuatoguineanos que serían quienes tomarían las riendas del poder político, económico y cultural del país, en la tónica de políticas educativas anteriores. Pero, ya en los años setenta, el fracaso de la independencia y del plan de dar continuidad a la influencia española sobre el nuevo país provocaron el regreso a la Guinea Ecuatorial de Francisco Macías de numerosos estudiantes a los que España les retiró las becas. Así, el colegio mayor entró en un proceso de decadencia, pues vivió una experiencia similar con los estudiantes del Sáhara Occidental, ya que los acuerdos entre España y Marruecos empujaron a muchos saharauis a volver a sus países e incorporarse a las filas del Frente Polisario.

Entre los estudiantes ecuatoguineanos que permanecieron en España, destaca un joven historiador y periodista, Donato Ndongo, que posteriormente se convertiría en el intelectual y escritor más referenciado y estudiado de su país. En esa época, Ndongo desafió la declaración de Franco de todos los asuntos relacionados con Guinea Ecuatorial como «materia reservada» y publicó *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial* en 1976, el primer libro de historia del país escrito por un africano. En este, el autor parte de la llegada de los primeros colonizadores al país y termina analizando cómo se llevó a cabo la independencia del país en un momento en el que el acceso a datos o a información sobre Guinea Ecuatorial era prácticamente imposible.

En la misma época, en concreto en 1978, la escritora ecuatoguineana Raquel Ilombe se convirtió en la primera mujer africana en publicar un libro en España: *Ceiba*, una colección de poemas escritos entre 1966 y 1978. Su siguiente obra, *Leyendas guineanas*, una recopilación de cuentos tradicionales fang, bubi y ndowé, vería la luz tres años después, en 1981. Estas dos obras, difíciles de localizar y descatalogadas, abrieron el camino a otras escritoras africanas y afrodescendientes en el panorama literario español. Raquel Ilombe está considerada como una referencia absoluta para las escritoras afrodescendientes de España.

3. AÑOS OCHENTA

3.1. DEMOCRACIA, EL PREMIO NOBEL Y AGÜIMES

Con el advenimiento de la democracia en España y el fin de la dictadura de Francisco Macías en Guinea Ecuatorial, se dio un aumento lento, pero

progresivo, de la visibilidad de artistas, creadores e intelectuales africanos en España. En este sentido, un hecho significativo fue el nombramiento en 1982 de Donato Ndongo como director adjunto del Colegio Mayor Nuestra Señora de África (Otabela y Onomo Abena, 2008), convirtiéndose este en el centro cultural de referencia sobre asuntos africanistas en España. Se programaron charlas, conferencias, mesas redondas, exposiciones de artes plásticas africanas y conciertos; entre estos últimos, el más recordado fue quizá el de Franco Luambo, uno de los maestros de la rumba congoleña.

Por otro lado, una vez restablecidas las relaciones diplomáticas entre España y Guinea Ecuatorial, con la llegada de Teodoro Obiang al poder y con la preparación del I Congreso Hispánico-Africano de Cultura, organizado en conjunto con el gran artista plástico Leandro Mbomio, entonces ministro de Información, Ndongo viajó hacia Guinea Ecuatorial y, una vez allí, asumió el cargo de director adjunto del Centro Cultural Hispano-Guineano en Malabo. Ese mismo año, se produce otro hecho fundamental para las relaciones entre ambos territorios y para el reconocimiento de una literatura africana naciente en español: Donato Ndongo publica en 1984 *Antología de la literatura guineana*, en la que recoge textos de autores del país como Juan Balboa o Leoncio Evita. Este hito se ve reforzado al año siguiente por la publicación de la novela *Ekomo*, de la escritora ecuatoguineana María Nsué Angüe, una de las obras más significativas de las letras africanas en español.

Al año siguiente, en 1986, el escritor nigeriano Wole Soyinka se convierte en el primer autor negro en ganar el Premio Nobel de Literatura, hecho histórico celebrado en todo el continente, así como en sus diásporas. Sus novelas, memorias y obras de teatro fueron traducidas en España por la editorial Alfaguara. Ese interés naciente por la literatura africana se vio acompañado de otras publicaciones destacadas como, por ejemplo, *Todo se desmorona*, del nigeriano Chinua Achebe, una de las novelas más importantes de la literatura del siglo xx. La obra, cuya temática se centra en la evangelización y en la colonización europea, supuso un punto de inflexión en las referencias literarias de toda una generación con acceso limitado a las letras de África. Esta obra fue fuente de inspiración para numerosos escritores del continente y puede leerse una gran influencia en *Las tinieblas de tu memoria negra*, primera novela de Donato Ndongo, publicada en 1987. Siguiendo esta estela, pronto aparecieron las primeras obras de otros escritores ecuatoguineanos importantes como Justo Bolekia, Francisco Zamora o Juan Tomás Ávila Laurel.

En 1988, el escritor y traductor hispanotangerino Antonio Lozano fundó en Agüimes, municipio de Gran Canaria, el Festival del Sur: Encuentro Teatral Tres Continentes, pionero en España en programar a artistas de artes escénicas e intelectuales africanos. Agüimes, con sus calles de piedra y casas

coloridas típicas canarias, ha sido durante años una especie de capital española de la cultura africana y su nombre continúa resonando en boca de numerosos artistas y escritores de África occidental, así como el nombre de su fundador. Por sus tablas han pasado artistas e intelectuales de la talla de Hassane Kouyaté, Serge Aimé Coulibaly, Carole Karemera, Qudus Onikeku, Ken Bugul, Boubacar Boris Diop, Aminata Traoré o Moussa Konaté, entre muchos otros. Lozano, además del festival de teatro, fundó en 1990 el Festival Internacional de Narración Oral «Cuenta con Agüimes», que cada año incluía la presencia de narradores africanos.

Hasta su fallecimiento en 2019, Antonio Lozano logró crear un lugar común, un espacio íntimo de encuentro entre intelectuales de África, América Latina y España alejado de los grandes centros culturales europeos. Hasta hace unos pocos años, incluso en ciudades como París, Lisboa, Londres o Berlín, no eran tantos los espacios con una programación permanente de artes escénicas procedentes de África.

Por último, es también destacable la apertura de nuevos bares y discotecas en España donde se comenzaba a escuchar música africana. A discotecas y bares como Sueños o Cabo Verde, en Madrid, o Ébano, en Barcelona, fundados en los años ochenta, se unirán ya en los noventa, enclaves tan importantes como Suristán, La Boca del Lobo, Caracol, Club Mestizo o Afrodisia Club en Granada. Estos lugares, además de hacer descubrir música africana a sus fieles, se erigieron como verdaderos puntos de encuentro interculturales entre la comunidad africana en España y los propios españoles.

4. AÑOS NOVENTA

4.1. EXPANSIÓN DE LAS RELACIONES CULTURALES

En los años noventa, las relaciones culturales entre África y España se ampliaron y diversificaron con la realización de eventos de gran envergadura y la creación de instituciones dedicadas al fortalecimiento de las relaciones entre África y España. Fue fundamental para ello la fundación del Instituto Cervantes, que absorbió algunos de los centros culturales españoles en el norte de África, así como la Exposición Universal de Sevilla, que supuso un despliegue sin precedentes de artistas africanos en España.

También coincidió con el surgimiento de cuatro de los festivales de música más importantes de España: WOMAD (World of Music, Arts and Dance), Etnosur, Pirineos Sur y La Mar de Músicas, en un momento en que la *world music* daba sus primeros pasos en el país. En este contexto, el proyecto discográfico *Songhai*, del grupo Ketama, tuvo un papel esencial y contó con la

colaboración de figuras relevantes de la música de Mali, lo que contribuyó a tender un sólido puente entre la tradición musical africana y la escena española contemporánea.

4.2. INSTITUTO CERVANTES EN ÁFRICA

Fundado en 1991, el Instituto Cervantes nació con el objetivo de promover la lengua española y las lenguas cooficiales, así como de difundir la cultura española e hispanoamericana en todo el mundo. Esta institución heredó la labor de los antiguos centros culturales españoles en países de habla no hispana, que desde mediados del siglo xx habían desempeñado un papel imprescindible en la diplomacia cultural de España.

En Marruecos, el Instituto Cervantes asumió la gestión de los Centros Culturales Españoles de Tánger y Tetuán, ciudades que formaron parte del antiguo protectorado español. Posteriormente, se abrieron nuevas sedes en Rabat, Casablanca, Fez y Marrakech. Un proceso similar se vivió en Argelia, Túnez y Egipto, donde el Cervantes tomó el relevo de los centros culturales españoles existentes. Con el tiempo, se ampliaron las sedes con la apertura de nuevos centros en Orán y Alejandría, fortaleciendo la presencia cultural española en el norte de África y el Mediterráneo.

No obstante, no fue hasta 2021 cuando, inaugurado por la reina Letizia, abrió las puertas la primera sede del Instituto Cervantes en África subsahariana en Dakar, capital de Senegal. El centro tiene por vocación promover el español como lengua extranjera y las culturas hispanas en el país, así como coordinar las acciones de la entidad en el continente, que por el momento ha fomentado la creación de una nueva Aula Cervantes en Abiyán, en Costa de Marfil. Por la peculiaridad del contexto, el Instituto Cervantes de Dakar está promoviendo el intercambio entre artistas, intelectuales y proyectos de Senegal con otros de España y otros países hispanohablantes como acción estratégica. Con el objetivo de estrechar lazos entre ambos contextos, desde su fundación se ha presentado el trabajo de artistas españoles tales como Cristina de Middel, Chano Domínguez, Javier Fesser, Belin o Boa Mistura; también se ha puesto el foco en propuestas que promueven el diálogo intercultural, como las de Raúl Rodríguez, la compañía Ertza, Bikôkô, Jokko Collective o la primera muestra de fotografía afrodescendiente española, titulada *Fragmentos en Bozal*.

Asimismo, desde su apertura, el Instituto Cervantes de Dakar ha reafirmado su vocación como agente activo de la vida cultural senegalesa, apostando por proyectos colaborativos, inclusivos y sostenibles, y ha reforzado su posición como puente entre las culturas africanas e hispánicas. Esta línea se ha fortalecido estableciendo relaciones continuas con eventos culturales

internacionales de gran envergadura del país como la Bienal Dak'art, el Festival de Jazz de Saint Louis o Partcours, y otros emergentes como el Festival Dialaw o el Festival au Tour des Cordes.

No podemos dejar de lado la importante labor que realiza el Instituto Cervantes para la puesta en valor de los lazos culturales comunes no solo presentes sino también pasados entre el continente africano y los países de habla hispana, reconociendo el trabajo de figuras ya mencionadas anteriormente como Donato Ndongo o Abu Isaq El Saheli e investigadores de la huella africana en España como Jesús Cosano o Tania Adam. A este reconocimiento se añade la oferta de cursos de wolof a hispanoparlantes y se presentará el primer libro bilingüe wolof-español titulado *Cuadernos de Benengeli*, que traducirá, en colaboración con la editorial EJO, ocho cuentos de ocho autores hispanófonos publicados por primera vez al wolof, creando así un vínculo directo entre el español y la lengua vehicular más popular de Senegal.

Por último, cabe destacar que esta sede coordina toda la actividad del Instituto Cervantes en África occidental y está presente en diez países con proyectos como la implantación de formación de profesores de español y la administración de exámenes DELE en más de veinte centros de examen de la región, impulsando la enseñanza de español en el continente a niveles inéditos hasta la fecha.

4.3. ÁFRICA HOY EN EL CAAM DE LAS PALMAS

Uno de los primeros ejemplos de muestras sobre arte africano organizadas en un centro de arte contemporáneo siguiendo los mismos criterios que cualquier otra exposición de esta categoría fue *África Hoy*, exposición colectiva acogida por el Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM) de Las Palmas de Gran Canaria en 1991. Comisariada por el prestigioso galerista francés André Magnin, contó con la participación de artistas de la talla de Frédéric Bruly Bouabré, Chéri Samba y Esther Mahlangu, quienes además intervinieron en conferencias como *Arte africano: ¿tema etnológico o arte por el arte?* o *El arte de hoy nos pertenece*, cuyas temáticas reflejaban la escasa aceptación de las manifestaciones artísticas provenientes de África en los grandes foros y citas del arte contemporáneo.

En aquella misma época, el nigeriano Okwui Enwezor lanzó la histórica revista *Nka: Journal of Contemporary Art*, que publicaba artículos, reportajes y fotografías sobre el arte africano contemporáneo y los eventos más relevantes donde tenían cabida los artistas del continente. Este momento resultó fundamental para el reconocimiento internacional de los creadores africanos contemporáneos. Por ello, *África Hoy* constituyó un acontecimiento de

gran relevancia, ya que la presencia de artistas africanos en museos, galerías y exposiciones era entonces muy limitada, no solo en España, sino en todo el mundo.

4.4. LAS EXPOSICIONES UNIVERSALES

La Exposición Universal de Sevilla, la Expo 92, reunió durante seis meses a figuras y manifestaciones culturales de todo el mundo, mostrando la diversidad de la cultura universal. La participación de los países africanos tuvo, sin embargo, un carácter particular. Mientras que Marruecos contó con su propio pabellón, la mayoría de los demás países del continente carecían de recursos suficientes para construir pabellones individuales. Por ello, optaron por unirse y presentar un pabellón de África único, que agrupó a Angola, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe, Guinea-Bisáu, Camerún, Congo, Costa de Marfil, Gabón, Guinea Ecuatorial, Kenia, Mozambique, Nigeria, Senegal y Zimbabue. Egipto, en cambio, se integró en el pabellón de los países árabes.

Aunque no resulta fácil acceder a la documentación sobre la presencia de artistas africanos, se sabe que participaron figuras destacadas como el cantante senegalés Youssou N'Dour (quien dos años más tarde publicaría *7 Seconds*, tema que lo catapultaría a la fama internacional), la marfileña Aïcha Koné, el músico camerunés Manu Dibango y algunos de los artistas plásticos más reconocidos del continente, entre ellos el mozambiqueño Malangatana, el angoleño António Ole y el sudanés Rashid Diab.

Por otra parte, en el siglo siguiente, en 2008, la Expo de Zaragoza fue otro evento significativo que puso de relieve la cultura africana. Con el agua y el desarrollo sostenible como temática central, la Expo incluyó una destacada presencia cultural africana, resaltando los desafíos y las contribuciones del continente en relación con una problemática de alcance global. El pabellón de África subsahariana albergó a catorce países, que presentaron una variedad de actividades que destacaban la importancia del agua en la cultura y el desarrollo africanos. Estas exposiciones incluyeron representaciones artísticas, documentales y presentaciones multimedia que exploraron temas como la gestión del agua, el cambio climático y la sostenibilidad. Entre los artistas participantes se encontraban estrellas de la música africana como Salif Keïta, Waldemar Bastos o Mariem Hassan, así como los espectáculos *A Ilha*, del coreógrafo mozambiqueño Panaibra Canda y la compañía de danza tradicional sudafricana Ubuhle Bensitu, entre otros.

En un contexto anterior, durante la Exposición Iberoamericana de 1929, tanto Marruecos como Guinea Ecuatorial estuvieron representados. Sin embargo, al encontrarse ambos países bajo régimen colonial, el contenido de sus pabellones difería notablemente del de los países latinoamericanos

invitados, que sí exhibían a artistas e intelectuales. España, por el contrario, mostró principalmente a personas guineanas y marroquíes, siguiendo la práctica entonces habitual de los llamados zoos humanos. Existe algún registro audiovisual de estas presentaciones, que sin duda no reflejaban con dignidad una ocasión que hoy se sigue exaltando en Sevilla por la belleza de los pabellones conservados y por haber supuesto un soplo de aire fresco para la ciudad.

4.5. LOS INICIOS DE LA WORLD MUSIC: FESTIVALES Y KETAMA

Anteriormente citábamos a Youssou N'Dour como uno de los primeros artistas africanos que sonaba diariamente en la radio y que mantuvo a media población española tarareando los versos de *7 Seconds*. En esos mismos años desembarcó en España uno de los festivales más prestigiosos del mundo en materia de músicas del mundo, el WOMAD, y casi de manera consecutiva, se fundaron tres festivales históricos, que incluso hoy día siguen siendo esenciales para poner en valor la diversidad de la música. En 1992, en la población de Lanuza (Huesca), abrió el telón uno de los escenarios más celebrados cada verano tanto por los propios artistas como por el público: Pirineos Sur. Por sus tablas han pasado artistas de excepción de la talla de Cheb Khaled, Cesária Évora, Salif Keïta, Orchestra Baobab, Fatoumata Diawara o Nélida Karr.

Tres años después, Cartagena vio nacer un festival que cada año da cobijo a grandes artistas de todo el mundo. Su compromiso con la calidad musical, así como con el hecho de sobrepasar modas y tendencias radiofónicas y televisivas, han convertido a La Mar de Músicas en un festival donde era y es posible escuchar sonidos inéditos en todo el territorio español.

Posteriormente, en concreto en 1997, vio la luz el Etnosur, un festival novedoso en aquel entonces, que atraía a adolescentes y universitarios de media Andalucía, deseosos de descubrir otras músicas, en su mayoría provenientes del sur global, que huía de las programaciones recurrentes de rock y pop de toda España. Celebrado en el mes de agosto en el municipio jienense de Alcalá la Real, por sus diferentes escenarios han pasado músicos como el propio Youssou N'Dour o Femi Kuti y también compañías de danza, películas y circo contemporáneo de diferentes países de África.

En toda esta efervescencia de sonidos que sobrepasaban lo comercial o el *statu quo*, en un momento en que se empiezan a plantear conceptos como el de mundialización o globalización, en el que internet comienza a acortar las distancias en el mundo, surge un mayor interés no solo por conocer, sino por mezclarse, por desafiar los límites de la música a la hora de amalgamar sonidos y melodías hasta el momento contrapuestas.

Por otra parte, es necesario destacar el proyecto artístico pionero de la *world music*, nacido en España: *Songhai*, el encuentro musical entre el grupo de flamenco fusión Ketama, el aún joven maestro de la kora Toumani Diabaté y el contrabajista inglés Danny Thompson. Tras un encuentro fortuito en Londres de los artistas junto a la musicóloga y productora Lucy Durán, que los animó a trabajar juntos, Mario Pacheco, director de la discográfica Nuevos Medios, y el legendario productor Joe Boyd lanzaron en 1988 este álbum, considerado una de las grandes obras del llamado «nuevo flamenco» e inicio de los discos fusión que inundaron el mercado durante los años noventa. En este participaron José Soto «Sorderita», los jóvenes Carmona y Toumani Diabaté, creando canciones como *Vente pa' Madrid* o *A Toumani*, en un encuentro extraordinario entre el flamenco y la música tradicional de Mali. En 1994, vio la luz *Songhai II*, la secuela natural de una experiencia sin precedentes, con la suma de otros artistas malienses de la categoría de Bassekou Kouyaté, Kassé Mady Diabaté o Kélétegui Diabaté. De ese nuevo encuentro surgieron títulos como *Pozo del deseo, Djamana Djana* o *Monte de los suspiros*, ahondando más en lo que sentaría las bases de otras colaboraciones futuras entre músicos de España y del continente africano y del *boom* de la *world music* en el mundo entero, como señaló con orgullo el propio Pacheco, «sin salir de Madrid» (Mateu, 2020).

5. COMIENZOS DEL SIGLO XXI

Con la entrada en el nuevo siglo, se produjo una mayor afluencia de manifestaciones culturales e intelectuales africanas en España, fenómeno que coincide con un aumento significativo de la población africana en el país, así como con una intensificación de las acciones culturales de España en África. En las últimas dos décadas, se han incrementado exponencialmente los recursos financieros para el fortalecimiento de las relaciones culturales entre África y España, lo que se refleja en el surgimiento de instituciones, eventos e iniciativas privadas especializadas en cultura africana contemporánea.

Por último, es necesario resaltar la labor fundamental de colectivos culturales y activistas de afrodescendientes españoles, así como de las asociaciones de inmigrantes subsaharianos en España, que han contribuido en gran medida a la difusión de las propias culturas en el seno de estas comunidades, así como en el resto de la población española.

5.1. EXPOSICIONES DE ARTISTAS PLÁSTICOS Y VISUALES AFRICANOS EN ESPAÑA

En este nuevo siglo, las exposiciones de artistas africanos en España han desempeñado un papel crucial en la promoción del arte y la cultura africanos.

Comisarios y galerías han trabajado para traer el trabajo de estos artistas a audiencias españolas, facilitando un aumento progresivo de la presencia de artistas africanos tanto en colecciones colectivas como en galerías independientes. Un hito en este sentido fue el nombramiento del nigeriano Okwui Enwezor, uno de los comisarios más importantes del continente, como director de la Bienal Internacional de Arte Contemporáneo de Sevilla en 2006, en cuyo marco organizó la exposición *Lo sobrecogedor. Escenas fantasmas en la sociedad global,* que además de voces y obras de artistas e intelectuales de todo el mundo contó con la presencia de artistas como Abdoulaye Konaté, Wangechi Mutu o Marcia Kure.

Algo antes, una de las exposiciones más notables fue *Africa: The Artist and the City* (2001), organizada por el Centro Cultural Contemporáneo de Barcelona (CCCB) y comisariada por Pep Subirós, que presentó la obra de artistas contemporáneos africanos como Samuel Fosso, Jane Alexander o Sokary Douglas Camp. Esta amplia muestra colectiva, pionera en nuestro país, concentra diferentes miradas, lenguajes e interpretaciones acerca de las transformaciones de las metrópolis africanas y las consecuencias del crecimiento constante.

En los últimos años, el nombramiento de Elvira Dyangani Ose como directora del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) ha supuesto un punto de inflexión para el aumento de la programación de artistas africanos y afrodescendientes en España. Un gran ejemplo de ello es la exposición *Proyectar un planeta negro. El arte y la cultura de Panáfrica* (VV. AA., 2025) comisariada por ella misma, Antawan Byrd, Adom Getachew y Matthew S. Witkovsky. En esta se recoge un siglo de manifestaciones relacionadas con el panafricanismo en la historia global e incluye obras de artistas africanos como Rotimi Fani-Kayode, Zanele Muholi, Bertina Lopes, Frédéric Bruly Bouabré o Reinata Sadimba. Se trata de una exposición colectiva fundamental para conocer el origen, la evolución y el presente del movimiento panafricanista en diferentes partes del mundo.

Una de las exposiciones de arte contemporáneo de mayor alcance y éxito de los últimos años ha sido *Making Africa: A Continent of Contemporary Design*, organizada en el año 2016 y acogida por el CCCB y el Museo Guggenheim de Bilbao. Comisariada por Amelie Klein y Okwui Enwezor, la muestra reunió a 120 diseñadores y artistas africanos consagrados en todo el mundo como Malick Sidibé, Seydou Keïta, Cyrus Kabiru o Mário Macilau.

Por último, es de destacar la labor de algunas galerías privadas especializadas en arte africano contemporáneo, como Mamah Africa y Out of Africa Gallery, que han desempeñado un papel fundamental en la difusión de estas prácticas artísticas en el contexto español. Mamah Africa, situada actualmente en Navacerrada (Madrid), funciona no solo como galería, sino

también como espacio cultural y educativo. Alberga exposiciones de arte contemporáneo y artesanía africana, así como un club de lectura especializado en literatura africana. Dirigida por las hermanas De la Carrera, esta iniciativa ha apostado por una mediación cultural sostenida en el tiempo y por el establecimiento de puentes entre el ámbito independiente y las instituciones públicas, como demuestra la exposición *El lenguaje de las telas. Arte textil en África occidental*, comisariada por ellas y acogida por el Museo Nacional de Antropología de Madrid, que presentó la riqueza de los tejidos de África occidental y su significado cultural. Por su parte, Out of Africa Gallery, ubicada en la ciudad de Barcelona, fue una de las galerías pioneras en España en la promoción del arte africano contemporáneo y moderno. Contribuyó decisivamente a la introducción de artistas africanos en el circuito expositivo y comercial europeo y se consolidó como un espacio de legitimación y visibilidad para estas prácticas más allá del ámbito institucional.

Por último, también merece atención la Fundación Jiménez-Arellano Alonso, fundada en 2004, y su Museo de Arte Africano Arellano Alonso de la Universidad de Valladolid, que ha mantenido una programación continuada de exposiciones dedicadas al arte africano tradicional y ha contribuido a la visibilidad y difusión de la cultura africana en España.

5.2. TARIFA, CAPITAL DEL CINE AFRICANO EN ESPAÑA

El desembarco progresivo de africanos a las orillas del sur de Andalucía y la falta de comprensión de su población y de los motivos que empujaban a cientos de personas a arriesgar sus vidas en las orillas del Mediterráneo llevó a Mane Cisneros a fundar en 2004 la primera Muestra de Cine Africano de Tarifa (MCAT), población situada a catorce kilómetros de las orillas de Tánger. Tras el éxito de la iniciativa, el evento se transformó, dos años después, en el Festival de Cine Africano de Tarifa (FCAT) y se convirtió rápidamente en una iniciativa de referencia absoluta en España y en el mundo de expresión hispana. Su crecimiento ha ido de la mano del apoyo constante de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), que ha permitido no solo llevar adelante proyectos en el territorio español, sino también en algunos países de África como Mozambique, Guinea Ecuatorial o Marruecos. Desde 2016 el FCAT se celebra tanto en Tarifa como en Tánger, siendo así el único evento europeo cuyas actividades se llevan a cabo de forma simultánea en dos países y dos continentes diferentes.

Atendiendo a las limitaciones de la difusión del cine africano en el territorio español, el equipo decidió fundar Cinenómada, un dispositivo de proyecciones itinerantes en todo el territorio español y latinoamericano organizado en colaboración con asociaciones, fundaciones, museos,

cinematecas o festivales. El acervo de estas películas ha permitido la creación de la Mediateca Africana, compuesta de más de 1.600 títulos de obras africanas y sobre África, de diferentes géneros y épocas. Además, el FCAT también organiza talleres, formaciones, paneles de discusión, proyectos de posproducción y seminarios que abordan temas importantes relacionados con el cine de África.

Por último, cabe destacar otros proyectos que están aumentando la difusión del cine africano en el territorio español, como Afrikaldia (País Vasco), el FICAB (Cataluña) o el Festival Wallay (Cataluña), que en ocasiones colaboran con el FCAT al programar algunos títulos de su fondo fílmico.

5.3. CASA ÁFRICA

Fundada en 2006, Casa África es una institución cultural con sede en Las Palmas de Gran Canaria que desempeña un papel crucial en la promoción de la cultura africana en España a través de apoyos a eventos españoles con enfoque en África o a través de programas, iniciativas o publicaciones propias. En el campo literario, Casa África alberga una biblioteca única de literatura africana traducida al español, así como obras en lenguas originales, películas, discos, revistas, etc. Asimismo, considerando la necesidad de aumentar las traducciones de autores del continente al español, Casa África creó su línea de publicaciones de narrativa y ensayo, y colabora estrechamente con Baile del Sol, editorial canaria con una colección dedicada a la literatura africana. Asimismo, Casa África creó el Salón Internacional del Libro Africano, que ha celebrado cinco ediciones y ha logrado reunir a editores españoles e internacionales y a escritores del continente.

Otras de las líneas principales de Casa África han sido la promoción de la música y de las artes escénicas. Para la música, hace unos años creó el proyecto Vis a Vis, que se celebra de forma rotatoria en un país africano y al que se invita a programadores de grandes festivales españoles con el objetivo de que dos grupos hagan una gira en España durante el verano y surjan más oportunidades de negocio y de colaboración. Este proyecto ha permitido que músicos emergentes de África hayan girado por toda la geografía española.

La danza contemporánea es también uno de los centros de interés de la entidad, de ahí la existencia del programa África en Movimiento, que busca incrementar la representación en España de las artes escénicas africanas, y viceversa. Además de la organización del Encuentro Coreográfico África-España en el Mercat de les Flors durante dos ediciones, Casa África apoya el festival canario Masdanza, que cuenta con artistas africanos todos los años, así como eventos nacionales con presencia de bailarines del continente,

como Africa Moment y, en el pasado, el Mercado de Artes Performativas del Atlántico Sur (MAPAS), que se celebró durante cinco años en Canarias.

También se han programado exposiciones muy importantes en su sede como *África Plural 3+3* (2007), muestra inaugural con comisariado de Danielle Tilkin y participación de artistas africanos contemporáneos como Seydou Keïta, Djibril Sy y Obie Oberholzer, entre otros. También fue importante *Africalls?* (2008), comisariada por Elvira Dyangani Ose, muestra de videoarte que posteriormente se presentó en la Expo de Zaragoza, en el Círculo de Bellas Artes y en la inauguración de Casa África en Maputo (Mozambique). Es de destacar la exposición *Artivismo. El papel de la cartelería y de la música en la lucha contra el* apartheid *sudafricano en los años 70 y 80*, que también se presentó en Tarifa.

5.4. EL AUMENTO PROGRESIVO DE LA PUBLICACIÓN DE LITERATURA AFRICANA

El primer intento firme de crear una editorial especializada en literatura de África se conformó con la fundación en 2003 de Ediciones Zanzíbar. La editorial apostó por grandes nombres de la literatura africana con el objetivo de colmar un vacío inmenso en el panorama editorial español. Durante su existencia se publicaron obras de autores imprescindibles como Amadou Hampâté Bâ, Ken Saro-Wiwa o Nelson Mandela. Zanzíbar supuso también un impulso a la traducción y edición de nombres de escritoras como Ken Bugul, Mariama Bâ y Buchi Emecheta, que sin lugar a dudas han sufrido una presencia menor en la literatura a lo largo de los años.

En ese mismo periodo, El Cobre se consolidó como una editorial comprometida con la literatura africana y ayudó a visibilizar durante años a autores como Germano Almeida, Véronique Tadjo, Fatou Diome, Paulina Chiziane, Bessie Head o Sony Labou Tansi, entre otros. Gracias a su trabajo, estas obras lograron abrirse paso en las librerías comerciales de todo el país para alcanzar así a un público más amplio. Al igual que Zanzíbar, El Cobre amplió de manera significativa el catálogo de autoras africanas traducidas al español. Entre 1990 y 2015, se calcula que la media anual de libros de mujeres africanas publicados en España era de apenas tres (Román Aguilar, 2017), aunque entre ellos se encontraban títulos de gran éxito como *Medio sol amarillo* o *Americanah*, de Chimamanda Ngozi Adichie, y *La flor del desierto*, de Waris Dirie, que alcanzaron ventas notables. La labor de Zanzíbar y El Cobre contribuyó a mejorar estas cifras, llenando vacíos en años en los que la publicación de autoras africanas era prácticamente inexistente.

Por otra parte, es fundamental el papel de la editorial Baile de Sol, que inició su andadura en la publicación de literatura africana con la reedición de *Estación del caos*, de Wole Soyinka, y a día de hoy alberga dos colecciones

especializadas, una en colaboración con Casa África. También es de destacar la gran labor de Verbum en la publicación de ensayos, novelas, poesía e incluso teatro de autores africanos de lengua española, principalmente de Guinea Ecuatorial. De igual modo, destacamos el compromiso de algunas más generalistas como Txalaparta, Rayo Verde o Anagrama, que han publicado grandes nombres como J. M. Coetzee, Ngũgĩ wa Thiong'o o Chinua Achebe.

Por último, en los últimos años han coexistido tres proyectos editoriales especializados en literatura africana que han ampliado considerablemente el abanico de obras traducidas al español. Entre ellos destaca 2709 Books, fundada en 2012 y dedicada principalmente a la publicación de libros en formato electrónico. Su catálogo incluye nombres como Boubacar Boris Diop, Venance Konan o Mariama Ndoye, así como varias series de cómics biográficos centrados en mujeres relevantes del continente, como Miriam Makeba o Wangari Maathai.

También merece atención la labor de la editorial Wanafrica, que reeditó, entre otras obras, las extraordinarias novelas *Mi carta más larga*, de la senegalesa Mariama Bâ, y *La huelga de los mendigos*, de Aminata Sow Fall, y fundó una librería en Barcelona, La Panafricana, dedicada a literatura africana y afrodescendiente. Por su parte, Libros de las Malas Compañías lanzó en 2021 la colección Libros del Baobab, dedicada a la memoria de Antonio Lozano, fundador de los festivales de Agüimes. Este proyecto ha publicado obras inéditas en español de autores en su mayoría residentes en África y de gran relevancia en sus respectivos países, como Mbarek Ould Beyrouk, Lola Shoneyin, Lília Momplé, Ahmad Abdulatif o Angèle Rawiri.

Todos estos proyectos, junto con un cambio en el interés de los lectores españoles, que buscan una mayor diversidad literaria que la disponible en décadas anteriores, y la creciente premiación de autores africanos en certámenes internacionales de prestigio como Leïla Slimani, Mohamed Mbougar Sarr, David Diop, Damon Galgut o Abdulrazak Gurnah, han contribuido significativamente a consolidar la presencia de la literatura africana en el mercado editorial español.

5.5. EL PAPEL DE LAS EMBAJADAS Y DE LA AECID

La red de embajadas españolas en África y la AECID han tenido un papel vital en la promoción de la cultura africana en España, así como en el fomento de los intercambios entre artistas, creadores e intelectuales de ambos territorios. A través de la programación anual de las embajadas y de los diferentes programas de la AECID, España se ha posicionado en África como uno de los países que mayor apoyo ofrece al sector cultural en diversos países del

continente y que más favorece la presencia de artistas del continente en festivales, ferias o espacios de residencias nacionales.

La AECID es un socio histórico en el ámbito cultural en diferentes países africanos, a través de la línea de Cultura y Desarrollo, de la labor de los centros culturales de España en Guinea Ecuatorial, de subvenciones de Estado, de asistencias técnicas, del programa formativo ACERCA y de Patrimonio para el Desarrollo, entre otros. Mediante asociaciones con los gobiernos, el apoyo a proyectos de la sociedad civil, artistas e intelectuales, así como a través de líneas de financiación, capacitaciones, intercambios profesionales y programas de fortalecimiento institucional, la AECID ha contribuido a la promoción de las expresiones culturales, la capacitación de agentes locales y la creación de redes de colaboración cultural entre África y España. La entidad ha sido artífice de proyectos esenciales para algunos de los países prioritarios de España, como la reconstrucción del centro histórico de la Cidade Velha de la isla de Santiago en Cabo Verde o de la conservación de los archivos históricos de la biblioteca de Chinguetti, en Mauritania, entre otras muchas otras iniciativas.

Además, es de destacar la acción de diversas asociaciones y ONG culturales españolas en España. Financiadas en su mayoría por la AECID, aunque también por agencias de cooperación delegada de comunidades autónomas como Cataluña, País Vasco o Andalucía, su labor también ha sido destacada. Sin ir más lejos fue esta última quien fundó la Biblioteca del Fondo Kati de Tombuctú (Martín García *et al*., 2022), con el importante objetivo de proteger y conservar la memoria de los andalusíes sentados en dicha ciudad desde el siglo xi.

5.6. SURGIMIENTO DE PLATAFORMAS Y BLOGS DIGITALES

Desde el inicio del nuevo siglo, la expansión de internet como espacio de intercambio fomentó que la prensa digital conformada por blogs, portales y revistas digitales se extendiera e impulsara la creación de medios especializados, entre ellos también los centrados en contenidos de cultura africana contemporánea.

En 2012 nacieron varias plataformas digitales que sirvieron para generar un volumen informativo único hasta ese momento sobre cultura africana contemporánea, que siguen siendo las principales fuentes informativas en español sobre los creadores y las obras más destacadas del continente. Lola Huete y Chema Caballero fundaron el blog *África no es un país* en el diario *El País*, que ha sido un espacio pionero en el que especialistas en diferentes áreas de conocimiento han acercado diversas realidades del continente al público hispano. Como portal generalista también destacamos la labor de

GuinGuinBali, fundado por un grupo de periodistas canarios, y que, así como el blog *Por fin en África*, ofrecieron una cobertura pionera sobre la actualidad del continente.

En el campo cultural, ese mismo año vio la luz *afribuku*, un portal dedicado a la cultura africana contemporánea en español, con especial foco en las artes plásticas, en la música, en la literatura y el cine, y con un alto alcance en las redes sociales. En sus catorce años de existencia, *afribuku* llegó a entrevistar a figuras de la cultura africana como Cheick Tidiane Seck, Achille Mbembe, Oliver Mutukuzi, Bonaventure Soh Bejeng Ndikung o Toumani Diabaté. Paralelamente, nació *Wiriko*, una plataforma dedicada a promover la diversidad cultural africana en español, que realizó un gran trabajo de difusión de artistas y obras de creadores africanos, además de promover un curso de inmersión en la producción africana contemporánea. En este caldo de cultivo se funda también *Radio Africa Magazine*, un proyecto que combinaba la publicación de artículos con un programa de radio dedicado en gran medida a la música africana. Dirigido por la mozambiqueña Tania Adam, la iniciativa reunió a un elevado número de colaboradores e investigadores afrodescendientes, y hoy en día ha derivado en la realización de proyectos de investigación, comisariado artístico y publicación de libros.

En el campo literario, *Literáfricas* es una plataforma dedicada a la promoción de la literatura africana en español por iniciativa de Sonia Fernández Quincoces. A través de reseñas, críticas, iniciativas y campañas en redes sociales, colaboraciones con otros proyectos y medios de comunicación, *Literáfricas* ha ayudado a aumentar la visibilidad en España de los escritores africanos y de sus obras, lo que ha fomentado un mayor interés y apreciación por las letras del continente.

En 2014, nació *Afroféminas*, una plataforma cuyo foco principal es el racismo y el feminismo desde la perspectiva de mujeres afrodescendientes de África, España y América Latina. A través de artículos, entrevistas, críticas y una admirable acción activista en redes sociales, *Afroféminas* busca concienciar sobre cuestiones de identidad, representación y justicia social.

5.7. ESPACIOS AFRODESCENDIENTES Y AFROCENTRADOS

Casi en paralelo a este movimiento informativo, además de otros imprescindibles para luchar por un reconocimiento de los artistas afrodescendientes en España, como The Black View, dirigido por Armando Buika, se inauguraron varios espacios dirigidos por artistas y gestores culturales afrodescendientes. Entre ellos, fue pionero United Minds, librería y espacio fundado en 2015 por Ken Province y Deborah Ekoka en el barrio valenciano de La Olivereta. Sin ninguna duda, fue la primera librería afrodescendiente

de España, con una selección muy cuidada de escritores, activistas y libros ilustrados de autores afrodescendientes y africanos. Cerrada en 2023, United Minds disponía además de una librería itinerante que viajaba a diferentes eventos afines para ampliar los lectores de estas literaturas, así como una tienda en línea para pedidos del resto de la geografía española.

Un colectivo de activistas, artistas y gestores culturales afrodescendientes creó en Madrid en 2016 la Asociación Conciencia Afro, dedicada a las diversas problemáticas a las que se enfrenta la comunidad negra, africana y afrodescendiente en España. Desde 2022, abrió sus puertas el Espacio Afro, donde se promueven numerosas actividades como charlas, presentaciones, formaciones, talleres y exposiciones para celebrar y promover la cultura afrodescendiente en España. A través de sus actividades, Espacio Afro ha creado una comunidad vibrante que celebra la diversidad cultural y promueve la reflexión conjunta sobre cuestiones ligadas a la identidad, el racismo y la representación.

Por su parte, Periferia Cimarronas fue el primer teatro negro del Estado español. Fundado en Barcelona en 2021 por iniciativa de varios artistas y activistas afrodescendientes para dar espacio a la creación y a la visibilización de artistas racializados. Con una programación permanente de corte afrocentrada, en la que se privilegian propuestas de temáticas relacionadas con el racismo, el feminismo y la diversidad sexual, la sala ha acogido y ha coproducido numerosos proyectos, algunos de los cuales han estado posteriormente de gira por el territorio español. Infelizmente, el espacio cerró sus puertas a finales de 2025.

Por último, como se mencionaba anteriormente, las asociaciones culturales de las diferentes comunidades africanas en España han promovido constantemente la música, la gastronomía y las tradiciones de cada una. Además, han servido de red de apoyo para personas recién llegadas con situación de vulnerabilidad. Entre ellos, destaca la Asociación Cultural Tabanka de Burela (Galicia), dedicada a la afirmación de la cultura caboverdiana dentro de esta comunidad y que dio pie a la fundación del grupo de *batucadeiras* Batuko Tabanka.

5.8. PLATAFORMAS DE DIFUSIÓN DE LAS ARTES ESCÉNICAS AFRICANAS

Eventos como el Mercado de las Artes Performativas del Atlántico Sur (MAPAS), el Festival Harmatán y África Moment han sido fundamentales para la promoción de las artes escénicas africanas en España. Estas plataformas no solo trajeron lo mejor de la música, la danza, el circo y el teatro africanos, sino que también han fomentado el diálogo y la colaboración entre artistas de ambos continentes.

Fundado por Mario Vega, Octavio Arbeláez y Antonio Lozano, MAPAS fue un evento anual celebrado en Tenerife y en Gran Canaria que reunía a artistas, programadores y profesionales de las artes escénicas de África, América Latina y el sur de Europa. Feria tricontinental única por su voluntad de estrechar las fronteras entre tres territorios cultural e históricamente unidos, MAPAS congregó durante cinco ediciones a algunos de los artistas más importantes del continente, que posteriormente han presentado su trabajo en diferentes ciudades españolas.

Fruto de este proyecto, surgió en 2018 el Festival Harmatán, organizado por la productora canaria Unahoramenos, que contó con la curaduría de Hassane Kassi Kouyaté, referencia mundial del teatro, y que surgió con el afán de aumentar la circulación de artistas e intelectuales africanos, no solo de artes escénicas sino también de literatura y cine. Este proyecto logró crear un corredor cultural entre diferentes teatros de España.

Por último, destacamos la labor fundamental de Africa Moment, proyecto escénico liderado por la coreógrafa española Aida Colmenero, para promover la danza contemporánea africana en España y en el mundo, que incluye una agencia de *booking*, un festival anual, además de formaciones y servicios de consultoría. Africa Moment ha logrado realizar producciones propias de calidad que incluyen a bailarines y coreógrafos africanos que han girado posteriormente en todo el mundo.

6. DESAFÍOS PARA EL FUTURO

A pesar de los avances significativos en las relaciones culturales entre África y España, persisten desafíos importantes que deben abordarse, como la necesidad de una representación más equitativa en teatros, centros culturales, cines, museos, galerías, librerías, bibliotecas o festivales, o la presencia permanente de contenidos africanos de calidad que alejen a África de unos estereotipos y de unas ideas preconcebidas que se han construido tras siglos de narrativas reduccionistas. Ante la falta de presencia de la cultura africana en la escena nacional de forma natural, resulta vital la labor de proyectos especializados, puesto que permiten crear espacios de reflexión concretos, en los que se encuentran artistas, intelectuales y creadores, y que suponen un respiro para una escena poco dada a la acogida de artistas africanos.

En general, la presencia de África en España se ve limitada por diversos factores como los elevados costes de los billetes de avión, las trabas administrativas, los gastos de traducción y, por supuesto, el desconocimiento del público y de los agentes culturales nacionales del universo artístico y cultural africano. Para potenciar su visibilidad sería necesario establecer incentivos

que faciliten la participación progresiva de programadores, distribuidores, editores, cineastas, artistas e intelectuales africanos en eventos culturales relevantes en España, así como considerar la producción cultural africana con normalidad y como parte integrante del panorama artístico y académico internacional. En lo relativo a la presencia española en África, sería importante que se abrieran nuevos centros culturales de España en África, incrementar los fondos para la cooperación cultural, así como prestar un mayor apoyo a la producción local, al enriquecimiento de los ecosistemas culturales locales y a la movilidad regional.

En esta interacción entre dos territorios cercanos geográficamente, pero separados por los imaginarios culturales, resulta fundamental el papel de los afrodescendientes españoles y de los africanos residentes en España, así como de estudiosos y profesionales hispanos del continente que viven a lo largo de su vasta geografía. Más allá de las barreras significativas que enfrentan en cuanto al acceso a oportunidades y reconocimiento dentro del sector cultural, las relaciones entre África y España no pueden prescindir de la mirada, el conocimiento y la sensibilidad de quienes han crecido inmersos en ambas culturas.

A pesar de que las relaciones culturales entre África y España han evolucionado significativamente en las últimas décadas gracias a las iniciativas, las instituciones y los eventos que han fomentado el intercambio y la colaboración, todavía queda un amplio margen de mejora. Los avances logrados ofrecen una base sólida para construir un futuro de mayor entendimiento y cooperación, así como para incrementar la presencia de la cultura de ambos territorios en las principales citas artísticas y culturales tanto en España como en África.

REFERENCIAS

Diadé Haidara, I. y Pimentel Siles, M. (2004). *Los otros españoles. Los manuscritos de Tombuctú: andalusíes en el Níger*. Martínez Roca.

Escudero Cana, D. (2021). *Afrohuellas. Africanos y afrodescendientes publicando música desde tierras españolas*. Círculo Rojo.

Fra Molinero, B. (1995). *La imagen de los negros en el teatro del Siglo de Oro*. Siglo xxi.

Llaguno Rojas, A. (2008). *Tombuctú. El reino de los renegados andaluces*. Almuzara.

Martín García, L.; Sameño Puerto, M. y Pavón Ramírez, M. (Coords.) (2022). *Manuscritos del Fondo Kati: investigación y análisis para el conocimiento y preservación de un patrimonio documental*. Consejería de Turismo, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía.

Mateu, S. (2020). *Revelando a Mario* [documental]. Mallorca Video y RTVE.

Otabela, J.-D. y Onomo Abena, S. (2008). *Entre estética y compromiso. La obra de Donato Ndongo-Bidyogo*. UNED.

Román Aguilar, N. (2017). *Difusión y recepción en España de las escritoras africanas* [tesis de doctorado]. Universidad de Cádiz. https://n9.cl/30hrc [consultado el 6/3/2026].

VV. AA. (2025). *Pánafrica. Arte e imaginarios políticos para la construcción de un planeta negro*. MACBA.

CAPÍTULO 26

DECOLONIALIDAD Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN ÁFRICA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y UN ESTUDIO DE CASO (GUINEA ECUATORIAL)

SUSANA CASTILLO-RODRÍGUEZ
State University of New York at Geneseo

MERCEDES RODRÍGUEZ RUBIO CAMACHO
Shenzhen College of International Education

1. INTRODUCCIÓN

1.1. COLONIALIDAD DEL SER Y DEL SABER Y PROCESOS DECOLONIALES

Para profundizar en la decolonialidad del español en África subsahariana resulta necesario comprender qué supuso el proceso de descolonización, en particular, en el campo del saber. Ello requiere, asimismo, la definición de otros términos estrechamente vinculados: la colonización, entendida como el proceso físico de sometimiento, y el colonialismo, mucho más profundo, pues alude a la estructura, ideología, relación de dominación directa, política, social y cultural que se establece entre colonos y colonizados. Aunque Quijano (2014) considera que no necesariamente tiene que existir un fondo racista en estas relaciones de poder, la realidad es que el colonialismo encontró en el racismo una supuesta justificación racional para llevar a cabo la empresa colonizadora, siendo su mayor exponente el esclavismo. Una vez que dichas relaciones formales de dominación desaparecen mediante el proceso de descolonización, la estructura de poder se mantiene en forma de colonialidad.

La colonialidad se describe como un sistema o estructura colonial que define las formas de dominación, de relación y de conocimiento, de modo que se subalternizan los «otros» saberes y formas de vida bajo excusas filosóficas y morales. La colonialidad no es visible, aunque está presente en diferentes ámbitos como el arte, las formas de aprendizaje o los criterios académicos (Maldonado Torres, 2007). Se distinguen tres tipos de colonialidades que están interconectados: de poder, de saber y de ser (Maldonado Torres, 2007; Mignolo, 2015; Quijano, 2014). La primera establece la jerarquía en el campo político, laboral o educativo; la segunda elimina o desprecia los otros saberes, estableciendo el conocimiento occidental

como el referente único a seguir, y la tercera opera en la pérdida o rechazo de la propia identidad. Para eliminar estas estructuras de poder coloniales que subalternizan a los «otros» hay que llevar a cabo una segunda descolonización mucho más profunda, llamada descolonialidad o decolonialidad:

> La primera descolonialización (iniciada en el siglo xix por las colonias españolas y seguida en el xx por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17).

Las bases de la decolonialidad las encontramos en la Conferencia de Bandung de 1955, en la cual veintinueve países de África y Asia se reunieron con la finalidad de fomentar la cooperación económica y cultural entre ambas regiones, reducir su dependencia de las antiguas potencias coloniales y buscar un camino alternativo que se distanciara de las dos grandes ideologías occidentales, el capitalismo y el comunismo (Mignolo, 2013; Polo Blanco y Gómez Betancur, 2019). En dicha conferencia, los asistentes reconocen que, como consecuencia de la invención del *anthropos*, creado por aquel que se reconoce como *humanitas*, existe un sentimiento de inferioridad que les niega la participación en el mundo epistemológico. Una vez que se entiende que esto es un mecanismo de dominación, discuten sobre las alternativas posibles: aceptar esta idea de inferioridad, asimilarse y resignarse al rol que se les ha impuesto o desprenderse de las dos macronarrativas occidentales (Mignolo, 2013). Finalmente, optaron por desprenderse y, por tanto, decolonizar. Aunque, en un principio, se trataba de un desprendimiento político y económico, también los fundamentos del desprendimiento epistémico se encontraban en dicha conferencia. Este consistía en rechazar la hegemonía del saber occidental, buscar un pensamiento fronterizo en el que se produjera una conversación entre las diferentes epistemes y ofrecer una alternativa que diera respuesta a las «otras» realidades lejos del paradigma eurocentrista, que se atendiera a lo comunal y se comprometiera con la igualdad global.

De este modo, años más tarde, fue determinante para el proceso de descolonización en el continente africano la Conferencia de Estados Africanos para el desarrollo de la educación en África de 1961 en Adís Abeba, en la que se reconoció que:

> There is major concern that curricula and teaching materials be adapted to African conditions and interests. This can only be brought about through the development for all levels of education of textbooks and teaching materials which illuminate the familiar environment of the pupils and reflect their cultural history (United Nations Economic Commission for Africa, 1961, p. 7).

Sin embargo, la descolonización del saber no puede limitarse únicamente al documento oficial del currículum, debe ir más allá y abordar la presencia minoritaria de algunos grupos en el cuerpo docente e investigador, el entorno físico, revisar la bibliografía recomendada y los métodos de enseñanza y, especialmente, buscar la manera de que los saberes «otros» sean presentados de una manera justa y equitativa como parte de la producción del saber. Cuando examinamos qué se entiende por currículum de una manera más profunda, distinguimos tres tipos: el currículum explícito, el oculto y el nulo. Le Grange (2016) describe el currículum explícito como el que es evidente y compartido de manera pública, el currículum oculto es aquel al que los estudiantes están expuestos a través de la cultura dominante de la universidad y los valores que esta reproduce y, por último, el currículum nulo es el que la universidad o el centro educativo excluye, un ejemplo sería el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, del que hablaremos más adelante.

Si trasladamos esta clasificación al contexto africano, observamos que la forma institucional de la universidad africana moderna, en términos generales, no se apoya en la educación indígena ni en instituciones educativas africanas históricas como Tombuctú, sino que responde a un modelo educativo heredado del colonialismo.

No obstante, no solo en la conferencia de Adís Abeba se discutió la importancia de la contextualización en la educación. En 1962 tuvo lugar un encuentro en Makerere titulado «A Conference of Africans Writers of English Expression» que fue fundamental para los posteriores debates educativos. Hasta entonces, la Universidad de Makerere se había regido por los cánones europeos, siguiendo la excelencia definida según estos, implementando un currículum universal explícito e ignorando el conocimiento local, de modo que no se trataba de un lugar de producción de conocimiento, sino de aplicación de teorías externas y descontextualizadas. Sin embargo, en dicho encuentro, al que asisten autores como Wole Soyinka, Chinua Achebe o Ngũgĩ wa Thiong'o, se genera un debate mucho más crítico sobre la lengua en la que se escribe la literatura con dos posturas encontradas, la de Wali (1997) y la de Achebe (1997). El primero defiende que la literatura africana debe ser escrita en lenguas africanas y el segundo que se puede utilizar la lengua colonial africanizándola. De cierta manera esta conferencia hizo

plantearse cuestiones académicas en diferentes puntos del continente. Por ejemplo, en Tanzania, Nyerere (1967) escribe su manifiesto sobre el giro que la educación debe llevar a cabo para atender las necesidades del alumnado, transmitiendo valores relevantes para la sociedad y cuestionando el modelo individualista promovido por el sistema educativo colonial. También, en línea con el enfoque de la Universidad de Dar es Salaam, wa Thiong'o sostiene que un currículum verdaderamente representativo en África se logra a través de la descolonización de su centro, situándolo en el continente. Esto no implica simplemente reemplazar un centro por otro e ignorar otros saberes, sino responder a la realidad cercana y proporcionar soluciones pertinentes a sus necesidades:

> The aim, in short, should be to orientate ourselves towards placing Kenya, East Africa, and then Africa in the centre. All other things are to be considered in their relevance to our situation and their contribution towards understanding ourselves… In suggesting this we are not rejecting other streams, especially the western stream […]. We want to establish the centrality of Africa […]. With Africa at the centre of things, not existing as an appendix or a satellite of other countries and literatures, things must be seen from the African perspective (wa Thiong'o, 1986, p. 94).

Sin embargo, para llevar a cabo este objetivo, el proceso de descolonización y desprendimiento epistémico necesita de varias fases. Si bien Mbembe (2015) distingue dos partes diferenciadas en la descolonización del saber, una en la que se produce la crítica al conocimiento hegemónico de Occidente y se reconoce a los «otros» y una segunda que busca una alternativa al modelo universal impuesto, para Laenui (2000, p. 152) la descolonización de la sociedad, en la que se incluye la del saber, es mucho más compleja y se desarrolla en cinco fases no claramente diferenciadas, que pueden ser experimentadas a la misma vez o en diferentes combinaciones: 1) *rediscovery and recovery*, 2) *mourning*, 3) *dreaming*, 4) *commitment* y 5) *action*. Estas fases son fácilmente identificables en las protestas estudiantiles de las universidades de Witwatersrand y Ciudad del Cabo en 2015 y 2016 que provocaron que se discutiera a nivel global la importancia de descolonizar el currículum:

> Knowledge and ideas developed at Oxford over hundreds of years have been exported to various corners of the world. In our collective imagination, Oxford is often considered as the generator, rather than the recipient, of new knowledge and ideas. It is therefore counterintuitive that an idea with its genesis in Africa should make its way to Oxford (Ahmed, 2019, p. 10).

Ahora bien, debemos entender que la descolonización del saber en África subsahariana es una tarea compleja e interdisciplinaria. Esta incluye la incorporación de las lenguas africanas como lengua de instrucción o como asignaturas, la transformación de la arquitectura y los espacios públicos en los centros de educación y la representación de la diversidad en las jerarquías educativas (Mbembe, 2015), así como recuperar el conocimiento indígena. Sin embargo, el foco se ha situado en el currículum en los debates y en los movimientos como #RhodesMustFall, #FeesMustFall, #RhodesMustFallOxford o *Why is my curriculum white?* (Ahmed, 2019; Le Grange, 2016, 2018; Prah, 2017), en los que se cuestiona la universalidad de un currículum construido desde la historia y filosofía de Occidente que excluye de la producción de conocimiento a los «otros».

2. DESCOLONIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Cuando se habla de descolonización del currículum en el continente africano aparecen conceptos como africanización, indigenización e internacionalización. El primero se comienza a utilizar como sinónimo de descolonización en los debates que surgen con la independencia de un gran número de países africanos en la década de los cincuenta a los setenta. Prah (2017, p. 2) define la africanización como «the mere replacement of White faces by black ones». Con este reemplazo no se garantizaba el desarrollo del continente, pues se limitaba a la representación demográfica africana en puestos que permitieran cierto control, así que la africanización necesitaba del africanismo, que sí colocaba a la cultura africana en el centro de ese desarrollo. Por ello, Le Grange (2018) considera que lo que necesita el continente es africanizar, como también se defendió en la Conferencia de 1961, para que así se englobasen los dos términos anteriores. En este proceso de africanizar se destruiría el colonialismo en todas sus formas y los actores que debatirían los problemas africanos serían los propios africanos y en los términos que estos considerasen. El segundo concepto, el de indigenización, está relacionado con la inclusión de los conocimientos indígenas en el currículum actual. Y, por último, por internacionalización se entiende tanto la solidaridad que surge entre aquellos que han sufrido la colonización y opresión en cualquier parte del mundo como el reconocimiento de los saberes «otros», restructurándose la concepción de los «unos» y de los «otros» a partir de las propias perspectivas y de la colaboración entre ambos (Le Grange, 2016).

Asimismo, el currículum debe atender a los objetivos de reproducción, transformación y consumo (van Wyk y Higgs, 2011). Históricamente el currículum se usó como un medio de opresión que reproducía las divisiones

sociales en el campo educativo y que favorecía los intereses del gobierno colonial, hoy debe ser una vía para ofrecer igualdad de oportunidades y para representar la diversidad de campos y disciplinas. Además, tiene un claro poder de transformación, puesto que la educación incide en la calidad de vida del alumnado. Y, por último, debido a la influencia occidental, el currículum se ha convertido en un producto orientado a la empleabilidad, medida por los *graduate attribute* que garantizan el éxito en el mercado laboral. Ahora bien, estos atributos de egresados que determinan las cualidades, habilidades y conocimientos que el alumnado ha de desarrollar durante sus estudios han sido determinados desde una perspectiva colonial. Frente a ello, desde una posición decolonial, se propone reorientar estos atributos e incorporar otros como el compromiso cívico o patriotismo, la agencia de cambio, el pensamiento crítico, la competencia cultural y la conciencia crítica. Paralelamente, esta reorientación debe ir acompañada de políticas que incluyan saberes y sujetos «otros», es decir, conocimientos indígenas o tradicionales (Lwandle y Yallew, 2021).

Aunque, en un principio, por conocimiento indígena, los europeos tenían la intención de hacer inferior ese conocimiento «otro», el término también se usa, sin ninguna connotación negativa, para distinguirlo de aquel que surge en universidades, centros de investigación o industria privada. Emeagwali y Dei (2014) definen el conocimiento indígena como el conjunto de estrategias, prácticas, técnicas, recursos intelectuales, herramientas, creencias y valores que se acumulan a lo largo del tiempo en un espacio determinado sin la interferencia de fuerzas externas. Se trataba de una producción de conocimiento holístico, cuyo objetivo era preparar a los individuos para vivir de manera responsable en la comunidad, muy alejado de la visión colonial que promovía el individualismo. Y es que se parte de dos paradigmas filosóficos opuestos, el europeo es racional y se basa en el presupuesto de *cogito, ergo sum* y en el africano encontramos el concepto del *ubuntu*, que defiende un «yo» colectivo muy diferente al cartesiano «yo soy porque todos nosotros somos». Rwelamila *et al*. (1999, p. 338) identifican el *ubuntu* como una tradición que se encuentra en las personas del sur de África y en aquellos de origen bantú en África central, oriental y occidental, y la definen como «morality, humanness, compassion, care, understanding and empathy. Simply put, it is the ethic and interaction that occurs in the extended family». Los autores subrayan que, a diferencia del humanismo occidental, que se basa en la elección de la racionalidad y de la individualidad, el *ubuntu* es una realidad moral, positiva y emocional que se asume sin elección. Por lo tanto, dado que el conocimiento indígena se adquiere de manera colectiva y está orientado hacia la comunidad, es fundamental integrar esta filosofía en la educación.

Lejos de limitarse al ámbito epistémico, el legado cartesiano penetra en la autopercepción africana: produce colonialidad del saber y, correlativamente, colonialidad del ser. Maldonado Torres (2007) reflexiona sobre las dimensiones de dicho concepto, distinguiendo, por un lado, «yo pienso, los "otros" no piensan o no lo hacen correctamente» y, por otro, «yo soy, los "otros" no son». Es decir, además de que realiza una clara referencia a la colonialidad del saber, se añade la idea de que la ausencia de facultades cognitivas era señal de «no ser» en la modernidad. De esta manera, Occidente deshumanizaba al africano y le negaba la capacidad de generar conocimiento y, por consiguiente, se imponían sistemas educativos que ignoraban los saberes y sistemas educativos africanos. Sin embargo, no solo influyó la imposición eurocéntrica, la trata de esclavos supuso una pérdida sustantiva de saberes, ya que el conocimiento indígena se basaba en la tradición oral y la ruptura generacional truncó esta transmisión de conocimientos. Paralelamente, se comenzó a narrar una versión de la historia universal en la que los pueblos indígenas no formaban parte de ella como actores, solo comenzaban a existir cuando los europeos entraban en contacto con ellos. A todo ello se le añadió que esta historia de los «otros» solo podía ser escrita por los «unos», ya que aquellos carecían de una lengua escrita, desconocían el griego o el latín o alguna lengua colonial, que eran las únicas lenguas aptas para el pensamiento racional (Mignolo, 2010). Como consecuencia, las lenguas indígenas fueron despreciadas y la historia se contó según los intereses colonialistas e imperialistas, generándose un poder absoluto en la persona colonizada y en su proceso de autocolonización al perder su saber, su identidad y reconocer como suya la versión occidental.

3. LAS LENGUAS AUTÓCTONAS

En relación con las lenguas y la descolonización del currículum, uno de los temas más debatidos es la inclusión de las lenguas autóctonas en los planes de estudio actuales. Las lenguas son el reflejo en el que la comunidad entiende el entorno que le rodea y mediante el cual se expresa el conocimiento indígena. Al perderse la lengua, se pierde parte del conocimiento. Esta situación es una realidad en África y, como expone la autora Ezeanya-Esiobou (2019, p. 6), «Africa's local languages are fast disappearing and with it the indigenous medical, pharmaceutical, philosophical, sociological, scientific and technological knowledge it houses». En general, se observa poco aprecio del colonizado hacia su propia lengua, lo cual no surge de manera repentina, sino que previamente hay un trabajo de mitificación del conocimiento

occidental para que este sea aceptado como el modelo universal y único, el cual solo puede ser reproducido en una lengua no indígena.

Como explican wa Thiong'o (1986) y Serena Estampa (2019), una consecuencia de la Conferencia de Berlín (1884-1885) fue la división de los países africanos, también en términos lingüísticos, según la lengua del país colonizador, siguiendo métodos relativamente homogéneos a lo largo del continente. A partir de las independencias, se comenzaron a definir diferentes políticas lingüísticas. En Tanzania, el presidente Nyerere decidió que fuera el suajili la lengua de instrucción en toda la educación primaria, lo que permitió que los estudiantes desarrollaran la capacidad de expresarse en una lengua africana antes de aprender otra, pero también condujo a la marginalización de otras lenguas minoritarias. Zambia, por ejemplo, se decantó por el inglés para evitar conflictos étnicos; sin embargo, esta decisión resultó en una escasa producción de textos en lenguas africanas, en un dominio limitado del inglés y, por lo tanto, en el fracaso de alcanzar el éxito educativo esperado (Heugh, 2006). En el caso de Sudáfrica, tras el fin del *apartheid*, se oficializaron once lenguas; sin embargo, todavía hoy los exámenes de acceso a la universidad siguen siendo en inglés o en afrikáans, lo que favorece a quienes tengan estas lenguas como maternas. Esta decisión carece de justificación si atendemos a los datos del censo más reciente, donde los hablantes de afrikáans representan un 10,6 % y los de inglés un 8,7 %, estando por detrás de isiZulu con un 24,4 % y de isiXhosa con un 16,3 % (Statistics South Africa, 2024). No obstante, en el ámbito de la educación superior se promueve cada vez más el uso de las lenguas africanas y se han elaborado varios documentos oficiales gubernamentales para gestionar el desarrollo de las lenguas indígenas. Se trata de un paso clave, puesto que, sin esta articulación entre la educación superior y la educación primaria y sin planificación ni materiales, difícilmente se modificará el régimen lingüístico de los exámenes de acceso.

4. LA LENGUA COLONIAL Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ahora bien, a pesar de las políticas lingüísticas, la lengua colonial también forma parte de la identidad del ser colonizado, podríamos decir que la ha africanizado y la ha usado para contar esa historia que se cambió a conciencia para contentar los intereses coloniales. Sin embargo, debemos reflexionar sobre la crisis identitaria del ser colonizado y que se cuestione la calidad de la lengua colonial que hablan y si deben utilizarla. Un claro ejemplo lo encontramos con el español de Guinea Ecuatorial, «si lo hacemos en castellano

contribuimos a violentar nuestra propia realidad lingüística. Si lo hacemos en nuestras lenguas nacionales nos arriesgamos a permanecer en el olvido» (Bolekia Boleká, 2003, p. 19). Sin embargo, Ndongo-Bidyogo Makina (2010, p. 23) defiende lo siguiente:

> Nunca he entendido a esos intelectuales africanos que denuestan las lenguas originariamente europeas en las que nos expresamos ahora los africanos, puesto que las hemos adoptado como instrumentos de liberación y de proyección hacia la universalidad; las hemos hecho nuestras, tan nuestras como nuestras nativas africanas, y las hemos transformado, las estamos vivificando, enriqueciéndolas, para que sirvan a nuestros intereses, uno de los cuales es la imprescindible fijación de nuestro pensamiento, de nuestros sentimientos y de nuestras emociones africanas, para dar testimonio de nuestro tiempo y conservar la memoria.

Además de este problema de identidad, la publicación en lenguas indígenas y la creación de material escolar para enseñar dichas lenguas en países africanos se han visto frenados por el coste que supondría, por la falta de apoyo político a la publicación local, por el perfil del lector con un limitado poder adquisitivo y por fuerzas externas e internas que lo alienan. Si trasladamos la situación al caso de la enseñanza de español como lengua extranjera, el panorama es similar y no recibe la atención necesaria: la mayoría de los manuales no están contextualizados, representan una realidad occidental y están dirigidos a un alumnado «universal» que no existe. La mayoría son de creación estadounidense o europea y no atienden a los «entornos culturales, socioeconómicos, históricos y pedagógicos de las correspondientes culturas africanas en cuyas aulas terminan siendo usados» (Bekale *et al*., 2020, p. 4). Como señala Serrano Avilés (2014), los manuales y las pruebas parten de supuestos que no son globales: el acceso a internet, el uso de las nuevas tecnologías, el concepto del ocio o el de la familia, las facilidades para viajar y estar en contacto directo con la lengua meta, etc. Esta universalidad también se reproduce en los exámenes DELE en los que se presenta un perfil de candidatos propio de un contexto occidental, como se puede apreciar en las representaciones gráficas del examen o en la priorización de la comunicación escrita sobre la oral.

Con todo, la responsabilidad no recae únicamente en las editoriales y en sus intereses económicos. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* de 2006 (en adelante, *PCIC*) se autodefine como el «documento de referencia […] de los equipos docentes de los más de 60 centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África [y] para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera»

(Instituto Cervantes, 2006). En este, las realidades afrohispanas prácticamente son invisibles. Se hace referencia a África al hablar de «etnias africanas» dentro del inventario de *Referentes culturales* como «minorías étnicas en la población de los países hispanos» y no se mencionan la trata de esclavos o la historia de las colonias españolas en África, pero sí las hispanoamericanas y asiáticas (estas últimas bajo el referente de «la pérdida del 98»). Esto parece responder a un sistema educativo colonial en el que la presencia afroamericana y africana es minoritaria en comparación con la española o la indígena americana.

> La sobrerrepresentación de las poblaciones indígenas con relación a las poblaciones afro-latinoamericanas en los libros de texto, es posible asociarla a la idea occidental de que el "Nuevo Mundo" fue un encuentro dual entre Europeos e "Indios", descartando de facto a otras presencias igualmente fundadoras (Lefèvre y Okome-Beka, 2015, p. 53).

De este modo, parece que el rasgo intercultural del aprendiente, destacado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) (Consejo de Europa, 2002), y la importancia de los contenidos culturales en la adquisición de una lengua, defendida por el *PCIC*, excluyen a los países hispanohablantes africanos. Por tanto, se establece un currículum excluyente, en el que no hay una representación justa y equitativa de las diferentes variantes del español y de sus culturas. En consecuencia, si el currículum de ELE se rige por este documento de referencia, estamos siendo cómplices de mantener la hegemonía epistemológica que niega la historia de los «otros», ya que se está ignorando la participación africana en el constructo del hispanismo, antes y después de que se produjera la colonización.

No obstante, la necesidad de una mayor atención a África subsahariana y a las variedades lingüísticas y culturales hispanoafricanas no solo se justifica por formar parte de la diversidad del hispanismo, sino también por los datos que nos ofrece el Instituto Cervantes. El informe «El español: lengua para el mundo» (Observatorio Global del Español, 2024) sitúa a Costa de Marfil, Benín, Camerún y Senegal entre los diez países con mayor alumnado de ELE, siendo el total de estudiantes en África subsahariana de más de dos millones. Asimismo, el informe del año anterior ya identificaba como áreas prioritarias a África subsahariana, Asia y Estados Unidos por diferentes razones; en el caso africano, por tratarse de «un ámbito inmerso en profundos cambios y con un importante crecimiento demográfico y de su PIB» (Instituto Cervantes, 2023, p. 413). Por todo ello, al interés académico se le suma el económico y urge invertir en el desarrollo de un español adaptado al

contexto de África subsahariana, que no solamente incremente la presencia del Instituto Cervantes y fortalezca las redes de formación docente, sino que sea inclusivo con las peculiaridades contextuales y responda a las necesidades lingüísticas, en español, de cada uno de los países africanos.

Una cuestión a menudo planteada es la ética de enseñar lenguas extranjeras en los países antiguamente colonizados, ya que, a menudo, estas han sido priorizadas al aprendizaje y al estudio de las propias lenguas africanas. Como explican Bautista *et al*. (2019), en Europa las lenguas extranjeras están claramente diferenciadas de las lenguas nacionales; sin embargo, en muchos países con un pasado colonial no existe tal diferencia y estas lenguas son reconocidas como extranjeras y locales a la misma vez. No obstante, la enseñanza de una lengua extranjera ofrece una oportunidad única para eliminar la construcción colonial heredada y alcanzar un sistema educativo justo socialmente, puesto que en la adquisición de una lengua extranjera es fundamental la concienciación de la diversidad cultural y social existente, de modo que los aprendientes creen un aprendizaje significativo a partir de sus culturas al interactuar con las de la lengua meta y la de otras culturas extranjeras:

> [La interculturalidad] se construye desde la igualdad, el diálogo y el respeto mutuo. Pretende desmontar estereotipos, desarrollar la empatía, comprender las dificultades y superarlas. Propone superar la desigualdad, el etnocentrismo con el objetivo principal de la comunicación, el diálogo y el intercambio entre personas de diferentes grupos en condición de igualdad (Okome-Beka, 2014, p. 162).

En el caso del ELE, además, las semejanzas culturales entre África y América son evidentes, lo que nos ofrece un amplio abanico de posibilidades para fomentar la interacción entre las culturas americanas, españolas y africanas, ya que la cultura hispánica es un tríptico compuesto de tres continentes como consecuencia del proceso colonizador español. Se puede crear el material con el objetivo de promocionar las lenguas africanas y sus literaturas, establecer relaciones de semejanza y (re)conocer la historia afrohispana y africana, como ya algunos manuales de creación africana proponen (Bekale *et al*., 2020; Rodríguez Rubio Camacho, 2023). Asimismo, la enseñanza de español puede desvincularse, en la medida que sea posible, de la lengua de instrucción colonial del sistema educativo, ya que el español es solo lengua cooficial en la República Árabe Saharaui Democrática y oficial en la República de Guinea Ecuatorial, de modo que el vínculo histórico directo se circunscribe únicamente a estos países. Por todo ello, si creamos un material didáctico vinculado a la realidad histórica y sociocultural del alumnado

y utilizamos la enseñanza de español para poner en relieve la dimensión afro heredada en la cultura hispana, fomentamos tanto la propia consciencia cultural del estudiante africano como su capacidad intercultural (Hernández Díaz y Eyeang, 2014).

5. EL CURRÍCULUM

Tras examinar la situación del español en África subsahariana, debemos abordar cómo llevar a cabo un proceso de descolonización del currículum en términos teóricos. Según Kumaravadivelu (2003b), el concepto de método posee características coloniales universales y, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, este constructo colonial marginaliza al «otro» y desatiende la realidad del alumnado. Es por ello que Kumaravadivelu (2003b, p. 544) se inclina por una alternativa, el posmétodo: «the concept of post-method signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method». De este modo, debemos alejarnos de la idea de método como un conjunto de normas infalibles que se puedan llevar a cualquier aula y con cualquier alumnado, debe existir una contextualización para que el aprendizaje sea significativo y obtenga buenos resultados. La garantía de que una clase funcione depende del profesorado y de su capacidad para adaptarse a las necesidades de los aprendientes, escogiendo cuáles son las herramientas pedagógicas que más se adecúan. No obstante, no significa que estemos ante un enfoque ecléctico que se fundamenta en la selección de herramientas de diversos métodos y enfoques, puesto que, al depender exclusivamente del criterio individual, no constituiría un método. Según el propio Kumaravadivelu (2003a), el posmétodo sí responde a criterios concretos, basándose en tres principios pedagógicos principales que, a la vez, interactúan entre ellos: el de la particularidad, el de la practicabilidad y el de la posibilidad.

Al no existir un método que sea capaz de atender a cualquier tipo de alumnado y contexto, es necesario el principio pedagógico de la particularidad, que atañe tanto a los objetivos como a los procesos, puesto que la enseñanza ha de adaptarse al contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. Esta capacidad se adquiere a partir de la reflexión del docente, «it starts with practicing teachers, individually or collectively, observing their teaching acts, evaluating their outcomes, identifying problems, finding solutions, and trying them out to see once again what works and what doesn't» (Kumaravadivelu, 2003a, p. 35). En la misma línea, Chick (1996, p. 22) reflexiona sobre cómo el etnocentrismo nos conduce a implementar métodos de manera universal: «I began to wonder whether our choice

of communicative language teaching as a goal was possibly a sort of naive ethnocentrism prompted by the thought that what is good for Europe or the USA had to be good for KwaZulu».

Por ello, es evidente la necesidad de una continua observación, reflexión y acción, profundamente ligada con el segundo principio, el de la practicabilidad. Este principio pone en diálogo la teoría con la experiencia que el docente adquiere con el contacto directo en el aula. Kumaravadivelu (2003a) considera que la teoría emerge de la práctica: es el docente quien, mediante la observación y experimentación, adquiere la autonomía para identificar los problemas, analizar la información, considerar alternativas y seleccionar la respuesta pedagógica más pertinente. Por último, el principio de posibilidad replantea las relaciones de poder en el aula, propone empoderar al aprendiente para que participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y deje de ser un mero observador. Las experiencias del alumnado, así como el contexto sociopolítico, determinan la dirección de la clase. De este modo la enseñanza de una lengua extranjera debe fomentar la búsqueda de la identidad personal y la transformación social a través del uso de la lengua meta que se convierte en el medio en el que los aprendientes expresan sus necesidades sociales e inquietudes.

A partir de estos tres principios se construye el marco pedagógico en el que se erige el posmétodo, «las aportaciones teóricas, empíricas y pedagógicas que se necesitan para construir este marco provienen de investigaciones orientadas por la actividad en clase y desarrolladas en los ámbitos de aprendizaje y enseñanza de L2» (Kumaravadivelu, 2004, s. p.). Este marco estratégico opera a través de macroestrategias y microestrategias: las primeras son planes generales que no quedan limitados a una específica teoría o método, pero tienen en consideración criterios teóricos, prácticos y pedagógicos. Las segundas son decisiones que el profesorado planea para unas determinadas circunstancias y necesidades, haciendo operativas las macroestrategias. Kumaravadivelu (2003a) distingue diez macroestrategias, aunque debemos tener presente que el proceso de aprendizaje se entiende como algo cíclico, integrado, multidireccional y multidisciplinar, por lo que no es un marco estratégico cerrado e inamovible. A continuación, presentamos las macroestrategias más relevantes para el proceso de descolonización del currículum de ELE.

a) Maximizar las oportunidades del aprendizaje

Las oportunidades se construyen por ambas partes, alumnado y docente. El docente planifica a partir del análisis de la competencia del alumnado y de los objetivos generales y, a la misma vez, ajusta en tiempo real los actos de aprendizaje conforme observa la respuesta del alumnado.

b) Facilitar la interacción negociada
El objetivo de esta macroestrategia es la creación de interacciones significativas entre los estudiantes y de estos con el docente.

c) Minimizar los desajustes en la percepción
En las interacciones pueden surgir desajustes entre la intención del docente y la interpretación que realiza el aprendiente. De este modo, el docente debe mostrar sensibilidad hacia las fuentes potenciales que pueden generar dichos desajustes.

d) Contextualizar el *input*
El *input* debe contextualizarse mediante la articulación de niveles lingüísticos, sintácticos, semánticos o pragmáticos para construir significado. La responsabilidad de que el *input* esté contextualizado correctamente es del profesor, que debe ser consciente de la realidad del aula.

e) Promover la autonomía del aprendiente
Parte del aprendizaje ocurre fuera del aula; por ello, hay que facilitar estrategias al alumnado para que gestione su proceso y asuma responsabilidad sobre él.

f) Incrementar la consciencia intercultural
Lengua y ser están estrechamente vinculados. La interculturalidad implica un intercambio bidireccional: el profesorado aporta la cultura meta y el alumnado la propia. Así se cultiva una conciencia cultural, que es base de una ciudadanía verdaderamente global.

g) Asegurar la relevancia social
La relevancia social se refiere a la sensibilidad del docente a la hora de adaptar el proceso de aprendizaje al contexto en el que el alumnado se encuentra, determinado por el entorno social, político, educativo y económico.

Estas macroestrategias no son excluyentes ni cerradas, el docente puede modificarlas, combinarlas o eliminarlas según la dinámica del aula. Una pedagogía estratégica requiere un profesorado reflexivo y en formación continua, capaz de explorar las respuestas más adecuadas y de transformar las diferentes situaciones que se puedan presentar en oportunidades de aprendizaje. Se trata de un cambio en la hegemonía epistemológica, en el que el docente ofrece al alumnado posibilidades reales para desarrollar al máximo su potencial.

Llegados a este punto, la elección del posmétodo para descolonizar el currículum de ELE se justifica por su capacidad de romper el paradigma

epistemológico y de ofrecer otro más justo y contextualizado. El posmétodo ofrece un marco pedagógico flexible, cuyas macroestrategias ofrecen fundamentos pedagógicos afines a un proceso de descolonización: maximizar las oportunidades de aprendizaje, ya que las diferentes circunstancias históricas, sociales y económicas del país pueden conducir a una gran diversidad de respuestas o a diferentes concepciones por parte del alumnado, de modo que el profesorado debe estar capacitado para la replanificación. La interacción negociada nos ayudaría a fomentar la comprensión de diferentes y enfrentadas posturas y a reflexionar críticamente sobre estas, a minimizar los desajustes que se producen por diferentes concepciones epistemológicas y filosóficas, a considerar la relevancia de la autonomía en una sociedad que ha sido fuertemente sometida y que sufre todavía las consecuencias, a desarrollar la consciencia intercultural de una lengua que es hablada en tres continentes y, por último, a reconocer la relevancia social del país en el que se enseñe.

Para integrar el mundo afrohispano en el programa educativo es necesario adoptar una pedagogía intercultural, especialmente en el entorno educativo africano, donde se encuentran diferentes culturas en pequeños espacios y se originan posibles crisis identitarias como consecuencia del colonialismo. A partir de las asimetrías existentes en la sociedad (en el nivel económico, cultural, lingüístico, etc.) que han sido identificadas como justificaciones para la categorización del «otro», una pedagogía basada en la interculturalidad nos posibilita que se produzca un intercambio equitativo entre culturas, conocimientos y prácticas, identificando dichas asimetrías como oportunidades para enriquecer nuestra identidad.

Siguiendo los criterios pedagógicos de Walsh (2005), para alcanzar una educación intercultural es necesario fomentar la consciencia de identidad propia de modo que, a partir del propio (re)conocimiento, se pueda establecer un diálogo regido por el respeto recíproco, compartir diferentes saberes, aprender conocimientos globales y locales, distinguir y entender las diferencias, así como también identificar los rasgos de la alteridad en uno mismo. Para ello, es fundamental «analizar, intervenir y resolver los conflictos y tomar acción frente a la desigualdad, marginalización, discriminación y racismo, elementos que limitan la interculturalidad, la justicia social y la igualdad de oportunidades entre todos» (Walsh, 2005, pp. 32-33). Desde esta perspectiva, el español en el currículum de ELE se debe convertir en «una lengua transcultural, una lengua de comunicación internacional que permitirá a los africanos apropiarse de su historia y su cultura, universalizadas por su implantación en América» (Okome-Beka, 2014, p. 178). Para ello, una de las herramientas descolonizadoras que nos ofrece esta oportunidad es esas «otras» literaturas, según apuntamos al final de este capítulo.

6. HISTORIA COLONIAL Y DESCOLONIZACIÓN: EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

El análisis que sigue reconstruye la dimensión sociohistórica y política del español en Guinea Ecuatorial y viene a completar el capítulo 7 de este volumen, escrito por Mikel Larre Muñoz y Julián Bibang Oyee y dedicado a este país. Se presenta aquí como ejemplo de una colonización lingüística cuyo proceso de descolonización requiere de un conocimiento actualizado de la situación del español en Guinea Ecuatorial y de un claro posicionamiento sobre esta variedad española o lengua africana, cuya descripción ha sido parcialmente abordada. Estos aspectos son clave para entender la legitimación o exclusión lingüística en ELE. Para ello, examinamos las condiciones ideológicas que sustentaron la colonización lingüística de Guinea Ecuatorial y las condiciones materiales de producción y reproducción en el espacio político y educativo. Respecto a la independencia, que no descolonización, argumentamos que la presentación de Guinea Ecuatorial como el único país africano donde el español es lengua oficial refuerza, de un lado, una historia lingüística del país que parece empezar y terminar con la lengua española, y de otro, oblitera el hecho fundamental de que estamos ante una sociedad donde se manejan distintos repertorios multilingües, producto, entre otros, del contacto entre lenguas europeas y vernáculas desde el siglo XVIII. Esta visión estereotípica no ha sido recogida con el mismo entusiasmo en los manuales de dialectología, aunque sí ha dado lugar a que en los estudios lingüísticos ecuatoguineanos haya una predominancia de estudios sobre el español (Castillo-Rodríguez, 2022). La cuestión de las lenguas en Guinea Ecuatorial abre el interrogante, entre otros, sobre el proceso de colonización lingüística y de descolonización, el papel que ocupa el país dentro del *Global Hispanophone*, la pluricentralidad del español, el contacto de lenguas en la ecología lingüística del país o la relación entre lengua española e hispanidad.

Tras una somera explicación de cómo se fragua la colonización lingüística en Guinea Ecuatorial y su gestión tras la independencia, cerramos el capítulo con los desafíos que plantea la decolonialidad en lo que a la enseñanza de español se refiere y con una propuesta para incluir las literaturas africanas en tanto que instrumento en la formación de un perfil de hablante instrumental, agente social y mediador intercultural.

6.1. APUNTES HISTÓRICOS

El intercambio de territorios en África y en Latinoamérica entre los reinos de Portugal y España (el Tratado de San Ildefonso de 1977) sentó las bases para la ocupación española *de iure* en el golfo de Guinea. Entre esta fecha y

la ocupación *de facto* (1858) y defensa de la soberanía española sobre el territorio africano, llevada a cabo por el capitán de fragata Carlos Chacón, los territorios que hoy se agrupan bajo la República de la Guinea Española pasaron por interesantes cambios lingüísticos. El territorio desde la Costa de Oro (actual Ghana) hasta Angola era bien conocido por el tráfico de esclavos, el comercio y las expediciones para adentrarse en el continente africano. Inglaterra había promovido la abolición del tráfico de esclavos desde 1807 entre las potencias europeas y aprobó en su Parlamento el *Slavery Abolition Act* de 1833, cuyo efecto entró en vigor en todo el imperio británico en 1834. Para el control del tráfico de esclavos, una expedición del capitán británico Owen ocupó la isla de Fernando Poo (hoy Bioko), tanto por su situación geográfica como por el hecho de parecer «desocupada» de otras potencias europeas. El asentamiento de los británicos en «tierra de nadie» se produjo con la llegada de los *African settlers*, personas liberadas en barcos esclavos que eran apresados en el golfo de Biafra. Estos *African settlers* provenían mayormente de la vecina Freetown, de Liberia y de los poblados kru esparcidos a lo largo de la costa occidental. El capitán Owen y su escuadrón naval se dedicaron a levantar una ciudad en el norte de Fernando Poo (Clarence), sentar las bases para la explotación de recursos y explorar la costa adyacente. La comunicación entre estos y los *African settlers* tuvo como aliado a la lengua inglesa con la cual estaban familiarizados por el comercio con esta y otras expediciones coloniales. No obstante, el flujo de población liberada, de distinto origen y con lenguas diferentes, dio lugar a una forma de comunicación pidgnizada que evolucionaría hasta nuestros días como lengua criolla y conocida como pichi. A esta diversidad lingüística se añadía el bubi, lengua bantú hablada por la población nativa de la isla y concentrada en puntos distantes de Clarence[128].

La expansión del inglés se vio reforzada con la llegada de la misión baptista de Inglaterra que, tras haber sido expulsada por Chacón, regresó a la isla como misión metodista primitiva a principios de 1870. La victoria de la revolución septembrina en España declaraba la libertad de cultos y, por tanto, consideraban que se hacía extensiva a los territorios africanos españoles. Los misioneros británicos se abrieron paso hasta la bahía de San Carlos y con ello la difusión del inglés, cuestión discutida en los documentos oficiales españoles y en la prensa hasta bien entrado el siglo xx. Que el inglés (y sus variantes) fuera la lengua vehicular entre los habitantes de la ciudad, y que estos se consideraran a sí mismos súbditos británicos, suponía un desafío para la política internacional española y un obstáculo para pretendida

128. Para una descripción de las lenguas y el escenario lingüístico en Guinea Ecuatorial, véase el capítulo 7 de Larre Muñoz y Bibang Oyee en este volumen.

ocupación y explotación de los territorios (Gutiérrez Maté, 2024; Castillo-Rodríguez, 2025).

Al sur de Bioko y frente a Gabón se encuentra la isla de Corisco. En 1850, los misioneros presbiterianos americanos Rev. James L. Mackey y George W. Simpson y sus esposas llegaron a dicha isla. Varios incidentes diezmaron la misión presbiteriana inicialmente, pero la continua afluencia de misioneros, misioneras y auxiliares (esposas y americanos liberados en Estados Unidos y Jamaica) hizo prosperar la misión protestante en Corisco y la costa de Río Benito (Mbini). La apertura de escuelas, internados, iglesias y las visitas a los poblados difundieron el inglés, aunque la misión presbiteriana se centró fundamentalmente en convertir a los nativos y prepararlos para que tomaran las riendas de las escuelas misión. Esta política facilitó que las lenguas vernáculas de la costa de Río Muni, Corisco y hasta el río Ogove (benga, kombe, bisio, baseque, mpongwe, etc.) se preservaran (Castillo-Rodríguez, 2024). Además de estos territorios, en la isla de Annobón también se sucedieron distintas etapas que han ido añadiendo capas en la historia del contacto lingüístico en Guinea Ecuatorial. Los portugueses habían ocupado la isla en el siglo XIX con esclavos liberados de Sâo Tomé, Príncipe y cimarrones de la cercana Angola. La presencia de nativos de Portugal fue muy reducida comparada con la llegada de los santomenses y angolares, lo que desembocó en la formación de una lengua derivada del contacto, el fá d'ambô, de base lexical portuguesa. Por último, en este repaso sobre los antecedentes a la efectiva colonización —lingüística— española, tenemos la parte continental de Río Muni, territorio cuyos límites no se establecieron hasta el Tratado de París en 1900. Esta parte continental fue explorada por los españoles sobre 1920, cuando ya los misioneros claretianos y las misioneras de la Inmaculada Concepción habían ensayado el modelo de evangelización y colonización lingüística con las escuelas-casa misión-iglesia católicas en otras partes del país.

En este escenario diverso, la colonización española se hizo efectiva desde 1858 y hasta 1968, poniendo los mimbres para que el monolingüismo en español fuera el catalizador de grupos multiculturales y multilingües que debían homogeneizarse bajo la identidad y la lengua española. La rápida y efectiva colonización lingüística del español en los territorios que hoy forman la República de Guinea Ecuatorial fue posible por el contexto histórico y político, la agencia de las misiones católicas, los artefactos de ordenamiento jurídico, las prácticas establecidas en la legislación y los instrumentos empleados para su consecución.

En líneas generales, se puede argumentar que la imposición del español fue una medida utilitaria y pragmática para acercarse a los nativos. Los misioneros y agentes coloniales españoles desconocían las lenguas nativas y

tenían que comunicarse para convencerlos de abandonar sus dioses, sustituir sus rituales paganos por los cristianos y doblegar las autoridades locales ante la administración colonial. Para el gobierno colonial, el español era el artefacto legislativo para hacer respetar las costumbres españolas (civilizadas) y desterrar las tradicionales (salvajes). Tenía también el español la función utilitaria geoestratégica de expandir el territorio nacional, añadiendo otro en proceso de españolización y situado más allá de las Canarias. La diversificación y deslocalización de puntos geográficos no solo reavivaba el imaginario sobre el imperio colonial español, sino que servía de válvula de escape económica y diplomática a la España franquista. Hacer del español el vector de comunicación nacional operaba creando una necesidad en la población de los territorios africanos: había que manejar el idioma para comunicarse con aquellos que parecían tener el poder y obtener así beneficios. Para ello era necesario aprenderlo y la escuela se convertía en el lugar donde conseguirlo. Con el español como el vehículo de instrucción y alfabetización no solo se adquiría competencia comunicativa, sino que se filtraban ideas transmitidas desde el poder colonial sobre una nueva identidad, la española, y qué significaba ser un sujeto con derechos y obligaciones respecto a España. El sistema de saberes se sustituyó, condenando el tradicional como «no civilizado, atrasado y salvaje», las formas de aprendizaje y el conocimiento indígena también se cambiaron. La domesticación del pensamiento venía pues acompañada de la domesticación de los hábitos y por tanto de las prácticas corporales.

6.2. INDEPENDENCIA

Con la descolonización, los mimbres se conservaron, pero se rellenaron con apariencia de independencia y reafricanidad. Todo lo que pertenece al lenguaje es político, y máxime cuando se trata de construir un proyecto colonial o decolonial con un interés político: anexionar unos territorios al conjunto de la nación o gobernar para constituirse como nación propia e independiente. En ambos casos, la cuestión de la lengua es central si atendemos a la concepción de estado-nación como organización política con un territorio delimitado, un idioma y una bandera. La independencia supuso el fin de los recursos materiales y humanos que había invertido la colonización; quedaron las estructuras del sistema, pero se fueron deteriorando al no invertirse en su conservación. Fue una oportunidad fallida para reconstruir las bases políticas, educativas, sociales y jurídicas sobre las que se sustentaba la población o para aprovechar las existentes, pero a partir de otra definición resultante de la voluntad popular, que votó democráticamente (mientras España seguía bajo la dictadura de Francisco Franco). Tras el paréntesis del

gobierno de Francisco Macías Nguema (1969-1979), el presidencialismo del actual jefe de estado, Teodoro Nguema Mbasogo, se basó desde 1979 en una política continuista del periodo colonial, reproduciendo, en una imitación perfecta, la estructura de poderes que caracterizaba la España nacional católica del franquismo. No solo se recuperaron los artefactos y mecanismos de poder, sino que este se alineó ideológicamente con qué significaba ser español; a falta de un proyecto nacional africano, la herencia española sirvió para rescatar al país de la debacle de Francisco Macías Nguema. Los refuerzos desde la península, con la llegada de misioneros y seglares de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza y las brigadas de médicos y maestros cubanos, consiguieron, en última instancia, volver a la casilla de salida antes de la independencia. El español y la educación española habían retomado su cauce.

A mediados de los años noventa, la necesidad de colocar la producción de petróleo que se generaba en el país y su expansión a organismos internacionales en África, Europa y Latinoamérica abrió las puertas a la cooficialidad de otras lenguas, como el francés y el portugués[129]. Ello no se ha traducido en un detrimento del español ni en una sustitución del español como auguraban algunos (Nistal Rosique, 2008). En el país no hay una política y planificación lingüística más allá del texto constitucional. De manera informal y descoordinada, el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Guinea Ecuatorial (CICTE), creado en 1987, y la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE, fundada en 2013), deciden acciones encaminadas a publicar alfabetos de las lenguas vernáculas (CICTE) y promocionar el uso correcto del español estándar coincidente con el peninsular centro-norteño (AEGLE). Para salvar la evidente ecología multilingüe, últimamente se apela a un sumatorio de atributos que definen la identidad del país como «afrohispana y bantú»[130].

6.3. EL ESPAÑOL Y GUINEA ECUATORIAL: DE LENGUA COLONIAL A LENGUA AFRICANA

En paralelo al debate que se abre en el capítulo de Guinea Ecuatorial en este volumen sobre qué evidencia estadística sostiene la clasificación de la

129. El francés se adoptó oficialmente en 1998. La oficialización del portugués pasó por distintas etapas. Aunque las conversaciones se iniciaron en 2007, no aparece en el nuevo texto de la Constitución de Guinea Ecuatorial, promulgada oficialmente el 16 de febrero de 2012. Al tiempo que se aireaban las reservas expresadas por países de la Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) sobre el reconocimiento de Guinea Ecuatorial como país lusófono, las conversaciones avanzaron y en 2014 se aprobó el portugués como lengua oficial.

130. Véase la Tribuna del Hispanismo Ecuatoguineano, organizada el 21 de julio de 2022 por el Instituto Cervantes y disponible en YouTube: https://n9.cl/qcdem3 [consultado el 21/3/2026].

población según sea de Grado de Dominio Nativo o Grado de Competencia Limitada, nos interesa presentar aquí la cuestión de su «naturaleza» en tanto que lengua arraigada históricamente durante más de 150 años y predominante sobre las lenguas vernáculas africanas, ya sea por su estatus como por su producción literaria. Puestos a este nivel, cabe preguntarse si podemos hablar del español ecuatoguineano como lengua africana, no solo desde un punto de vista dialectológico-geográfico sino por su historia, evolución y características.

En 1981, Pierre Dumont publicaba un libro titulado *Le Français Langue Africaine* que abría un debate interesante sobre el lugar que le correspondía dentro de la francofonía y sobre cómo adecuar los *Programmes d'Enseignment des Langues en Afrique* a esta realidad. Autores contemporáneos han retomado la cuestión para rebatir que se pueda hablar de «lengua africana» al tiempo que proponen que el francés se siga considerando como una lengua extranjera. Dumont defiende que su posicionamiento no busca crear más competencia o conflicto con las lenguas nacionales, sino reconocer que el francés en África contiene préstamos, transferencias, calcos, neologismos, etc., que lo hacen distinguible de otras variedades y que, al mismo tiempo, es una lengua que vehicula los valores expresivos propios del ser africano. En este sentido, Amedegnato (2012, p. 34) responde que defender el francés como lengua extranjera es una cuestión pragmática ya que quedaría fuera la problemática de la «legitimidad» tan cuestionada por los *locuteurs hexagonaux* porque tienen la impresión de que «leur langue est maltraitée par les locuteurs africains (illégitimes)». Y esto es así porque «la variété africaine du français ne jouit d'aucune légitimité, ni en Afrique (en terme de vote de confiance) ni en France, où cette variété est au mieux un objet de curiosité, inutile à l'honnête homme» (Amedegnato, 2012, p. 35). Además de la legitimidad, el autor apunta a otras ventajas como son que «les Africains pourront apprendre le français en se servant des ressources pédagogiques déjà existantes pour le français langue étrangère. Les budgets dévolus à l'adaptation de manuels au contexte africain seraient utilisés à d'autres fins, notamment vers les travaux de description et de normalisation des langues africaines» (Amedegnato, 2012, p. 35).

Aplicado al español, podríamos decir que las cuestiones a dilucidar son muy semejantes. Hasta ahora, la discusión sobre el español en Guinea Ecuatorial se ha caracterizado por dudar de su criollización, de su africanización o de su definición como español afrohispánico (Lipski, 2004); de reclamar un reconocimiento como dialecto y variedad dentro del mundo hispanohablante (Lipski, 2014; Schlumpf, 2016) o de llamar la atención sobre una visión monolítica y monolingüista que obvia la ecología plurilingüe del país y la consecuente convivencia de lenguas (Castillo-Rodríguez, 2022).

Respecto a la criollización del español en Guinea Ecuatorial, Lipski (2004, p. 124-125) argumentaba que, si bien la aparición de una lengua criolla se puede dar en una o dos generaciones, las condiciones que operaron en la colonización de Guinea Ecuatorial, comparada a la que se dio en Latinoamérica, explican que no se produjera. Descartada la criollización, se aboga por hablar de variedades del español en Guinea Ecuatorial (español culto, popular, común) con tintes africanos, pero se evita hablar del español como «lengua africana». Centrar la discusión sobre la variedad refuerza su conexión umbilical con el español, obliterando la reflexión sobre su naturaleza africana. Mientras que para algunos se trata de dar prestigio y reconocimiento a esta variedad dentro de la hispanofonía, para otros la cuestión es anterior y dudan que haya una variedad diferenciada en el español ecuatoguineano distinta del español peninsular (Schlumpf, 2016).

Lipski (2014, p. 865) habla del español de Guinea Ecuatorial como «un caso curioso» porque «es el único lugar del mundo hispanoparlante donde se ha cuestionado repetidamente la existencia de un dialecto legítimo del español». Independientemente de la variabilidad dependiendo del grupo étnico, nivel educativo o edad, se insiste en la matriz castellana y en una colonización lingüística efectiva que atravesó tanto el ser (la identidad) como el conocimiento nativo (el saber). Aun sin tener en cuenta que las características diastráticas son indicadores de un nivel de variedad, se observa que la influencia de las lenguas nacionales (vernáculas, autóctonas) aporta otro nivel de variación dentro de lo que podría caracterizar la variedad del español en Guinea Ecuatorial. Para quienes defienden la existencia de una variedad específica del español ecuatoguineano, la argumentación reside tanto en sus características lingüísticas como su historia colonial en el continente africano. El racismo multisecular y las negativas actitudes coloniales por el reconocimiento de esta variedad dentro de la hispanofonía global han contribuido a su poca atención, olvido y desestimación (Lipski, 2014, p. 865). Los escasos estudios publicados sobre el español en Guinea Ecuatorial apuntan al consenso y lo definen como una variedad diferenciada (González Echegaray, 1951; De Granda, 1984; Lipski, 2014) aunque la pregunta que no suele responderse es si lo es dentro de la hispanofonía global, como una variedad del español peninsular, dentro del cluster afrohispánico o, como apuntamos aquí, un español africano. Según Moreno Fernández (2020, p. 148), «Guinea Ecuatorial está en un límite de la geográfica hispánica, pero se siente acreedora de mayor centralidad». Mientras Lipski (2014) habla del español de Guinea Ecuatorial como variedad dentro de la lingüística afrohispánica, Bibang Oyee y Larre Muñoz (2020) se inclinan por definirlo dentro del español peninsular. Molina Martos (2019, p. 100) lo describe, aunque sin profundizar en ello, como la única variedad de español africano.

De nuevo, la pregunta se centra en resaltar su «españolidad» dejando a un lado la «africanización» de la lengua, sin reconocer que «every transplanted language appropriated as a vernacular indigenizes in its new ecology» (Mufwene, 2009, p. 379).

En un país con una población tan reducida (1.612.677 habitantes según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial, 2024), la multiplicación de factores como el grupo étnico, la exposición al español como lengua aprendida en contexto formal o informal y si es adquisición como primera lengua dispersan la posible agrupación de características propias de una variedad distintiva. El problema de partida es que no hay estudios sistemáticos sobre el español de Guinea Ecuatorial que describan su idiosincrasia lingüística (fonológica, léxica y gramatical). Nos encontramos, pues, con algunos rasgos que subrayan fenómenos de transferencia, préstamos, alternancia de códigos, creación semántica, creación léxica y diferencias fonéticas que remiten a una codificación parcial y considerada por algunos no homogénea porque son los propios hablantes quienes no se ven reflejados en estos rasgos (Lipski, 1987, 1990, 2004; Nguen Djo Tiogang, 2007; Moreno Fernández, 2020, pp. 148-150). No obstante, la posición generalizada es que el español de Guinea Ecuatorial es mutuamente inteligible con hablantes de otras variedades, pero también es distinguible. En todo caso, cabe apuntar que entre los estudios lingüísticos y sociolingüísticos disponibles hay una variedad que incluye cantidades no representativas de datos de segunda mano, encuestas a todas luces insuficientes para hacer predicciones generales y trabajos que reproducen observaciones de otros autores publicadas hace más de diez años, particularmente los de Lipski (1985) y Quilis y Casado-Fresnillo (1995).

Frente a la falta de consenso sobre cuáles serían los rasgos diferenciadores y el posicionamiento sobre el español de Guinea Ecuatorial, se hace necesario interpelar a la AEGLE sobre su política y planificación lingüística. Si bien se había defendido una variedad afroiberoamericana, la postura oficial se ha movido hacia una reivindicación africanista como lengua afrohispana y bantú[131], un cambio de tendencia que destaca la africanidad y su bantuidad por encima de la ligazón española[132]. Sea como fuere, esto no deja de ser una política del lenguaje sin repercusiones en la práctica porque

131. Véase la Tribuna del Hispanismo Ecuatoguineano, organizada el 21 de julio de 2022 por el Instituto Cervantes y disponible en YouTube: https://n9.cl/qcdem3 [consultado el 21/3/2026].

132. «El idioma español, que se lleva utilizando en Guinea Ecuatorial como lengua vehicular durante dos siglos, y las lenguas autóctonas, constituyen todas ellas la base sobre la que se puede y se debería construir una identidad nacional integradora y comprensiva de las diferentes etnias y culturas del mosaico de pueblos que configuran el país. De ahí que el ecuatoguineano se convierta en miembro de una específica comunidad: la afroiberoamericana». Véase la página web de la AEGLE: https://n9.cl/tmoc54 [consultado el 21/3/2026].

ni se avanza en defender el español como lengua africana (como apuntaba Ozouf Sénamin Amedegnato respecto al francés en África), ni se incide en lo contrario, ya que la única contribución filológica que se ensalza es el inventario de los casi 50 guineanismos que se recogen en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE (AEGLE, 2018). Estos vocablos son tan específicos que no se difunden más allá de las fronteras geográficas de Guinea Ecuatorial ni se difunden en el español peninsular a partir del contacto con los ecuatoguineanos que viven o viajan, de manera itinerante, entre en España y Guinea Ecuatorial. El español ecuatoguineano está aislado en el continente africano y sus fronteras lingüísticas coinciden con zonas francófonas que comparten la identidad etnolingüística bantú. Esta cuestión identitaria tiene un componente particular en Guinea Ecuatorial, ya que la adscripción del grupo étnico sigue siendo predominante y prioritaria. La historia de desarrollo único en África junto con la reconocida influencia de las lenguas bantúes debería ser un indicador como lengua africana, más allá de la caracterización frente a otras variedades panhispánicas o pluricéntricas. Desde mediados de los años ochenta, con su membresía en la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC), Guinea Ecuatorial ha basculado hacia una redefinición de sus raíces africanas, aunque sin querer renunciar completamente a la idiosincrasia que la distingue como país hispanohablante, de ahí que defienda estratégicamente sus alianzas económicas y políticas con países vecinos (como Camerún, Gabón y Nigeria), el español como lengua oficial en la Unión Africana y sus raíces bantúes. Sea como fuere no se oyen en el país voces que reivindiquen una descolonización lingüística y las referencias al español como africano y bantú parecen responder simplemente a una política del lenguaje que pretende controlar el discurso sin que nada cambie. De ahí que en las páginas que siguen, y enlazado con la primera parte de este capítulo, abordemos la historia colonial de la enseñanza de español a través de sus manuales para abrir propuestas que avancen en la autonomía y el desarrollo del español en Guinea Ecuatorial como lengua africana.

6.4. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Enseñar una lengua es enseñar una cultura y así como los argentinos son culturalmente muy diferentes de los puertorriqueños, también lo es su lengua. Lo mismo se aplica al español en Guinea Ecuatorial; una lengua de colonización pero asumida como propia, oficial e identitaria por los ecuatoguineanos a pesar de que su enseñanza, aprendizaje y práctica siga estando ligada a la herencia colonial. Y ello es así porque la colonización lingüística del español en Guinea Ecuatorial se vio impulsada por cuerpos de maestros llegados

desde la península, cuya afluencia solo se cortó durante los años de la dictadura de Francisco Macías Nguema, tras la independencia (1968-1979). Los territorios españoles en África servían como economía de extracción para el mantenimiento de la península mientras que, a cambio, se exportaban allí los recursos humanos y materiales educativos. En el plano cultural y pedagógico, se aplicaba la dinámica de «provincializar la lengua» (Canut, 2021), continuada hoy día con una capa de africanidad lexicográfica escasa y que, no obstante, deja sin revisar los fundamentos ideológicos, cognitivos y pedagógicos de su enseñanza y transmisión. Aunque la afirmación sobre el abandono del eurocentrismo es matizable, sí se aplica lo referido a los manuales de ELE, según apuntan Báez Montero y López Vázquez (2017, p. 148):

> En los últimos años se ha puesto de relevancia el fomento de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los manuales de español publicados recientemente dejan atrás el eurocentrismo lingüístico y cultural de décadas anteriores y muestran la diversidad de nuestra lengua. A pesar de ello, Guinea Ecuatorial prácticamente no consta en los manuales de ELE y las propuestas para su inclusión son escasas o nulas.

Por consiguiente, una mirada comparativa e histórica de los libros de texto en las escuelas de Guinea Ecuatorial nos situará en cómo se ha usado la lengua en tanto que vector de hispanización y aculturación en Guinea Ecuatorial y nos abrirá el camino para reflexionar sobre la descolonización del currículum educativo.

El periodo álgido de la hispanización de los territorios africanos coincide con los años cincuenta. El primer franquismo está afianzado y el Instituto de Estudios Africanos (IDEA) financia la publicación de los estudios referidos a Guinea Ecuatorial. En 1951 publicó *Guinea Escolar Española* de Daniel Salanova Orueta, un manual dirigido a maestros auxiliares (nativos) que enseñaban en cursos superiores. Abre el manual con un capítulo titulado «Lo que soy y lo que siento» donde, en la voz narrativa de un niño, se va contando que vive en un poblado con animales y gigantesca vegetación en una parte de África. Como ser racional, prosigue el texto, «tengo deberes que cumplir para con Dios y el prójimo según los Mandamientos de la Ley de Dios y buscando el más alto grado de civilización que la Madre Patria nos señala». Mi Patria (en mayúsculas), Franco, la historia de la prensa en Guinea o la geografía de Guinea Ecuatorial componen algunos de los capítulos. En el titulado «Importancia de hablar español» se explican los inconvenientes de no hablar el idioma del país que se visita en el extranjero y cómo los hombres cultos ponen su empeño en estudiar el idioma más importante del mundo, «considerando la cantidad de países que lo hablan» (Salanova Orueta, 1951).

Esta historia del español se remonta a la acción colonizadora de la Madre Patria, quien lo extendió por naciones en América y en Filipinas, según el texto.

Lucía Campis, escribió *Cartillas escolares españolas para pamues (Grados I y II)* en 1951 y Heriberto R. Álvarez García, *Ruta. Libro segundo de español para las escuelas de nuestra Guinea* en 1952. Ambos libros contienen las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer. Las portadas son imágenes de bebés negros, con pendientes de aro y pelo rizado recogido en coleta. Hay un titular que describe el dibujo con «pamue»[133]. *Ruta*, de Heriberto R. Álvarez García, abre con la estampa ecuatorial de una palmera y un mono. La iconicidad de las imágenes contrasta con el lenguaje y los dibujos que contiene para ilustrar las sílabas y palabras: por ejemplo, aparece el verbo besar conjugado («besa») y el dibujo de un sacerdote con salacot y un niño negro besando su mano. Las palabras forman frases, con más o menos sentido, para practicar la escritura y la pronunciación: la selección del léxico es cuando menos sorprendente por su falta de referente semántico en la entonces Guinea Española («naftalina», «oftálmico»). Se introducen algunas palabras arraigadas en Guinea y procedentes del inglés, como «clote» (*cloth*), aunque los patronímicos empleados correspondan a un tipo de unidad familiar no aplicable: «mi primo Bruno se abriga con el clote de su padre»[134]. En *Ruta*, además de un vocabulario español-pamue-kombe-bubi, hay una sección dedicada a la conjugación del verbo «amar» como sigue: «Yo amo a Dios con todo mi corazón, a mis padres que me dieron el ser, a mi prójimo que es mi semejante, a Guinea que es mi tierra, a España que me protege» (Álvarez García, 1952, p. 74). Por último, destacamos el cierre del manual de Salanova Orueta (1951) con una sección dedicada a cantos patrióticos que se inicia con el *Eres alta y delgada*, una canción regional asturiana y dos cánticos religiosos, siendo uno de ellos el *Venid y vamos todos con flores a María* tan celebrado en el mes de mayo en iglesias y colegios católicos españoles. Desde la península se llevaba todo el material para las escuelas guineanas, desde mapas de España y libros de texto hasta crucifijos y banderas españolas.

Con el «golpe de libertad» de 1979 se volvió a solicitar la ayuda a España. En 1980 los dos países firmaron un tratado de cooperación que suponía, entre otros, la llegada de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE). Estos religiosos abrieron colegios en todos los rincones y continuaron la catolización del país, interrumpida durante el periodo de Macías. Destaca de manera muy significativa el libro *Milang* (1984)[135] coor-

133. Referido al fang.
134. Los miembros de la familia extensa se agrupan generalmente en hermanitos, hermanitas, tíos y tías.
135. *Milang* en fang significa cuentos, historias.

dinado, comentado y revisado por Manuel Fernández Magaz y con la colaboración de Rosendo Elá Nsué, director de la Escuela Normal de Bata. Se trata de una joya editorial publicada por la FERE con ilustraciones de Fernando Evita, hermano del artista Leoncio Evita, y con textos sobre leyendas, tradiciones, cuentos, danzas y juegos de Guinea Ecuatorial para alumnos de la segunda etapa de enseñanza secundaria obligatoria (entre los 12 y los 14 años). En 1985 se publica otro manual escolar, *La aventura de las palabras* (Toro Pérez *et al.*, 1985), que es una guía para profesoras y profesores que enseñan en el ciclo inicial de EGB. Es un libro complicado, dividido en objetivos de aprendizaje y actividades que debe seguir el profesorado. El lenguaje es denso, con explicaciones recargadas e incluso redundantes sobre lo que debe hacer el maestro para que el estudiante logre los objetivos de aprendizaje, sin explicar la idiosincrasia, el nivel educativo ni los recursos materiales disponibles en el aula. Las conexiones con la cultura de Guinea Ecuatorial son superficiales, con palabras comunes aquí y allá (el bosque, el mono, el plátano), aunque luego se introducen otras que no pertenecen a la realidad sociocultural (el lobo, el invierno, el jazmín). No es un libro *de* Guinea sino *para* Guinea. El lenguaje es del español culto peninsular sin intento de adaptación al contexto y la realidad del estudiante guineano. No se enseña el idioma en su contexto cultural y ecológico, ni se enfatizan las habilidades comunicativas; se enseña el sistema lingüístico, se profundiza en la gramática y la morfología de la lengua. Frente a este, las producciones de Manso Luengo y Rodríguez Jorrín (1987) están muy cuidadas y acompañadas de un prólogo que insiste en el aprendizaje de español como segunda lengua, cuyo objetivo es «la adquisición de un sistema coordinado de lengua en el que los niños sean capaces de pensar y hablar en español del mismo modo que lo hacen en su lengua nativa». El libro que ilustra estos principios es *¡Buenos días! Curso de español para niños.* Para conseguir sus objetivos, se insiste en priorizar la lengua oral (en mayúsculas) como instrumento de comunicación. Estos libros desplazan el objetivo desde el manual al niño como agente activo en el proceso de aprendizaje y lo hacen así porque insisten en que los niños tienen «vivencias interesantes que comunicar». Además de los objetivos generales y específicos, hay un listado de contenidos para guiar al maestro. *Cayuco*, de los mismos autores, es un método de enseñanza de la lectura también ilustrado con fotografías tomadas en Guinea Ecuatorial para representar las palabras y las frases. Aquí se incluye el léxico local con oraciones como «Nacho hizo una choza de nipa» o «chapeó la hierba». Son manuales de una calidad extraordinaria no solo por su planteamiento pedagógico sino por el cuidado de la edición.

Por último, destacamos la iniciativa con el Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial (PRODEGE) que se desarrolló desde 2016 hasta

2019. Los pedagogos venidos de Argentina, Colombia y Estados Unidos, y pagados por el gobierno de Guinea Ecuatorial, elaboraron guías de aprendizaje a color con ilustraciones, textos adaptados y actividades de comprensión. Durante esos años hubo cursos de formación de maestros nativos, desde infantil hasta la secundaria, en puntos clave del país, y muchos de ellos obtuvieron el certificado según su nivel[136]. La única guía que se ha podido consultar es la de Lengua y Literatura. Esta abre con una presentación al estudiante donde se indica que el «folleto» forma parte de las guías de aprendizaje elaboradas por la Escuela Activa (sin explicitar). Los objetivos de aprendizaje consisten en comprender y expresar mensajes orales, expresar ideas y sentimientos y defender puntos de vista «sin agredir a los demás». Cada unidad temática se inicia con unos objetivos de aprendizaje (explicar, leer, construir textos, reconocer funciones gramaticales, etc.). La guía de aprendizaje va acompañada de un libro-texto. Aquí se numeran las actividades a realizar por el estudiante, por ejemplo, la clasificación de «ha llegado» según el modo, tiempo y persona del verbo o el adverbio según sus clases. A esto se acompañan instrucciones para leer el texto y explicar por qué se realizan acciones (bañarse, lavarse las manos, etc.). En cada unidad se pide al maestro que verifique el aprendizaje con un visto bueno en la actividad. A simple vista el libro fomenta habilidades y capacidades competenciales en la expresión oral y escrita sin seguir los cauces tradicionales de leer, subrayar, memorizar y repetir sino, en su lugar, reflexionar y contrastar; no obstante, no se ha podido comprobar su eficacia en el terreno educativo. En una de las observaciones de campo para recoger encuestas escolares, el jefe de estudios nos atendió en su oficina. Las pilas de libros de PRODEGE flanqueaban su escritorio. Al preguntarle respondió que no se podían distribuir entre el alumnado «porque los gastan» (los estropean). El mismo caso sucedió en otra escuela del interior del país donde los libros se amontonaban en una sala húmeda y sin ventilación mientras que los niños asistían a clase con un cuaderno y un lápiz (en el año 2019). La inversión económica de recursos, tiempo y trabajo que supuso este proyecto está por evaluar.

Si bien estos recursos se crearon para mejorar la enseñanza en el aula, no se ha hecho ningún intento por descolonizar los currículos. En Guinea Ecuatorial, el sistema educativo y curricular calca el modelo español, sin que haya representatividad de las comunidades minorizadas ni se sustituyan los materiales que ofrecen mayoritariamente una visión eurocéntrica de la lengua. El currículo debería señalar que la lengua y la justicia social van de la mano cuando se reconoce, representa y respeta la diversidad etnolingüística.

136. La mayoría de esos maestros ya estaban en activo, pero estos cursos obtuvieron el certificado necesario para que continuaran en sus puestos docentes.

Se parte de una población artificialmente homogénea y monolingüe en español cuando la realidad es muy diferente. Como sucede en Estados Unidos con el español y las poblaciones minorizadas, la estigmatización de la variedad lingüística que emplean y la censura hacia ciertas prácticas lingüísticas (uso del *spanglish*, el translenguar) propias de hablantes multilingües se penaliza. La ideología del español como lengua dominante y de un español «estándar» que no se ajusta a la norma culta de la población ecuatoguineana resulta en prácticas lingüísticas discriminatorias. Así pues, coincidimos con Fuertes Gutiérrez *et al*. (2023, p. 83) en su conclusión de que

> […] para avanzar hacia la descolonización de la enseñanza del español, los esfuerzos han de dirigirse a mitigar el impacto de estos procesos e ideologías, es decir, a generar políticas apropiadas para la enseñanza del español a aprendientes tradicionalmente marginados, protegiendo sus identidades lingüísticas, a desprenderse de la visión eurocéntrica y neoliberal presente en los currículos y a evitar que la lengua sea utilizada como vehículo de discriminación.

7. LAS OBRAS LITERARIAS COMO HERRAMIENTAS PARA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

La literatura actúa como puente entre la lengua y la cultura y contribuye a la formación de un perfil de hablante instrumental, agente social y mediador intercultural. Como señala el Instituto Cervantes (2006, p. 447):

> […] la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.

Sin embargo, nos encontramos con varios problemas. A pesar de que el *PCIC* reconozca el valor de la literatura como herramienta intercultural, no menciona la literatura afrohispana cuando se refiere a los textos literarios, como ya adelantamos. Por otro lado, no todos los docentes se muestran a favor de la incorporación de la literatura como recurso pedagógico en el aula de ELE, de modo que lo limitan a un *input* presentado de manera aislada en la planificación, primando la competencia oral. Asimismo, existe cierta reticencia por la complejidad y el uso particular que tiene el lenguaje utilizado

en el texto literario, ignorando que la literatura es una herramienta única que presenta el lenguaje en un contexto auténtico (Coseriu, 1987; Mendoza Fillola, 1993; Sitman y Lerner, 1994). No obstante, el lenguaje que encontramos en un texto literario no es ajeno al uso cotidiano y sus recursos aparecen en registros periodísticos, publicitarios o políticos con la finalidad de aportar mayor expresividad y efectividad al texto, lo que influye, por tanto, en el desarrollo de la competencia oral. Asimismo, aunque los textos literarios pueden responder a la ficción, siguen siendo materiales auténticos que reflejan prácticas lingüísticas y culturales reales, lejos de las muestras artificiales que encontramos en manuales. Y, por último, considerando que el español se habla en más de veinte países, acceder a la cultura de cada uno de ellos es prácticamente imposible, aunque el texto literario nos posibilita, de alguna manera, este acercamiento.

Por todo ello, no encontramos razones suficientes para excluir la literatura del currículum, sino todo lo contrario. La inclusión del texto literario ecuatoguineano en español en el currículum de ELE nos ayudaría, por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y favorecería el desarrollo intercultural del aprendiente al promover el pensamiento crítico a partir de su conciencia etnocentrista, distinguiendo similitudes y diferencias en el «otro» y (re)conociendo parte de su historia. En este sentido, el uso de la literatura contada por los «otros» posee un valor incalculable:

> These writings changed the way we viewed Spanish by removing Europe as the centre of the knowledge. They offer a missing link to the global Hispanic community by recognizing the contributions of Europeans, Latin Americans and Africans to the enrichment and development of the Spanish language and cultures (Ripero-Muñiz *et al*., 2021, p. 201).

El *MCER* define las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (Consejo de Europa, 2002, s. p.). La competencia literaria, derivada de la lingüística, es «la capacidad para producir, comprender e interpretar una obra» (Romero-Oliva *et al*., 2018, p. 70) y va más allá de lo puramente lingüístico al involucrar a un lector activo en un intercambio recíproco de sentido. Cuando el aprendiente se acerca a un texto literario, no solo comprende el texto y adquiere habilidades de expresión oral y escrita, sino que, al observar y contrastar con sus conocimientos previos, desarrolla la conciencia intercultural que le servirá como base para desarrollar estrategias de lectura semiótica. Al leer más allá del texto, el estudiante será capaz de leer lo que está escrito y lo que no y desarrollará su capacidad crítica viendo a través de las lentes de otros. Como comparte Bi Djandué (2017, p. 173), «al

leer su propia literatura, un pueblo se está mirando a sí mismo; y es también una ventana abierta por la que la pueden mirar los otros pueblos».

Incluir textos auténticos de origen africano, americano o español permite abordar contenidos y objetivos de ELE pertinentes para el alumnado. En el currículum de ELE resulta especialmente relevante tanto en el contexto histórico y social de África subsahariana, donde a partir de la lectura se pone en valor la aportación de las diferentes culturas que se encuentran en el aula, como en otros entornos, al combatir el posible etnocentrismo del alumnado y promover la competencia intercultural. Es decir, estos materiales impulsan la reflexión sobre la propia cultura y desarrollan un aprendizaje significativo al entrar en diálogo con la cultura meta y otras culturas que se encuentren en el aula. Con ello no pretendemos homogeneizar el continente, pero sí se pueden abordar temas compartidos, como el colonialismo, la descolonización, el desarraigo cultural, las tensiones entre tradición y modernidad, la diáspora, la pluralidad lingüística y cultural, los estereotipos de género, etc. Y, a la misma vez, se impulsa la reflexión crítica sobre la propia identidad, lo cual es fundamental, puesto que el estudiante alcanza un mayor entendimiento de las complejidades culturales de la lengua meta dependiendo del grado de profundidad del conocimiento que tenga de la suya propia (Bautista *et al*., 2019).

De este modo, la inclusión de textos hispanoafricanos impulsa un diálogo intercultural que nos ayuda a descolonizar el sistema educativo; no obstante, la descolonización completa de la educación superior es mucho más compleja y exige un trabajo multidisciplinar. En ELE supone combinar una formación docente que capacite para adaptarse a diversos contextos de enseñanza, con un cambio en las editoriales, que abandone esa supuesta cultura universal y adopte un enfoque humanístico adecuado a la enseñanza de una lengua extranjera. En concreto, usar la literatura como herramienta descolonizadora implica leer desde una mirada crítica a los autores ya presentes y ampliar el canon, así como ofrecer una variedad de temas que responda a la diversidad social, por ejemplo, contenidos relacionados con el género y los problemas que conciernen a la comunidad LGTBIQ+, con la pluralidad de grupos étnicos o con la neurodiversidad. Y, en el caso particular de ELE, por ejemplo, incluir la historia colonial de España o la esclavitud. Es innegable que es necesario descolonizar el currículum de ELE y que no basta con actuar en el entorno subsahariano si en otros contextos se mantiene un relato único. La literatura hispanoafricana aporta perspectivas culturales imprescindibles para contrarrestar discursos que fomentan la discriminación y el odio.

La literatura del único país de África subsahariana que tiene como lengua oficial el español tiene unas características que la convierten en única, gracias a su vertiente bantú y a su vertiente española, al tiempo que es una

fuente de información para conocer esa parte de la historia silenciada. Sus peculiares circunstancias históricas han conducido a una doble enculturación del ecuatoguineano, autóctona y foránea, según Bolekia Boleká (2009). La primera consistía en «convertir a las jóvenes generaciones en réplica de sus mayores por medio de [...] idílica formación iniciática, [...] narración de relatos o epopeyas [...], personajes como el hechicero o el brujo» (Bolekia Boleká, 2009, p. 411). La segunda tenía como origen la cultura colonial y se apoyaba en los centros educativos, religiosos y el propio poder establecido, de manera que el ecuatoguineano se convertía en «un sujeto a imagen y semejanza de España, de la España franquista invertebrada y centralista» (Bolekia Boleká, 2009, p. 412). Sin embargo, no significa que la literatura ecuatoguineana haya sido una extensión de la española, sino que fue el producto de la convivencia de estas culturas, claudicando a favor de la exógena, de manera que el escritor ecuatoguineano produjo un discurso singular por su identidad y por su riqueza oral que le valió para expresar su resistencia. Excluir estas voces del currículum perpetúa la idea de que África no es sujeto cultural. Como recordaba Eliot (2003, p. 172) al referirse a Europa, aunque podemos extender esta cita a la literatura en general, «ninguna nación ni lengua hubieran logrado lo que lograron si no se hubiera cultivado el mismo arte en países vecinos y en diferentes lenguas. No es posible comprender una literatura europea sin un extenso conocimiento de las demás».

8. CONCLUSIÓN

Para llevar a cabo la descolonización del saber o, concretamente, del currículum hay que ofrecer las herramientas necesarias para que el cuerpo docente sea capaz de reconocer esas jerarquías heredadas coloniales en el sistema educativo que nos han privado de una gran parte de la historia de la humanidad. De esta manera, se podrá cuestionar dónde está el centro de producción del conocimiento y cambiarlo por uno que no discrimine grupos étnicos, clases, géneros, orientaciones sexuales, religión y capacidades, así como presentar una visión en los materiales educativos que sea rigurosa e inclusiva. El currículum debe ser africanizado, como defendía Le Grange (2018), se debe descentrar el currículum y recolocarse en África, cambiar la representación jerárquica por una africana y escuchar la voz de los africanos. No significa estar sujeto a la excelencia de Occidente, sino atender a la relevancia, creando una narrativa respetuosa y significativa con la comunidad y el entorno. Tampoco es cambiar un contenido por otro, sino considerar las diferentes perspectivas, reconocer los saberes «otros», crear relaciones interculturales e incorporar formas de enseñanza que se dirijan a la diversidad

real de la sociedad de la que el alumnado es un fiel reflejo. Y, en el caso de ELE, la incorporación de la literatura hispanoafricana se vuelve esencial.

REFERENCIAS

Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE) (29 de junio de 2018). Propuesta de guineanismos para su inclusión en el DRAE. *AEGLE*. https://n9.cl/uqvlur [consultado el 21/3/2026].

Achebe, C. (1997). English and the African Writer. *Transition*, 75-76, pp. 342-349. https://n9.cl/hbd3m [consultado el 21/3/2026].

Ahmed, A. K. (2019). *The Rise of Fallism: #RhodesMustFall and the Movement to Decolonize the University* [tesis de doctorado]. Universidad de Columbia. https://n9.cl/jdfsz [consultado el 21/3/2026].

Álvarez García, H. R. (1951). *Ruta. Libro primero de español para las escuelas de nuestra Guinea*. Ares.

— (1952). *Ruta. Libro segundo de español para las escuelas de nuestra Guinea*. Instituto de Estudios Africanos.

Amedegnato, O. S. (2012). Pour une politique linguistique écologique en Afrique. En M. Ngalasso-Mwatha (Ed.), *Environnement francophone en milieu plurilingue* (pp. 23-42). Presses Universitaires de Bordeaux. https://n9.cl/chgg5t [consultado el 21/3/2026].

Bautista, N. I.; Cabling, K.; Cruz, F. A.; Melchor, J. L. y Sibayan-Sarmiento, A. M. (2019). *Pedagogy and Goal-setting in Foreign Language Policy: Potentials for a Decolonial Framework*. University of the Philippines. https://n9.cl/7veve [consultado el 21/3/2026].

Bekale, H. D.; Caro Muñoz, M. M.; Bi Djandué, D.; Recuenco Peñalver, M. y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, 30, pp. 1-17. https://n9.cl/yy47dq [consultado el 14/3/2026].

Bi Djandué, D. (2017). La literatura en la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera en Costa de Marfil. *Anyasa*, 8, pp. 171-182.

Bibang Oyee, J. y Larre Muñoz, M. (2020). La pujante situación del español en Guinea Ecuatorial. En VV. AA., *El español en el mundo 2020. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 181-207). Instituto Cervantes y Bala Perdida. https://n9.cl/uqomsu [consultado el 14/3/2026].

Bolekia Boleká, J. (2003). La realidad literaria y lingüística de Guinea Ecuatorial. *El Fingidor*, 19-20 (monográfica), pp. 17-19. https://n9.cl/vmccr [consultado el 14/3/2026].

— (2009). Escritores guineoecuatorianos y diáspora. *Afro-Hispanic Review,* 28 (2), pp. 411-417. https://n9.cl/xrn2i [consultado el 14/3/2026].

Campis, L. (1951). *Cartillas escolares españolas para pamues (Grados I y II)*. Gobierno General de los Territorios Españoles del Golfo de Guinea.

Canut, C. (2021). *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*. Amsterdam Éditions.

Castillo-Rodríguez, S. (2022). Estudios lingüísticos en Guinea Ecuatorial: de la dominancia del español a los repertorios multilingües. *Quaderni di Linguitica e Studi Orientali (QVR)*, 59-60, pp. 79-105. https://n9.cl/j2aoc [consultado el 21/3/2026].

— (2024). Spreading the word of God and Benga: the Presbyterian Church in Corisco Bay. *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne Des Études Africaines,* 58 (1), pp. 61-86. https://n9.cl/1g0a9 [consultado el 21/3/2026].

— (2025). *Lengua, cultura y glotopolítica en Guinea Ecuatorial: una mirada histórica*. Iberoamericana Vervuert.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. https://n9.cl/rh2la [consultado el 21/3/2026].

Chick, K. J. (1996). Safe-talk: Collusion in apartheid education. En H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 21-39). Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, S. A. https://n9.cl/nal6qb [consultado el 21/3/2026].

Coseriu, E. (1987). Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura. En VV. AA., *Actas y simposios: innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 13-32). Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia. https://n9.cl/dcttb [consultado el 21/3/2026].
De Granda, G. (1984). Las lenguas de Guinea Ecuatorial: materiales bibliográficos para su estudio. *Thesavrvs*, 39 (1-2-3), pp. 170-193. https://n9.cl/j30r5 [consultado el 21/3/2026].
Eliot, T. S. (2003). *La unidad de la cultura europea. Notas para la definición de la cultura*. Instituto de Estudios Europeos y Ediciones Encuentro.
Emeagwali, G. y Dei, G. J. S. (Eds.) (2014). *African Indigenous Knowledge and the Disciplines* (vol. 2). Sense Publishers. https://n9.cl/ni8fdr [consultado el 21/3/2026].
Ezeanya-Esiobou, C. (6 de noviembre de 2019). The Oscars Extraordinary Gift to Africa. *The Pan African Review*. https://n9.cl/updts8 [consultado el 21/3/2026].
Fuertes Gutiérrez, M.; Márquez Reiter, R. y Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10 (2), pp. 79-91. https://n9.cl/ee6m5 [consultado el 21/3/2026].
González Echegaray, C. (1951). Notas sobre el español en África Ecuatorial. *Revista de Filología Española*, 35 (1/2), pp. 106-118.
Gutiérrez Maté, M. (2024). Repertorios multilingües en Guinea Ecuatorial en el tránsito del mundo fernandino al colonial hispánico. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 72 (2), pp. 635-668. https://doi.org/10.24201/nrfh.v72i2.3954 [consultado el 21/3/2026].
Hernández Díaz, J. M. y Eyeang, E. (2014). *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. Ediciones Universidad de Salamanca.
Heugh, K. (2006). Language Policy and Education in Southern Africa. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2.ª ed., vol. 1) (pp. 355-367). Springer. https://n9.cl/y250so [consultado el 21/3/2026].
Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva. https://n9.cl/36n45 [consultado el 21/3/2026].
— (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. En VV. AA., *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-140). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/b3jpr [consultado el 21/3/2026].
Instituto Nacional de Estadística de Guinea Ecuatorial (2024). *Anuario estadístico de Guinea Ecuatorial 2024*. INEGE. https://n9.cl/keji9 [consultado el 21/3/2026].
Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond Methods: Macroestrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
— (2003b). Forum Critical Language Pedagogy. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22 (4), pp. 539-550.
— (2004). La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. En P. Melero Abadía (Ed.), *Antologías: El enfoque comunicativo*. Instituto Cervantes. https://n9.cl/qale65 [consultado el 21/3/2026].
Laenui, P. (2000). Processes of Decolonization. En M. Battiste (Ed.), *Reclaiming indigenous voice and vision* (pp. 150-159). University of British Columbia Press.
Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30 (2), pp. 1-12. https://n9.cl/46tbn2 [consultado el 21/3/2026].
— (2018). Decolonising, Africanising, indigenising, and internationalising curriculum studies: Opportunities to (re)imagine the field. *Journal of Education*, 74, pp. 4-18. https://n9.cl/wdyjp [consultado el 21/3/2026].
Lefèvre, S. y Okome-Beka, V. S. (2015). Invisibilidad, visibilidad y «mal-visibilidad» de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Una mirada cruzada entre Francia y Gabón. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 9, pp. 47-67. https://n9.cl/1w995 [consultado el 21/3/2026].
Lipski, J. (1985). Contactos hispanoafricanos: el español ecuatoguineano y su importancia para la dialectología hispanoamericana. *Anuario de Letras*, 23, pp. 99-130. https://n9.cl/183ado [consultado el 21/3/2026].
— (1987). Fonética y fonología del español guineano. Implicaciones para la dialectología hispánica. *Africa 2000*, 1, pp. 1-17.

— (1990). *El español de Malabo. Procesos fonéticos-fonológicos e implicaciones dialectológicas*. Centro Cultural Hispano-Guineano.
— (2004). The Spanish Language of Equatorial Guinea. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 8, pp. 115-130. https://n9.cl/oqcgw [consultado el 21/3/2026].
— (2014). ¿Existe un dialecto «ecuatoguineano» del español? *Revista Iberoamericana*, 80 (248-249), pp. 865-882. https://n9.cl/uene2h [consultado el 21/3/2026].
Lwandle, N. y Yallew, A. T. (2021). Towards Enablers of Decolonisation of the Curriculum in Universities in South Africa. En Z. L. Sosibo y E. N. Ivala (Eds.), *Creating Effective Teaching and Learning Spaces: Shaping Futures and Envisioning Unity in Diversity and Transformation* (pp. 211-228). Vernon Press.
Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-166). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. https://n9.cl/rh2la [consultado el 21/3/2026].
Manso Luengo, A. J. y Rodríguez Jorrín, D. (1987). *¡Buenos días! Curso de español para niños*. Ministerio de Educación y Ciencia. https://n9.cl/2hcxu [consultado el 21/3/2026].
Mbembe, A. (2015). *Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*. Wits Institute for Social and Economic Research (WISER). https://n9.cl/dk99t5 [consultado el 21/3/2026].
Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 3, pp. 19-42. https://n9.cl/nzinu [consultado el 21/3/2026].
Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad decolonial. *Otros Logos,* 1 (1), pp. 8-42.
— (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 30 (74), pp. 7-23. https://n9.cl/fcowe [consultado el 21/3/2026].
— (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. CIDOB y Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.
Molina Martos, I. (2019). El viaje del español a Guinea Ecuatorial. *Archiletras Científica: Revista de investigación de lengua y letras*, 2, pp. 89-104.
Moreno-Fernández, F. (2020). *Variedades de la lengua española.* Routledge.
Mufwene, S. (2009). Restructuring, hybridization, and complexity in language evolution. En E. O. Aboh y N. Smith (Eds.), *Complex Processes in New Languages* (pp. 367-400). John Benjamins. https://n9.cl/luuai [consultado el 21/3/2026].
Ndongo-Bidyogo Makina, D. (2010). La literatura de Guinea Ecuatorial: 25 años después. En L.-W. Miampika (Ed.), *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después* (pp.19-38). Verbum.
Nguen Djo Tiogang, I. (2007). *La creación semántica y léxica en el español de Guinea Ecuatorial* [tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. https://n9.cl/rkzv7 [consultado el 21/3/2026].
Nistal Rosique, G. (2008). Imagen de Guinea Ecuatorial en el siglo xxi a través de su literatura. *Orá-frica: revista de oralidad africana*, 4, pp. 101-128. https://n9.cl/01bctd [consultado el 21/3/2026].
Nyerere, J. K. (1967). *Education for self-reliance*. Government Printer.
Observatorio Global del Español (2024). El español: lengua para el mundo 2024. En VV. AA., *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 23-163). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/97f21q [consultado el 21/3/2026].
Okome-Beka, V. S. (2014). La cultura hispanófona. Punto de encuentro entre América Latina y África. *Index.comunicación,* 4 (2), pp. 159-180. https://n9.cl/mofgkz [consultado el 21/3/2026].
Polo Blanco, J. y Gómez Betancur, M. (2019). Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. *Revista de Estudios Sociales*, 69, pp. 2-13. https://n9.cl/a3jrg2 [consultado el 21/3/2026].
Prah, K. K. (2017). *Has Rhodes Fallen? Decolonizing the Humanities in Africa and Constructing Intellectual Sovereignty* [Conferencia inaugural de Humanidades de la Academia de Ciencias de Sudáfrica, celebrada el 20 de octubre de 2016 en Pretoria, Sudáfrica]. https://n9.cl/x1re9 [consultado el 21/3/2026].

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. https://n9.cl/e6rn4 [consultado el 21/3/2026].
Quilis, A. y Casado-Fresnillo, C. (1995). *La lengua española en Guinea Ecuatorial*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Ripero-Muñiz, N.; Senabe, T.; Maseko, M. y Reigadas, Y. (2021). Decolonising and Africanising the Spanish studies curriculum under emergency online teaching: introducing Equatorial Guinean literature in South African higher education. *Anthropology Southern Africa,* 44 (4), pp. 192-205. https://n9.cl/qst51 [consultado el 21/3/2026].
Rodríguez Rubio Camacho, M. (2023). Una mirada decolonial de manuales de español como lengua extranjera en Costa de Marfil. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera),* 17. https://n9.cl/kd57eh [consultado el 21/3/2026].
Romero-Oliva, M. F.; Trigo-Ibáñez, E. y Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos,* 17 (3), pp. 68-85. https://n9.cl/qp79k [consultado el 21/3/2026].
Rwelamila, P. D.; Talukhaba, A. A. y Ngowi, A. (1999). Tracing the African Project Failure Syndrome: the significance of 'ubuntu'. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 6 (4), pp. 335-346. https://n9.cl/ozsyd [consultado el 21/3/2026].
Salanova Orueta, D. (1951). *Guinea Escolar Española*. Instituto de Estudios Africanos-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
Schlumpf, S. (2016). Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial. *Estudios de lingüística del español*, 37, pp. 217-233. https://n9.cl/a2r1b [consultado el 21/3/2026].
Serena Estampa, M. (2019). *El escritor de un país sin librerías* [documental]. Coproducción España-Guinea Ecuatorial.
Serrano Avilés, J. (Ed.) (2014). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/uvafrc [consultado el 21/3/2026].
Sitman, R. y Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En VV. AA., *Actas del V Congreso Internacional de la ASELE*: «Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I. Santander». https://n9.cl/g6w56 [consultado el 21/3/2026].
Statistics South Africa (2024). *Census 2022 in brief*. Republic of South Africa. https://n9.cl/bsz4w [consultado el 21/3/2026].
Toro Pérez, J.; Vicent Verdú, O. y Sarrió Lledó, C. (1985). *La aventura de las palabras I, II y III: Metodología del texto básico. Lenguaje (Ciclo inicial EGB).* Aguaclara.
United Nations Economic Commission for Africa (1961). *Final Report: conference of African states on the development of education in Africa. Addis Ababa, 15-25 may 1961*. UNECA. https://n9.cl/yfww4g [consultado el 21/3/2026].
Van Wyk, B. y Higgs, P. (2011). The curriculum in an African context. *Indilinga: African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 10 (2), pp. 171-181.
Wa Thiong'o, N. (1986). *Decolonising the mind*. James Currey Ltd, East African Educational Publishers y Heinemann.
Wali, O. (1997). The Dead End of African Literature. *Transition*, 75/76, pp. 330-335. https://n9.cl/50fqb [consultado el 21/3/2026].
Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación de Perú. https://n9.cl/6hrsl [consultado el 21/3/2026].

CAPÍTULO 27

DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DERECHOS HUMANOS. CLAVES PARA PENSAR EL ESPAÑOL EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

RUTH RUBIO MARÍN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Abordar la oficialidad y la enseñanza de español en África subsahariana desde la perspectiva de los derechos humanos exige empezar por constatar que los derechos lingüísticos no están concentrados en un único tratado, sino que emergen en una constelación de instrumentos de derecho internacional sobre los derechos humanos de carácter general, derecho de las minorías, derechos culturales y derechos indígenas.

Para poder destilar el elenco de derechos lingüísticos de ese corpus jurídico es importante partir de tres premisas. La primera es la variedad de intereses que los denominados «derechos lingüísticos» pueden proteger. La segunda, que el Estado es necesariamente una empresa lingüística, puesto que los poderes públicos siempre operan en una o varias lenguas tanto para el funcionamiento de sus poderes (la administración, el poder judicial o el legislador son empresas lingüísticas) como en la prestación de servicios (pensemos en la educación o la sanidad). La tercera, que este hecho implica que, aunque un Estado carezca de una articulada política lingüística, por acción u omisión, siempre estará efectivamente afectando unos u otros intereses lingüísticos. La consideración de la importancia que otorguemos a los distintos intereses lingüísticos es lo que debe determinar, desde el deber ser, el deseo de afirmarlos como derechos humanos o fundamentales. Su afirmación como tales sentaría la dirección, pero también los límites, de lo que podría abarcar el abanico de políticas lingüísticas nacionales legítimas.

De entrada, conviene destacar que, frente a enfoques más comunitarios (de mejor encaje con la tradición filosófica africana), la lógica liberal de la que emana nuestra tradición occidental de los derechos humanos[137],

137. Esta lógica comunitaria se refleja de hecho en el principal documento regional de derechos humanos en África que es la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (Carta de Banjul), aprobada el 27 de julio de 1981 durante la XVIII Asamblea de Jefes de Estado y Gobierno de la

y que ha quedado como herencia en las estructuras jurídicas importadas de las metrópolis europeas en África, se asienta sobre premisas liberales, con la afirmación de la igualdad y de la autonomía del ser humano como piedra angular. Desde esas premisas, no se propone sin más la perpetuación de las lenguas como fin en sí mismo, incluyendo la protección de las muchas a las que habría que salvar del peligro de extinción, con la finalidad última de garantizar la riqueza del ecosistema lingüístico global en beneficio de la humanidad en su conjunto. Más bien se centra en los posibles intereses en juego de los hablantes que serían dignos de protección[138].

Por lo que hace a los intereses lingüísticos de los hablantes, cabe trazar una distinción básica entre la lengua como un instrumento de comunicación que permite la interacción lingüística y la lengua como elemento central de la identidad cultural, clave para la identificación misma de comunidades etnolingüísticas, pueblos, naciones, o como queramos denominarlos, así como por su condición de repositorio de contenidos culturales con vocación de transmisión intergeneracional[139]. En lo que sigue, pretendo, en primer lugar, describir cómo el marco de los derechos humanos puede servir para tutelar los principales intereses lingüísticos (ya sean de tipo instrumental o cultural). Seguidamente pretendo aplicar el marco de los derechos lingüísticos a la realidad subsahariana con relación a la oficialidad del español y a la enseñanza de español como lengua extranjera a la que se refieren el resto de los capítulos de esta colección.

2. LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Desde un punto de vista político-constitucional, la importancia de la primera dimensión, la de la lengua como instrumento comunicativo, radica en que el no conocimiento de la(s) lengua(s) en la(s) que se expresan los poderes públicos puede frustrar la eficacia de sus actos comunicativos orales y escritos más básicos (¿de qué sirve un parlamento que se expresa en una

Organización de la Unidad Africana, un texto que trata de completar, pero no abandonar, la lógica individualista/liberal de los derechos humanos clásicos, con un conjunto de derechos colectivos pensados para los pueblos en cuanto tales.

138. La distinción no es irrelevante puesto que la lógica contraria podría traducirse en una inversión entre lo que son los derechos y los deberes lingüísticos. Si el objetivo último fuera la preservación de las lenguas, cabría legitimar un régimen de imposición lingüística que limitara de sobremanera las opciones individuales, por ejemplo, de ampliar el registro con lenguas de mayor valor de mercado en aras de salvaguardar la pervivencia de lenguas con tan solo un pequeño número de hablantes y registros comunicativos.

139. Trazo esta distinción y elaboro sus ramificaciones para la comprensión de los derechos lingüísticos en Rubio-Marín (2003).

lengua que nos es ajena, una ley escrita en un lenguaje indescifrable o una educación o una justicia transmitidas en un idioma que no se alcanza a comprender?) y, por ende, el disfrute de los derechos y las oportunidades que dependen de las correspondientes interacciones comunicativas. A su vez, la importancia que le reconozcamos a la segunda dimensión, la de la lengua como elemento cultural, estaría relacionada con el valor que le otorguemos a la pertenencia cultural, bien porque, como defienden algunos filósofos políticos, esa pertenencia a una comunidad cultural segura es lo que nos permite definir nuestro proyecto de vida conforme a unos parámetros que son precisamente aquellos a los que dota de sentido nuestro entorno cultural (Kymlicka, 1995), bien porque, como defienden otros, entendamos que esa pertenencia cultural merece respeto y consideración social, elementos sin los cuales se resienten la autoestima y el estatus los miembros de dicha cultura y, por ende, el libre desarrollo de la personalidad de sus miembros en condiciones de igualdad (Taylor, 1992). Desde este segundo punto de vista, la oficialidad o el uso de una o varias lenguas por parte del Estado no solo condiciona el disfrute de derechos y oportunidades, sino que, como ya reconociera Bourdieu (1991), las ubica, en términos simbólicos, en un registro de prestigio y legitimidad social en el mercado lingüístico.

Conviene en todo caso destacar que el interés instrumental de la lengua no queda acotado por el rango de opciones comunicativas de cara a las interacciones con los poderes públicos y las oportunidades que su funcionamiento como maquinaria de prestación de servicios ofrece, sino que depende también de cada contexto lingüístico y de las diversas lenguas que conviven en una determinada comunidad y su legitimidad social, sean estas o no lenguas de uso oficial, legitimidad que viene asociada a su uso en el mercado laboral, la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación. También es relevante el contexto lingüístico global. Ambos contextos, el local y el global, pueden configurar realidades lingüísticas diglósicas en las que varias lenguas coexisten, pero no en condiciones de igualdad sino mediadas por relaciones de poder, que dependen, en primera instancia, del número de registros y ámbitos comunicativos a los que da acceso cada una de ellas, pero también de su estatus o nivel de prestigio. Este último, qué duda cabe, está asociado a la amplitud de ámbitos comunicativos de cada lengua. Sin embargo, dada la estrecha conexión entre lengua y poder[140], también puede y suele

140. Conviene aquí traer a colación las tesis de Foucault (1980, 1997) para quien el poder de la modernidad es sobre todo discursivo. La lengua no es un simple instrumento para describir el mundo. Es una tecnología de orden. Cada sociedad produce lo que él llama un régimen de verdad: un sistema que decide qué puede decirse, quién puede hablar, en qué términos y con qué efectos. La lengua es el soporte material de ese régimen y constituye una frontera de lo pensable. Actúa clasificando, nombrando, patologizando y normalizando. Para Foucault, controlar la lengua es controlar el campo de lo posible: quién existe, quién cuenta y quién puede decir la verdad.

estar asociado a dinámicas de dominación del pasado o del presente, como las propias del colonialismo, en virtud de las cuales determinadas lenguas se acabaron configurando como lenguas de valor y prestigio (con presencia en la administración, en la educación formal o en los medios escritos y escritura canónica) frente a otras que quedaron minorizadas o estigmatizadas como lenguas «primitivas», «retrógradas», «menores», «informales» o «incorrectas»; confinadas a contextos cotidianos, a lo informal, al ámbito privado, a lo folclórico y, a menudo, a la oralidad; por tanto, sujetas al riesgo de desplazamiento lingüístico[141].

Esta compleja realidad plantea retos que también pueden articularse a través del lenguaje de los derechos humanos, dentro del cual conviven dos acepciones del principio de igualdad y el mandato de no discriminación. De acuerdo con la primera, el principio de igualdad que garantizan los principales tratados de derechos humanos queda satisfecho con un reconocimiento igual de todos los derechos sin que quepa discriminación, entre otras, en razón de la lengua (pero también de la raza, la etnia, el origen social y nacional, etc.)[142]. Es lo que los juristas llamamos igualdad formal. Este principio de igualdad en derechos y no discriminación valdría para poner coto a fenómenos de opresión lingüística que busquen de forma activa la asimilación cultural de un colectivo y que, para ello, mermen sus derechos y repriman aquellos que, como la libertad de expresión, el derecho de asociación o la creación científica y cultural, tienen una neta dimensión lingüística. Pero no va mucho más allá de garantizar un régimen de tolerancia lingüística.

Junto a esta concepción de igualdad formal, los estándares actuales de los derechos humanos reclaman por lo general una noción de igualdad material, sustancial o real, que conmina a los poderes públicos a abordar las dinámicas sociales y las desventajas, las jerarquías y los sistemas de privilegios u opresión que puedan detectarse, porque el objetivo último no queda limitado al de una igualdad de trato, sino que busca una igualdad real de oportunidades y un disfrute efectivo de las libertades y los derechos que se afirman. En un contexto de multilingüismo social, esto obligaría al Estado a prestar apoyo a los colectivos con lenguas minorizadas para que estas vayan progresivamente ampliando su prestigio social y sus ámbitos y registros de

141. Sobre la relación entre la lingüística y el colonialismo, resulta clave la obra de Calvet (2006) y la de Errington (2007).

142. Ya la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) prohíbe la discriminación por lengua en su artículo 2, convirtiendo a la lengua en una categoría jurídica protegida al igual que lo hace el artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a). En cuanto al derecho regional, la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (Unión Africana, 1981) también reconoce en su artículo 2 el «derecho al disfrute de los derechos y libertades reconocidos y garantizados en la presente Carta sin distinción de ningún tipo como raza, grupo étnico, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de otra índole, origen social y nacional, fortuna, nacimiento u otra situación».

uso (en atención al reconocimiento del valor intrínseco que la lengua tiene para su comunidad lingüística) *a la vez que* (y no en lugar de) se garantiza el derecho de aprender las lenguas mayoritarias, entendidas como aquellas que, en cada contexto, facilitan la comunicación y el entendimiento y brindan oportunidades en la sociedad y el mercado de trabajo dentro del territorio nacional e incluso, tal vez, fuera del mismo[143].

La distinción entre el interés netamente comunicativo y el interés cultural en torno a la lengua permite trazar la distinción entre lo que podríamos llamar «derechos lingüísticos de carácter no instrumental» (aquellos destinados a ofrecer un entorno cultural seguro de la mano de la protección y el fomento de una lengua)[144] y «derechos lingüísticos de carácter instru-

143. Cabe leer algunos textos de derechos humanos que avalan de forma implícita la conveniencia de la «doble vía» (de afirmación cultural al tiempo que posibilitación participativa), por ejemplo, en el ámbito educativo. El artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) contempla, como fines de la educación, «el pleno desarrollo de la personalidad humana» que, presumiblemente, depende también de la afirmación cultural a través de la lengua propia sin la cual la personalidad más que desarrollarse plenamente se fragmentaría, así como «la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos» que, a mi entender, requeriría facilitar posibilidades comunicativas. De forma aún más explícita, el artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966b) establece que la educación «debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos». La participación no puede sin embargo garantizarse sin el acceso a los registros lingüísticos necesarios. A su vez, en su *Observación General 13* en torno al derecho a la educación, el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (21.º periodo de sesiones, 1999, párr. 1 y 4) establece que la «educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades» y también que la enseñanza primaria debe «tener en cuenta la cultura […] de la comunidad».

144. La expresión más temprana de los derechos lingüísticos en su acepción no instrumental o cultural sería la contenida en el artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a) en virtud del cual «en los Estados en que existan minorías […] lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural […] y a emplear su propio idioma». A pesar de que, en apariencia, pudiera pensarse que el precepto se limita a afirmar un régimen de tolerancia lingüística, no es esta la interpretación que ha merecido en la práctica. Así, en el artículo 27 sobre derecho de las minorías de la *Observación General n.º 23* del Comité de los Derechos Humanos de la ONU (1994) afirma que el precepto garantiza a «las personas pertenecientes a una minoría lingüística a emplear entre ellas su propio idioma, en privado o en público» y que no debe confundirse con otros derechos lingüísticos como el derecho general de libertad de expresión, que «se hace extensivo a todas las personas, independientemente de que pertenezcan o no a una minoría» (párr. 5.3). También que, aunque la norma del artículo 27 está expresada en términos negativos, el «Estado Parte está obligado a asegurar la realización y el ejercicio de este derecho y a ampararlo contra toda negativa o violación» siendo así que «las medidas positivas de protección adoptadas por conducto ya sea de sus autoridades legislativas, judiciales o administrativas, son procedentes no sólo contra los actos del propio Estado Parte, sino también contra el acto de cualquier persona que se encuentre en el Estado Parte» (párr. 6.1). Reconoce igualmente el Comité que «aunque los derechos amparados por el artículo 27 sean derechos individuales, dichos derechos dependen a su vez de la capacidad del grupo minoritario para conservar su cultura, su idioma […]. En consecuencia, puede ser también necesario que los Estados adopten medidas positivas para proteger la identidad de una minoría y los derechos de sus miembros a gozar de su cultura y su idioma perfeccionándolos […], en común con los otros miembros del grupo» (párr. 6.2).

mental», que fundamentalmente persiguen garantizar la comprensión comunicativa necesaria para el disfrute de todos los derechos[145] y ampliar el conjunto de oportunidades vinculados al dominio de determinadas lenguas con especial valor de mercado. Más allá de la distinción conceptual, está claro que ambas facetas están íntimamente conectadas: la educación primaria en una lengua materna, por poner solo un ejemplo, no solo refuerza la pervivencia cultural de esa lengua y de su comunidad lingüística y evita procesos de estigmatización y autoestigmatización de sus hablantes, sino que también garantizaría el mejor acceso a los contenidos educativos para estos. Sin embargo, también pueden entrar en colisión ambas dimensiones, como sería el caso cuando la excesiva priorización de la dimensión cultural acaba sacrificando la necesidad de ampliar el registro comunicativo de sus hablantes por razones instrumentales (por ejemplo, a través de la enseñanza de lenguas extranjeras o de una lengua vernácula oficial distinta a la lengua propia o materna) o cuando se da el fenómeno justamente contrario.

En cualquier caso, las distintas lógicas de los derechos lingüísticos no instrumentales e instrumentales son relevantes porque apuntan también a diferencias en las formas de satisfacción y posibilidades de limitación. Una lógica instrumental, en determinados contextos (por ejemplo, el de un juicio, como parte del derecho al acceso a la justicia), se podría ver razonablemente satisfecha con un sistema de interpretación, mientras que la lógica no instrumental solo se ve satisfecha con la tutela de la lengua minorizada frente a la fuerza asimilacionista que supone su convivencia con lenguas más poderosas. Por otro lado, a diferencia de lo que pasaría con el individuo ante un juicio y su necesidad de intérprete como un derecho netamente individual, la mayor parte de las formas posibles de tutela activa de una lengua minorizada solo tendrían sentido si se da un número y una concentración geográfica suficientes de hablantes que pueda garantizar la viabilidad de la comunidad lingüística[146].

145. Un ejemplo clásico, por su reconocimiento no solo implícito sino explícito, es el derecho contenido en el artículo 14, párr. 3f) del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966a) en función del cual «toda persona acusada [tiene derecho] a ser asistida gratuitamente por un intérprete, si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal». Este mismo derecho aparece también en el artículo 6 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (Consejo de Europa, 1950).

146. Por ello algunos instrumentos de derechos humanos optan por un sistema gradual y progresivo. Por ejemplo, la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias adoptada en el seno del Consejo de Europa (1992) y considerada el instrumento más avanzado sobre derechos lingüísticos, en su artículo 8.1.b, referente al ámbito educativo, contempla un sistema progresivo que obliga a los Estados a «i) prever una enseñanza primaria garantizada en las lenguas regionales o minoritarias correspondientes; o ii) prever que una parte substancial de la enseñanza primaria se haga en las lenguas regionales o minoritarias correspondientes; o iii) prever, en el marco de la educación primaria, que la enseñanza de las lenguas regionales o minoritarias correspondientes forme parte integrante del plan de estudios; o iv) aplicar una de las medidas a que se refiere los puntos i) a iii) anteriores, al menos los alumnos cuyas familias lo deseen y cuyo número se considere suficiente».

Sea como fuere, el inevitable límite a la garantía de los derechos que resulta del coste material de su tutela —pensemos por un momento en el coste de ofrecer la educación en un conjunto amplio de lenguas, con materiales adecuados a sus trasfondos culturales que reflejen la compleja realidad de las sociedades multilingües como las subsaharianas— se traduce normalmente en la adopción de una o un número limitado de lenguas vernáculas, francas u oficiales, bien en el plano nacional, bien en el plano regional. La experiencia sudafricana tal vez sugiere que un número de lenguas oficiales superior a los dos dígitos es en realidad impracticable. Habría que pensar además en cuáles podrían ser los criterios que guiaran esa selección[147]. En todo caso, lo que está claro es que la elección nunca podría ser neutral desde un punto de vista cultural. Por ello cabría pensar en la posibilidad de adoptar de forma adicional medidas compensatorias en el ámbito cultural de cara a proteger las lenguas preteridas por las razones de tipo instrumental que puedan guiar la elección[148].

3. LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS APLICADOS A LA REALIDAD LINGÜÍSTICA SUBSAHARIANA: LA OFICIALIDAD DEL ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La reflexión sobre el español en la región subsahariana desde la óptica de los derechos humanos se ve complicada por la falta generalizada de articulación

147. Es razonable que no haya una guía exhaustiva y uniforme de criterios dado que las opciones que pueden guiar la selección deben obedecer a las necesidades que se planteen en los distintos contextos. Como regla general, la aspiración sería alcanzar la máxima utilidad instrumental al menor coste simbólico-cultural. Más allá de eso y sin ánimo de exhaustividad entiendo que algunos de los criterios a la hora de optar por las lenguas francas de uso oficial podrían incluir: el grado de implantación real de las distintas lenguas en liza; el carácter autóctono o no de las mismas (pues a igual o semejante grado de implantación las lenguas autóctonas no implicarían el mismo grado de invisibilización o sacrificio simbólico-cultural); la organización territorial del poder de cada Estado, puesto que una descentralización territorial del poder permitiría regímenes de cooficialidad territorialmente delimitados que podrían reflejar mejor las realidades culturales locales así como la implantación efectiva de distintas lenguas, como sucede en España; los recursos disponibles para destinar a la implementación efectiva de regímenes que opten por varias lenguas oficiales o de uso corriente así como, por último, el valor de mercado de las distintas lenguas nacionales y extranjeras en atención no solo a su uso en ámbitos públicos y oficiales sino a la realidad socioeconómica que marque el contexto local, regional e internacional. Como se trataría de dar con los criterios relevantes para cada contexto, y de ponderar su importancia relativa, sería clave que la opción fuera el resultado de un ejercicio de democracia deliberativa lo más inclusivo posible.

148. El teórico político belga Van Parijs (2011) ha desarrollado el concepto de «justicia lingüística» para describir la situación de desigualdad de oportunidades, que habría que combatir o compensar, de aquellas personas con una lengua propia dominante a escala nacional o internacional como lengua de comunicación global, educación o mercado laboral frente al resto, cuyo acceso a determinados bienes públicos, educación o participación política se vería restringido. La justicia lingüística requeriría en este caso bien avanzar hacia un multilingüismo oficial, bien hacia un sistema de monolingüismo con compensación a los hablantes de lenguas minorizadas. Entiendo que la idea se presta a una interpretación más amplia que considere la necesidad de compensar en términos culturales las ventajas de las que, en términos instrumentales, se dote a algunas lenguas como lenguas vernáculas en contextos multilingües.

de políticas lingüísticas en la mayor parte de los países subsaharianos, con alguna excepción notable como la sudafricana, tan ambiciosa en su reconocimiento de doce lenguas oficiales en la Constitución como deficitaria a la hora de garantizar su implantación real. Solo un debate que, partiendo del reconocimiento de los distintos intereses en juego, y en un ejercicio de autogobierno soberano condujera a la adopción de una política lingüística, podría llevar a una discusión serena acerca de si la adopción de ciertas lenguas oficiales y la enseñanza de determinadas «segundas» lenguas o lenguas extranjeras (ya sea financiada por el Estado o por actores privados) apoyaría o subvertiría el equilibrio entre intereses de tipo cultural o instrumental en juego. Dada la falta de articulación de dichas políticas en la mayor parte de los países subsaharianos, cabe el riesgo de que distintos actores aprovechen tal carencia para avanzar agendas propias más o menos conscientes de las consecuencias de sus actos.

De forma adicional, cabe apuntar el hecho de que, si bien en la noción de derechos lingüísticos se ha avanzado desde la teoría política y el deber ser, su concreción en los textos universales de derechos humanos —más allá de la prohibición de la discriminación y el derecho a un intérprete como parte del derecho de acceso a la justicia— carece, por lo general, de una articulación clara y de carácter vinculante; como tampoco refleja suficientemente la realidad multilingüe de la región subsahariana. Los textos que ofrecen una mayor concreción son de ámbito regional, sin que África cuente, a fecha de hoy, con ninguno que ofrezca un grado de concreción suficiente en la materia que nos ocupa, aunque sí con algunos que denotan la toma de conciencia acerca de su importancia.

Por lo que hace a los derechos lingüísticos de tipo cultural o no instrumental en el ámbito de los derechos humanos, su mayor concreción parece haberse hecho sobre todo desde el paradigma y para la realidad de las minorías lingüísticas en países europeos[149] o de los pueblos indígenas colonizados por potencias europeas[150]. Este tipo de contextos a veces presuponen el monolingüismo en una lengua propia y materna del pueblo/grupo minorizado o sometido que no coincide con la lengua oficial/vehicular del aparato estatal que, en su condición de lengua mayoritaria, ejerce presión asimilatoria frente al resto, a la vez que ofrece un registro comunicativo más amplio como lengua de mercado y garante de movilidad social. Es en este tipo de contextos donde, en el ámbito educativo, distintos instrumentos de derechos

149. Véanse, en este sentido, la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (ONU, 1992); la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (Consejo de Europa, 1992) o el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (Consejo de Europa, 1995).

150. Véase el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 1989) o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

humanos han preconizado un sistema de bilingüismo aditivo: aprendizaje de/en lengua materna, según el caso, más enseñanza de la lengua mayoritaria para poder participar en la sociedad en su conjunto[151]. Sin embargo, este paradigma que descansa sobre nuestro binarismo epistemológico occidental no parece tener en cuenta la realidad subsahariana en la que el multilingüismo nativo es mucho más común y, por lo tanto, la noción de «lengua materna» o «lengua propia» mucho menos clara, con varias lenguas conviviendo de forma natural para distintos registros desde la infancia (Serrano Avilés, 2014, pp. 44-45).

En el contexto africano conviene resaltar, en el marco de la Unión Africana (2006), la Carta para el Renacimiento Cultural de África, adoptada en 2006, en vigor desde que en 2020 alcanzara un número suficiente de ratificaciones y que viene a reemplazar la Carta Cultural para África (Unión Africana, 1976). La Carta para el Renacimiento Cultural de África refleja la variedad de intereses (culturales, sociales, económicos, participativos e integradores) que deben abarcar las políticas lingüísticas y afirma, entre sus objetivos, la necesidad de facilitar la cooperación cultural entre los Estados miembros a fin de reforzar la unidad africana a través del uso de las lenguas africanas y de la promoción del diálogo intercultural (artículo 3f). Contempla igualmente

151. Así, el artículo 4 de la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (ONU, 1992), dedicado a materia educativa, prevé que «Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender *su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno* [nuestra cursiva]» (artículo 4.3), aunque en términos algo más plurales también los conmina a «adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio» (artículo 4.4) recordando, sin embargo, que «las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto» (artículo 4.4) y de «participar plenamente en el progreso y el desarrollo económicos de su país» (artículo 4.5). El Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales del Consejo de Europa (1995) prevé en su artículo 14 que «las Partes se comprometen a reconocer a toda persona perteneciente a una minoría nacional el derecho a aprender *su lengua minoritaria* [nuestra cursiva]» (artículo 14.1), así como de recibir la enseñanza *en esa lengua* «en las zonas geográficas habitadas tradicionalmente o en número considerable por personas pertenecientes a minorías nacionales» (artículo 14.2), «sin perjuicio del aprendizaje de la lengua oficial o de la enseñanza en esa lengua» (artículo 14.3) teniendo en cuenta que además deben, de acuerdo con el artículo 15, establecer «las condiciones necesarias para la participación efectiva de las personas pertenecientes a minorías nacionales en la vida cultural, social y económica, así como en los asuntos públicos, en particular los que les afecten». A su vez, el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (1989) parece acusar la insuficiencia del concepto de «lengua propia» pero no acaba de romper con el esquema binario cuando prevé en sus artículos 28 y 30 que «[s]iempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir *en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo* a que pertenezcan [nuestra cursiva]» (artículo 28.1); que «deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país» (artículo 28.2), y «que deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas» (artículo 28.3). Al mismo tiempo, declara que «un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional» (artículo 29).

la necesidad de incorporar el uso de las lenguas africanas en el desarrollo de la ciencia y la tecnología (artículo 4) y dedica también un apartado específico al uso de las lenguas africanas. El artículo 18 reconoce la necesidad de desarrollar las lenguas africanas para garantizar su progreso cultural, económico y social y adoptar políticas lingüísticas nacionales a estos efectos. El artículo 19, consagrado de forma específica a la educación, conmina a los Estados firmantes a adoptar reformas a fin de introducir las lenguas africanas en los currículos educativos[152], teniendo en cuenta los requisitos de la cohesión social, el progreso tecnológico y la integración africana[153].

Los estudios recogidos en este volumen nos hablan de realidades diversas y de la distancia que media aún entre estos objetivos que ya se apuntaban en la carta de 1976 y la realidad. Mientras que en algunos países como Tanzania, Etiopía, Ruanda, Senegal o Mali conceden oficialidad a algunas de sus principales lenguas vernáculas, en la mayoría se sigue imponiendo la inercia y herencia colonial, legitimando/adoptando el monolingüismo oficial (la lengua de la metrópolis) o simplemente actuando como lenguas oficiales o de funcionamiento del aparato estatal y de la educación, con la adición, en algunos contextos, del reconocimiento simbólico de algunas lenguas autóctonas como lenguas nacionales pero sin eficacia práctica alguna ni presupuesto que acompañe su difusión. Esta realidad parece ir más allá del reconocimiento del valor instrumental que, en un contexto multilingüe, puedan haber alcanzado ciertas lenguas como lengua franca (como las de la antigua metrópoli o las de la respectiva capital o principal centro urbano),

152. Resulta interesante que ya la Carta Cultural para África adoptada en 1976 preveía la necesidad de la promoción cultural, social y económica de las lenguas africanas de la mano de políticas lingüísticas nacionales (artículo 17), así como la necesaria introducción de las lenguas africanas en el sistema educativo en el artículo 18 añadiendo que «a tales efectos, cada Estado africano debería elegir una o varias lenguas». Esta precisión no aparece en la Carta para el Renacimiento Cultural de África, cuyo preámbulo sin embargo hace referencia al reemplazo que durante el comercio de esclavos y la era colonial sufrieron las lenguas autóctonas por parte de las lenguas de la colonia que se imponía como lenguas oficiales.

153. El preámbulo de la Carta para el Renacimiento Cultural de África hace referencia a la decisión de la Unión Africana sobre el establecimiento de la Academia Africana de Lenguas (ACALAN, por sus siglas en inglés). El 19 de diciembre del año 2000 se crea en Mali la *Misión para la Academia Africana de Lenguas* (MACALAN, por sus siglas en inglés) y en enero de 2006 se produce **su t**ransformación formal en la ACALAN como institución especializada de la Unión Africana, tras la adopción de sus estatutos por la Asamblea de la Unión Africana. El mandato de ACALAN es promover y desarrollar las lenguas africanas como instrumentos esenciales para la integración africana, el desarrollo sostenible, la educación, la participación democrática y la preservación del patrimonio cultural africano. ACALAN parte de la premisa de que el multilingüismo africano es un recurso estratégico, no un obstáculo. Entre sus funciones clave se encuentran: promover políticas lingüísticas africanas a escala nacional, regional y continental; normalizar y armonizar lenguas africanas, especialmente las lenguas transfronterizas; fomentar el uso de las lenguas africanas en la educación, administración pública, ciencia y tecnología y medios de comunicación; apoyar la investigación lingüística y la formación de expertos africanos en lenguas; contribuir a la preservación de la diversidad lingüística y la transmisión intergeneracional y asesorar a la Unión Africana y a los Estados miembros en materia de planificación lingüística.

y ello porque no va necesariamente acompañada de un reconocimiento del coste en términos socioculturales y simbólicos de dicha opción y, por tanto, de la adopción de medidas compensatorias y normalizadoras que apunten a un horizonte futuro de posibilidades que sea más equitativo. Echamos en falta medidas tales como un sistema paralelo de protección y fomento del conjunto de lenguas autóctonas, como por ejemplo las emisoras de radio en lenguas vernáculas minorizadas que solo hay en algunos países[154]; el reconocimiento como lenguas oficiales, lenguas de uso estatal o lenguas vehiculares de la enseñanza de lenguas propias con implantación geográfica suficiente y, en general, esfuerzos por contrarrestar, a nivel simbólico y más allá de las razones instrumentales que lo puedan avalar, lo que de otra forma siguen siendo formas de neocolonialismo y de degradación cultural.

Este fenómeno de inercia poscolonial perniciosa llega a sus máximos cuando lo que se perpetúa no es la solo la lengua colonial (por su valor instrumental como lengua franca de implantación amplia, lengua de valor de mercado o incluso como posible lengua que facilita la emigración a la antigua metrópoli en busca de mayores oportunidades económicas y profesionales), sino cuando lo que se hereda es el sistema educativo colonial en su conjunto, con unas opciones determinadas de aprendizaje de segundas lenguas, sin que haya razones claras que lo puedan justificar a día de hoy, como parece ser el caso de los países que fueron antiguas colonias francesas en los que el español se sigue ofertando como segundas lenguas porque así se hacía en tiempos de la colonia en un sistema educativo que sencillamente se ha mantenido desde entonces[155].

Aplicando estas disquisiciones al español en África subsahariana, los estudios del volumen reflejan dos realidades distintas. Por un lado, tenemos la situación de Guinea Ecuatorial, donde el español sigue reconocido como

154. La propia Carta para el Renacimiento Cultural de África aborda la importancia de la preservación cultural a través de los medios de comunicación. El artículo 21 reconoce que incumbe a los Estados asegurar que las nuevas tecnologías de la información y redes de comunicación se usen para promover la cultura africana (artículo 21.a) y promover el establecimiento de casas editoriales y distribuidoras de libros, manuales, literatura infantil y producción audiovisual, especialmente en lenguas africanas.

155. Algunos textos de derechos humanos reflejan la importancia del control del sistema educativo y no solo de la lengua de la instrucción o la instrucción de lenguas. Así el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (Consejo de Europa, 1995) prevé que «dentro del marco de su sistema educativo, las Partes reconocerán a las personas pertenecientes a una minoría nacional el derecho a crear y dirigir sus propios centros privados de enseñanza y de formación» (artículo 13.1), aunque el posible alcance del precepto queda claramente limitado con lo que se asevera a continuación: «el ejercicio de este derecho no implicará ninguna obligación financiera para las Partes». También la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), en su artículo 14, reconoce el derecho de los pueblos indígenas «a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje», lo que refleja el entendimiento de que no se trata únicamente de proteger las lenguas como medio pedagógico, sino de afirmar un autogobierno cultural.

lengua oficial y es la lengua de la enseñanza, y donde el reconocimiento de otras lenguas nacionales, por su implantación real como lenguas vehiculares, no se ha visto acompañado de la implantación que sería necesaria como lengua de la administración o de la enseñanza[156]. Para esta realidad, no se trataría necesariamente (ni sería seguramente factible) de una política de borrón y cuenta nueva que ignore la implantación real del español como lengua vehicular de amplia implantación, sino que cabría defender la adopción de una política lingüística que logre amalgamar de forma más perfecta los distintos intereses en juego y avanzar hacia una realidad decolonial. Entre otras, estaría la inclusión gradual del resto de las lenguas nacionales, de implantación amplia, como lenguas de uso ordinario en la administración y la enseñanza (lo que aumentaría su prestigio, valor de mercado e incentivo de aprendizaje y retención), ya sea en el plano estatal o regional, con la cooficialidad en algunos territorios como opción. Sin duda, ello daría mejor cuenta de unas realidades locales muy ajenas al sistema de demarcación estatal en África, en sí mismo producto de la colonización y de escuadras y cartabones europeos. Cabría pensar en otras medidas de compensación lingüística adecuadas para restar la carga simbólico-cultural del español como lengua de dominación. Entre ellas, el reconocimiento de la variedad dialectal ecuatoguineana, reflejo de un fenómeno de recepción no pasiva sino interactiva, cocreativa y evolutiva, lo que pasaría también por la revisión y la adecuada contextualización de contenidos y metodologías de la enseñanza de español, para lograr la «descentralización del hispanocentrismo» (Serrano Avilés, 2014, pp. 46-55) en los materiales educativos, de forma que no se pueda tildar a la enseñanza de español de vehículo de dominación y humillación cultural.

En cuanto al resto de países subsaharianos, donde la enseñanza de español no ha tenido tanto que ver con España, sino más bien con la cooperación cubana y, en menor medida, venezolana, o con el sistema educativo francés implantado en sus antiguas colonias, a lo que habría que añadir, en los últimos tiempos, la oferta que prolifera en los currículos internacionales (Serrano Avilés, 2014), convendría que la enseñanza de español como lengua extranjera estuviera asociada a una reflexión más amplia acerca de la enseñanza de segundas lenguas, como parte de una política lingüística que tenga en cuenta los distintos intereses lingüísticos de la población, de tipo cultural e instrumental, y que permita su adaptación tanto a contextos locales como a dinámicas transnacionales. Continuar simplemente por inercia colonial carece de toda justificación y perpetúa gratuitamente las desiguales

156. Véase al respecto el capítulo 26 de este volumen sobre decolonialidad del español en África subsahariana de Susana Castillo Rodríguez y Mercedes Rubio Camacho.

relaciones de poder del pasado colonial. Tal vez de esa reflexión surja la decisión de promover más lenguas autóctonas u otras lenguas con mayor valor de mercado, en el ámbito local o regional, como podría ser en una amplia región africana el suajili, o el fang, en vez de priorizar la enseñanza de español. En todo caso, es perfectamente legítimo que, en ejercicio de su autogobierno, una comunidad política quiera seguir impulsando el aprendizaje de español como lengua extranjera. De ser así, convendría que ello fuese acompañado de la misma labor de revisión de contenidos y metodologías antes apuntados y cabría pensar en la posibilidad de adoptar la variedad de Guinea Ecuatorial (acompañado de materiales que reflejen su cultura) como la más culturalmente afín y la que mejor visibiliza la contribución de la región a la creación de la lengua. Esta reflexión no se limitaría a los programas educativos oficiales, sino que debiera concernir, en mayor o menor medida, a todos los actores que actúen como promotores culturales y lingüísticos, desde la iniciativa privada hasta la cooperación española, siendo, a fin de cuentas, el Estado el último garante de la satisfacción de los derechos lingüísticos de su población y de su compleja armonización.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.

Calvet, L.-J. (2006). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica de España.

Comité de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994). *Derecho de las minorías (art. 27). Observación general Nº 23. HRI/GEN/1/Rev.7*. https://n9.cl/r1k923 [consultado el 27/2/2026].

Consejo de Europa (1950). *Convenio Europeo de Derechos Humanos*. Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Consejo de Europa. https://n9.cl/n2woi [consultado el 27/2/2026].

— (1992). *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*. Consejo de Europa. https://n9.cl/wi06i [consultado el 27/2/2026].

— (1995). *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales*. Consejo de Europa. https://n9.cl/p20sxp [consultado el 27/2/2026].

Errington, J. (2007). *Linguistics in a Colonial World: a Story of Language, Meaning and Power*. Wiley & Blackwell.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings (1972-1977)*. Pantheon Books.

— (1997). *Il faut défendre la société: Cours au Collège de France (1975-1976)*. Seuil.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford University Press.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU. https://n9.cl/imy5 [consultado el 27/2/2026].

— (1966a). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. ONU. https://n9.cl/9s6ph [consultado el 27/2/2026].

— (1966b). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU. https://n9.cl/agaxz [consultado el 27/2/2026].

— (1992). *Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas*. ONU. https://n9.cl/i6gwnb [consultado el 27/2/2026].

— (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. ONU. https://n9.cl/y9ujc [consultado el 27/2/2026].
Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. OIT. https://n9.cl/dwigj [consultado el 27/2/2026].
Rubio Marin, R. (2003). Language Rights: Exploring the Competing Rationales. En W. Kymlicka y A. Patten (Eds.), *Language Rights and Political Theory* (pp. 52-79). Oxford University Press.
Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp. 15-92). Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África, Los Libros de la Catarata. https://n9.cl/98kcuh [consultado el 27/2/2026].
Taylor, C. (1992). The Politics of Recognition. En A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition* (pp. 25-73). Princeton University Press.
Unión Africana (1981). *Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos. Carta de Banjul*. Unión Africana. https://n9.cl/bwsqt [consultado el 27/2/2026].
— (2006). *Carta para el Renacimiento Cultural de África*. Unión Africana. https://n9.cl/7nmpo [consultado el 27/2/2026].
Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. Oxford University Press. https://n9.cl/fvudjk [consultado el 27/2/2026].

CAPÍTULO 28

¿EXISTE UN FUTURO PARA LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN LENGUA ESPAÑOLA EN ÁFRICA? UNA PANORÁMICA AFRICANA DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN ESPAÑOL

ÁLVARO DE LA CRUZ DOMBRIZ
Universidad de Salamanca y Universidad de Ciudad del Cabo

MARÍA RECUENCO PEÑALVER
Universidad de Málaga y Universidad de Ciudad del Cabo

1. INTRODUCCIÓN

El volumen que tenemos entre las manos constituye una prueba adicional e innegable de la buena salud y del valor de la lengua española dentro del continente africano. Al cada vez mayor número de profesores y estudiantes de nuestra lengua, así como de centros que acogen su enseñanza y aprendizaje en todos y cada uno de los países que conforman estos capítulos, se suma también la realidad de los científicos e investigadores españoles que, por motivos varios, recalan en instituciones africanas, ya sean de enseñanza o de investigación. En esas instituciones, a pesar, a veces, de serios reveses burocráticos, materiales y de otras índoles, los científicos e investigadores españoles llevan a cabo trabajos de tipo muy diverso e incuestionable relevancia. Como veremos más adelante, en estas páginas también tienen cabida iniciativas puestas en marcha por profesionales españoles que nacen, en principio, sin ningún amparo institucional, pero que pasan posteriormente a ser beneficiarias de algún tipo de ayuda financiera privada o gubernamental.

Dicho esto, parece pertinente empezar esta contribución, un tanto inusual, con una aclaración: un volumen dedicado al hispanismo y a la lengua española en África no tiene por qué estar reñido con un capítulo específico sobre la ciencia en español dentro del continente. La sempiterna dicotomía entre las ciencias y las letras, con cada una de estas disciplinas en los respectivos extremos del eje en torno al que se organiza el conocimiento humano, no tiene cabida en estas líneas. Invitamos, pues, al lector a entender la palabra «ciencia» como sinónimo de conocimientos y de saber, en general, sean estos humanísticos, sociales, tecnológicos, sanitarios o de ciencias llamadas puras. Nos gustaría igualmente que el receptor de este capítulo entienda al científico como sinónimo de investigador; esto es, toda persona implicada

en el proceso de investigación y creación de nuevos conocimientos en relación con una especialidad concreta.

En este sentido, la ciencia y las organizaciones científicas —en nuestro caso, las diversas organizaciones o entidades de científicos e investigadores españoles en el exterior— se ponen, frecuentemente, al servicio del hispanismo africano y de la lengua española, tal y como intentaremos dejar de manifiesto en las siguientes páginas. En ellas, empezaremos hablando de la Red de Asociaciones de Investigadores y Científicos Españoles en el Exterior (RAICEX) para, a continuación, centrarnos en la Asociación de Científicos Españoles en el Sur de África (ACESDA). Tras ello, es nuestra intención compartir los datos recopilados entre los socios de la ACESDA durante el año 2025 en relación con su uso del español y, también, presentar algunos de sus proyectos de mayor cercanía y contenido lingüístico al hilo del volumen en el que nos encontramos, para finalizar con unas esperanzadoras conclusiones.

2. RED DE ASOCIACIONES DE INVESTIGADORES Y CIENTÍFICOS ESPAÑOLES EN EL EXTERIOR (RAICEX)

La Red de Asociaciones de Investigadores y Científicos Españoles en el Exterior, más conocida como RAICEX[157], es una plataforma global que representa a 22 asociaciones con más de 4.500 investigadores y científicos españoles distribuidos en más de 22 países de los cinco continentes. RAICEX se fundó en julio de 2018 con 15 miembros fundadores: las asociaciones de investigadores españoles en Estados Unidos, México, Irlanda, Suecia, Dinamarca, Francia, Italia, Japón, Australia, China, el Reino Unido, Alemania, Suiza, Bélgica y Noruega. Desde entonces, se han unido siete asociaciones más en los Emiratos Árabes Unidos, los Países Bajos, el sur de África, Brasil, Chile, Finlandia y los países bálticos. Su objetivo principal es servir de plataforma y espacio común a científicos e investigadores españoles que residen o trabajan en otros países, de acuerdo con los siguientes fines:

- Apoyar a sus miembros en materia de desarrollo profesional mediante actividades de formación, información y orientación, así como facilitar los contactos entre las demás asociaciones y sus miembros.
- Difundir y dar prestigio y visibilidad a la producción científica de sus miembros y, por consiguiente, a sus resultados y a la percepción social y al valor, en general, de la ciencia.

157. Véase https://n9.cl/j8k1a [consultado el 10/2/2026].

- Favorecer las relaciones internacionales y la cooperación entre investigadores y científicos, organizaciones y organismos públicos y privados desde una perspectiva global en materia de investigación, ciencia y tecnología.
- Fomentar la permeabilidad entre los ámbitos académico-científicos y los sectores empresariales de I+D+i (investigación, desarrollo e innovación).

Todos estos objetivos pueden resumirse en dos aún más ambiciosos: el primero, el avance de la ciencia y el conocimiento para su transferencia a la sociedad; el segundo, el aumento de la visibilidad pública y el prestigio científico de sus asociados.

RAICEX actúa además como órgano asesor y puente entre la comunidad científica española en el exterior y los distintos agentes del sistema español de ciencia, tecnología e innovación; promueve sinergias y proyectos conjuntos y, a través de ella, los científicos pueden compartir recursos, establecer colaboraciones y fortalecer la presencia de la ciencia española en el ámbito global. Como órgano asesor, canalizador de información y catalizador de relaciones internacionales y multidireccionales en materia científica, RAICEX contribuye al progreso de la ciencia, en general, lo que redunda en sus dos objetivos principales ya mencionados.

3. ASOCIACIÓN DE CIENTÍFICOS ESPAÑOLES EN EL SUR DE ÁFRICA (ACESDA)

Si bien existen actualmente cuatro asociaciones de RAICEX en el hemisferio sur, su único miembro en toda África es la Asociación de Científicos Españoles en el Sur de África (ACESDA). Esta se creó como asociación apolítica y sin ánimo de lucro el 3 de diciembre de 2019 en Sudáfrica y se expandió en 2022 al resto de territorios de África austral que la componen actualmente a fin de incorporar de pleno derecho a los investigadores españoles trabajando en estos países: Namibia, Botsuana, Angola, Mozambique, Esuatini, Lesoto, Malaui, Zambia, Zimbabue, Madagascar, Comoras, Seychelles, Maldivas, Mauricio y Reunión. En este sentido, la ACESDA plantea como hecho capital su eventual extensión a África central y oriental, para lo cual necesita de apoyo institucional, con vistas a poder dar servicio a los investigadores españoles que operan en esas regiones y, por ende, extender su influencia en diplomacia y colaboraciones científicas al servicio de los intereses generales de España.

La ACESDA tiene como objetivo conectar y apoyar a los científicos españoles que desarrollan su labor en los mencionados países del sur de África,

así como facilitar la colaboración en proyectos científicos, de investigación y culturales, y promover la difusión de la ciencia «hecha» en español e incluso en otras lenguas españolas. El intercambio de información entre las distintas partes que contribuyen a la ciencia y los investigadores con intereses entre España y el sur de África pasa también por aumentar la visibilidad pública y el prestigio científico (no siempre bien comprendidos en el hemisferio norte y confundidos frecuentemente con la cooperación al desarrollo) de sus miembros asociados[158], facilitar el acceso a programas de financiación y a planes de retorno y circulación con España, y extender la movilidad investigadora entre ambas regiones. La asociación desempeña igualmente un papel vital en el asesoramiento a diversos actores institucionales y empresariales que operan en la región y que, o bien son españoles, o bien tienen relación con los ámbitos investigadores académicos o de I+D+i en los respectivos ecosistemas españoles y surafricanos. Entre los objetivos de la asociación se encuentra asimismo fomentar una mayor permeabilidad y mutuo conocimiento entre los ámbitos académico-científicos y los sectores de I+D+i de empresas con intereses en todos los países en los que actúa. Para todo ello, la ACESDA persigue la difusión de investigaciones de calidad y la mediación y facilitación de oportunidades de colaboración que contribuyan al enriquecimiento cultural y al avance del conocimiento entre España y los países de África austral.

En consecuencia, el papel de la ACESDA en la integración de la comunidad científica española en la región ha resultado —y continúa siendo— crucial. El trabajo realizado y el importante intercambio de conocimientos y experiencias enriquece tanto a los investigadores españoles como a las instituciones locales en las que estos llevan a cabo su trabajo y, por ende, a los colegas «netamente» africanos con los que dichos investigadores españoles colaboran. De ahí su enorme relevancia en general y también en el mundo del hispanismo, ya que los hispanistas españoles que trabajan en la región son miembros de la ACESDA.

En relación con su funcionamiento, la asociación se financia gracias a fondos procedentes de la Fundación Ramón Areces, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), y las embajadas de España en Sudáfrica, Angola, Mozambique, Zimbabue y Namibia, además de otros colaboradores, como el Instituto de Comercio Exterior (ICEX) en su delegación de Pretoria (Sudáfrica), la Cámara de Comercio de España en Sudáfrica, Casa África, la Alianza 4 Universidades, el Consulado General de España en Ciudad del Cabo y la Fundación Mujeres por África, además de, por supuesto, RAICEX y diversos medios de comunicación españoles que,

158. Es importante destacar que, a finales de 2025, los socios de la ACESDA han superado ya los 140.

de manera frecuente, contactan a la ACESDA en búsqueda de expertos científicos en diversos temas. La ACESDA ha sido también miembro de Mesa África, el órgano asesor de la sociedad civil para la implementación del plan Foco África 2021-2023 del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, y actualmente es uno de los 54 expertos del Consejo Asesor España-África que desde 2025 apoya la implementación de la Estrategia España-África 2025-2028 de dicho ministerio, centrada en la diplomacia económica, la gobernanza, la seguridad y el desarrollo sostenible.

La actual junta directiva de la ACESDA (renovada a finales de 2025) está compuesta por nueve científicos españoles que trabajan o han trabajado en instituciones de alguno de los países que forman parte de la ACESDA y que siguen manteniendo vínculos profesionales o coafiliaciones con ellos. Estos miembros, así como sus predecesores y gran parte de los miembros de la ACESDA, dedican de manera altruista gran parte de su tiempo y capacidad intelectual a trabajar en la consecución de los objetivos ya mencionados de la asociación.

Aparte de financiar proyectos específicos, algunos de los cuales señalaremos en las siguientes líneas, la ACESDA ha venido desarrollando desde 2019 diversas iniciativas estratégicas, entre ellas celebrar un foro anual de investigación con un tema científico de interés, liderar un encuentro anual entre universidades españolas y universidades de la región, conceder premios al talento joven investigador en dos categorías (uno para investigadores africanos con vínculos con España y otro entre sus asociados), desarrollar series de seminarios bajo el título ScienceMadeInSpain para difundir la ciencia realizada por investigadores españoles, conceder anualmente entre sus miembros y otros investigadores varias becas de movilidad para investigadores (bien desde España a la región o dentro de la región surafricana) y conceder becas para que sus miembros puedan asistir a conferencias científicas y presentar sus resultados.

Las áreas de especialidad de los integrantes de la ACESDA abarcan multitud de disciplinas científicas y constituyen un vistoso abanico, reflejo de la diversidad y riqueza de la colaboración científica entre España y el continente africano, que se aloja en los centros punteros especializados existentes en la región. Si bien es cierto que la mayoría de los trabajos realizados por los miembros de la asociación se inscriben mayoritariamente en las disciplinas de las ciencias de la vida y de la naturaleza, no hay duda de que el campo humanístico y, en concreto, el de las lenguas y las literaturas también encuentra su espacio en la ACESDA. Todas las colaboraciones de las que hablaremos a continuación son prueba de los trabajos fructíferos para todas las partes implicadas y promueven la ciencia y la investigación, además de contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar de las sociedades y comunidades africanas.

4. ALGUNOS EJEMPLOS DE PROYECTOS BAJO LA ÉGIDA DE LA ACESDA

En este apartado, es nuestra intención ofrecer una muestra de algunos de los proyectos puestos en marcha por miembros de la ACESDA en el continente africano o proyectos en los que la ACESDA participa de una manera destacada. En todos ellos, además de con el apoyo de facilitación arriba mencionado, la asociación ha contribuido principalmente de manera económica con distintas cantidades, en función de la disponibilidad en cada momento y de las aportaciones de sus organismos financiadores. La asociación pone también especial énfasis en dar visibilidad a los distintos proyectos con vistas a que sus resultados puedan llegar al mayor número de personas, colectivos e instituciones posibles. Se trata pues de una selección muy reducida en la que, tanto por motivos de espacio del presente capítulo como por la temática del volumen, se han seleccionado siete proyectos que los autores estimamos que pueden resultar de mayor interés a los lectores. Para más información sobre otros trabajos llevados a cabo por los miembros de la ACESDA, recomendamos consultar la página web de la asociación[159].

Procedemos a hablar, en primer lugar, del proyecto BAQONDE[160], liderado por el profesor Pedro Álvarez Mosquera, investigador de la Universidad de Salamanca y de la North-West University en Sudáfrica, centrado en ofrecer acceso equitativo a la educación superior en lenguas indígenas africanas en Sudáfrica. El segundo proyecto del que hablaremos será el Máster en Estadística ofertado por la Universidad Pedagógica de Maputo[161] en Mozambique, un proyecto capitaneado por la profesora Begoña Vitoriano Villanueva de la Universidad Complutense de Madrid.

A estos dos proyectos les seguirá la descripción de otros cinco más, que, por sus objetivos científicos, contienen un menor impacto lingüístico, si bien conllevan análoga importancia en cuanto a su relevancia científica y eventual impacto social. Tres de ellos se desarrollan en Sudáfrica, uno en Mozambique y uno en Angola. Se trata de un estudio sobre el sueño en pacientes menores con autismo, un proyecto de intervención nutricional comunitaria, un programa de actividades para niños de familias hispanohablantes, otro sobre el trabajo llevado a cabo por el Centro de Investigación en Salud de Manhiça (CISM) en Mozambique y, finalmente, el programa para el refuerzo de capacidades e intercambio de conocimiento en salud en Cubal, en Angola.

159. Véase https://n9.cl/4kmnyz [consultado el 10/2/2026].
160. Véase https://n9.cl/4dt90 [consultado el 10/2/2026].
161. Véase https://n9.cl/tnsks [consultado el 10/2/2026].

Por último, mencionaremos también brevemente dos proyectos científicos de gran calado en el continente africano en los que la ACESDA no participa directamente, pero que creemos esenciales para el desarrollo de la proyección de España como país receptor del talento investigador africano y para la colaboración entre las dos regiones con vistas a favorecer la movilidad de estudiantes y personal docente e investigador y administrativo. Nos estamos refiriendo respectivamente al programa Learn Africa[162] de la Fundación Mujeres por África, que viene ofreciendo desde el año 2013 la posibilidad de conseguir becas de posgrado a estudiantes e investigadoras africanas en universidades españolas, y a la estrategia académica del consorcio Alianza 4 Universidades[163] (formado por la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra) y su enfoque centrado en la internacionalización con especial atención tanto a países BRICS como a países de África subsahariana.

4.1. PROYECTO BAQONDE

El proyecto BAQONDE surge de la iniciativa conjunta de académicos de tres universidades españolas y sudafricanas (la Universidad de Salamanca, la North-West University y la University of KwaZulu-Natal) con el propósito de abordar una de las principales prioridades nacionales de Sudáfrica: el acceso equitativo a la educación superior en lenguas indígenas. Aunque este país cuenta con doce lenguas oficiales, hay dos que sin ninguna duda dominan el ámbito de la educación superior: el inglés y el afrikáans (ambas de origen importado). Este hecho constituye una barrera estructural difícilmente salvable para cerca del 80 % de la población, cuyas lenguas maternas son originalmente africanas. En este contexto, BAQONDE se desarrolló entre 2021 y 2024 como un proyecto Erasmus+ de desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior (CBHE, por sus siglas en inglés) y dio forma a una colaboración inédita entre universidades europeas y sudafricanas. Su objetivo principal fue promover el uso de las lenguas indígenas africanas como lenguas de enseñanza en la educación superior sudafricana. A pesar de las dificultades iniciales provocadas por la pandemia de la COVID-19 y gracias al liderazgo de la Universidad de Salamanca, el proyecto BAQONDE ha conseguido entre sus principales logros la creación de una red colaborativa de Unidades de Desarrollo de Lenguas Africanas (ALDUs, por sus siglas en inglés), que actualmente opera con una estructura interinstitucional en

162. Véase https://n9.cl/t5clv [consultado el 10/2/2026].
163. Véase https://n9.cl/d3c8t [consultado el 10/2/2026].

expansión. Asimismo, BAQONDE ha proporcionado formación al profesorado en metodologías innovadoras y multilingües y ha contribuido al desarrollo de materiales docentes y de aprendizaje en múltiples lenguas, los cuales se encuentran alojados en el repositorio Polokelo[164], un recurso interinstitucional sostenible y de acceso abierto a todas las personas interesadas.

El impacto del proyecto ha sido tan grande que ha sobrepasado todas las expectativas iniciales. Su estrategia fue presentada en el marco de la plataforma sudafricana Community of Practice for the Teaching and Learning of African Languages (CoPAL) con el respaldo de las 26 universidades públicas sudafricanas agrupadas bajo el marco de Universities of South Africa (USAf)[165] y dio lugar a la creación de un programa nacional financiado con fondos públicos que replica los principios de BAQONDE. Además, el proyecto ha contribuido a fortalecer las sinergias entre el norte y el sur global, como demuestra la iniciativa MultiAging, orientada al desarrollo de herramientas de evaluación del envejecimiento cognitivo en contextos multilingües, especialmente para hablantes mayores de lenguas minoritarias. Otro resultado destacado del proyecto BAQONDE es la consolidación del Día de las Lenguas Africanas celebrado de manera anual en la Universidad de Salamanca, con el respaldo de instituciones culturales y científicas y la participación de países africanos invitados (Guinea Ecuatorial fue el país invitado en 2025). Su principal objetivo pasa por celebrar la riqueza lingüística del continente africano y fomentar el intercambio académico y cultural entre África y Europa mediante actividades divulgativas en varias lenguas.

En conjunto, BAQONDE ha puesto de relieve la importancia de los modelos educativos inclusivos que utilizan las lenguas globales como vías de acceso al conocimiento, sin que estas se conviertan en mecanismos de exclusión. Desde su experiencia como país multilingüe, las instituciones y los investigadores españoles involucrados parecen haber asumido una responsabilidad ética e histórica en la promoción de prácticas educativas que garanticen la equidad lingüística y epistémica en el contexto sudafricano y se espera que logren grandes avances en este terreno a corto plazo.

4.2. MÁSTER EN ESTADÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE MAPUTO (MOZAMBIQUE)

Mozambique es uno de los países con menor desarrollo humano del mundo y graves carencias educativas, entre ellas la baja calidad de la enseñanza debido a la limitada formación de los docentes y la falta de programas de

164. Véase https://n9.cl/drj83 [consultado el 10/2/2026].
165. Véase https://n9.cl/6sb3l [consultado el 10/2/2026].

capacitación que eviten la fuga de cerebros. Para paliar esta situación, desde 2012 se imparte el Máster en Estadística en la Universidad Pedagógica de Maputo, una iniciativa de la profesora Begoña Vitoriano Villanueva, de la Universidad Complutense de Madrid, con profesorado español voluntario seleccionado por su experiencia profesional y su compromiso con el programa. Entre las instituciones colaboradoras de este proyecto se cuentan la Universidad Pedagógica de Maputo, la Universidad Complutense de Madrid, el Centre International de Mathématiques Pures et Appliquées (CIMPA), la ACESDA y la Fundación Ramón Areces.

El máster se ha consolidado como un referente académico en el país que busca mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes, a la vez que contribuye al desarrollo sostenible mediante sus aplicaciones en terrenos diversos, como reflejan los trabajos de fin de máster realizados. Hasta comienzos de 2025, el proyecto ha permitido que aproximadamente cien personas hayan iniciado estudios de máster, de las cuales ochenta y siete superaron todos los cursos y cincuenta y cinco defendieron su trabajo de fin de máster. Además, cinco egresados han completado estudios de doctorado (dos de ellos en España) y otros cuatro continúan desarrollando sus tesis doctorales en la Universidad Complutense de Madrid, base para la transferencia del conocimiento y la sostenibilidad del proyecto. De hecho, este máster da continuidad a experiencias similares iniciadas en 1994 por la profesora Vitoriano en El Salvador y extendidas posteriormente a Perú y Mozambique.

La barrera lingüística inicial (ya que el portugués es el idioma oficial de Mozambique y la mayoría del profesorado no lo domina) se superó impartiendo las clases en lengua española y, en algunos casos, en gallego, así como gracias al apoyo de mediadores locales que facilitan la interacción y comprensión del idioma y de cursos propedéuticos (preparatorios o nivelatorios) de matemáticas. Además, las preguntas, exámenes y trabajos finales se realizan en portugués, lo que garantiza la transferencia de conocimientos y la integración del alumnado. El proyecto también incluye la movilidad de estudiantes para realizar trabajos fin de máster o tesis doctorales en España, lo que facilita a los participantes desarrollar un alto nivel de competencia en español, además de fortalecer su formación académica y científica.

4.3. ESTUDIO SOBRE EL SUEÑO EN PACIENTES MENORES CON AUTISMO

De la mano de Busisiwe Maseko (Universidad de Witwatersrand en Sudáfrica) y de María Jesús Herrero (Universidad de Pretoria en Sudáfrica), el proyecto «Well-Being and Sleep in Children with Autism Spectrum Disorders» tiene como objetivo principal estudiar los patrones de sueño en niños y adolescentes con autismo en Sudáfrica, comparándolos con los patrones

de otras personas. Esta investigación se está llevando a cabo desde noviembre de 2024 gracias a una colaboración entre la Johannesburg School for Autism, la Universidad de Witwatersrand y expertos españoles vinculados a la iniciativa empresarial Kronohealth S.L., asociada al Laboratorio de Cronobiología de la Universidad de Murcia. El estudio cuenta con la colaboración de la doctora Pura Ballester Navarro (Universidad Católica de Murcia y Kronohealth), experta en el uso del dispositivo Kronowise en personas autistas. La iniciativa busca generar información esencial sobre las alteraciones del sueño en la población autista, que actualmente es escasa, y sentar las bases para futuros estudios de intervención.

El dispositivo Kronowise empleado para el monitoreo es un reloj multicanal no invasivo diseñado para registrar parámetros fisiológicos relacionados con el sueño (como la temperatura corporal, los niveles de actividad, la posición corporal y la exposición a la luz). Su diseño, de fácil utilización para los niños y los adolescentes con autismo y para sus familias, permitirá caracterizar los patrones de sueño de manera detallada, incluyendo diferencias por sexo, y establecer indicadores de bienestar que servirán para evaluar futuras intervenciones. Los participantes son reclutados principalmente a través de la mencionada Johannesburg School for Autism, que cuenta con más de 300 estudiantes de hasta 18 años procedentes de diversos países africanos, incluyendo hablantes nativos de portugués, francés y español (por ejemplo, de Mozambique, Angola y Guinea Ecuatorial). La diversidad lingüística y cultural de la muestra está, pues, permitiendo obtener un amplio panorama sobre las particularidades del sueño en distintos contextos.

Se espera que los resultados del proyecto proporcionen datos preliminares sólidos que permitan solicitar financiación para una fase posterior, dirigida a mejorar los parámetros del sueño. Además, el estudio está fomentando la colaboración internacional entre grupos de investigación de España y Sudáfrica, y los avances se difundirán mediante publicaciones en revistas de alto impacto (muy probablemente en inglés) y artículos divulgativos, estos últimos en español. En última instancia, la iniciativa pretende mejorar la calidad de vida de la población autista en Sudáfrica, y potencialmente en otras regiones, y aportar evidencia científica sobre cómo optimizar el bienestar a través del sueño.

4.4. PROYECTO DE INTERVENCIÓN NUTRICIONAL COMUNITARIA EN CIUDAD DEL CABO

Liderado por Georgina Pujol-Busquets Guillén, este proyecto se desarrolló a lo largo de 2024 en la Fundación Noakes[166], una organización sin ánimo de lucro enfocada en la investigación y educación en salud metabólica mediante

166. Véase https://n9.cl/wyhv8 [consultado el 10/2/2026].

dietas bajas en carbohidratos y altas en grasas. La iniciativa contó con el apoyo de la Fundación Ramón Areces y la ACESDA. El proyecto se centró en mujeres sudafricanas con hipotiroidismo y combinó la evaluación clínica con la educación nutricional y de estilo de vida. La evaluación incluyó antropometría y biomarcadores como glucosa, HbA1c, lípidos y parámetros de función tiroidea, mientras que la intervención educativa se ofreció a través de cursos en la plataforma virtual *Nutrition Network*, entrevistas personales y sesiones grupales quincenales centradas en mejorar la autogestión del hipotiroidismo, reducir la dependencia de la medicación a largo plazo y fortalecer redes de apoyo comunitario. Entre los logros inmediatos del proyecto se registró una pérdida de peso promedio de 3,2 kg y una reducción media de 2,55 cm en la circunferencia de la cintura, además de observarse mejoras en la glucosa en sangre, HbA1c y percepción general de bienestar, mientras que las participantes manifestaron sentirse empoderadas, con más energía y motivación para mantener hábitos saludables. El impacto positivo y la visibilidad obtenida hizo posible conseguir financiación adicional de la Fundación Ramón Areces y de la ACESDA para ampliar el seguimiento de las participantes por periodos de entre seis meses y un año, lo que permitió evaluar la sostenibilidad de los cambios en salud y comportamiento.

En cuanto a la comunicación, el proyecto utilizó principalmente el inglés para interactuar con las participantes, aunque la comunicación cotidiana entre los investigadores españoles se llevó a cabo en español y catalán, al igual que para la elaboración de materiales académicos. Algunos informes internos y materiales de difusión ya están disponibles en español y se prevé la publicación de resultados en español y catalán para la transferencia de conocimiento y para ampliar el impacto de la intervención.

4.5. PROGRAMA DE ACTIVIDADES PARA NIÑOS DE FAMILIAS HISPANOHABLANTES EN CIUDAD DEL CABO

Este proyecto educativo y lúdico iniciado en marzo de 2023 surge de la iniciativa de tres madres españolas, Marina García de Mateo de la Joya, Ana Amaro Delgado y Maite Rodrigo Llodio, con el objetivo de crear un espacio donde los hijos de hispanohablantes residentes en Ciudad del Cabo (Sudáfrica) puedan mantener el contacto tanto con la lengua como con la cultura españolas.

El programa comenzó con encuentros quincenales (habitualmente, los sábados por la mañana) de 45 minutos para niños de entre dieciocho meses y tres años, dirigidos inicialmente por la profesora mexicana Andrea Aviña y, posteriormente, por la profesora ecuatoriana Daniela Páez. Gracias a la generosidad de la Embajada de España en Sudáfrica se pudo ofrecer el

campamento sin coste de alquiler de instalaciones, lo que permitió destinar la financiación obtenida por la ACESDA y la Fundación Ramón Areces para remunerar a las docentes. La acogida fue muy positiva, por lo que la iniciativa continuó a lo largo de 2023. Debido, sin embargo, a compromisos personales y profesionales de las organizadoras, la actividad se pausó hasta finales de 2024, cuando se reinició en la forma de campamentos de español durante las vacaciones escolares, pero se amplió el rango de edades y se aseguró la continuidad con la colaboración de la profesora Daniela Páez, hasta la última sesión celebrada a mediados de 2025.

Estos campamentos permitieron a los niños participantes relacionarse y aprender el idioma mediante juegos, canciones, cuentos y actividades manuales, y así reforzar su vocabulario y su confianza en la expresión oral. La metodología empleada se basó en un aprendizaje lúdico y por inmersión y fomentó, en general, el uso del español y la interacción natural con el idioma y la cultura hispana, española y de la comunidad histórica. Asimismo, sirvieron para crear un espacio de encuentro cultural y social entre familias de cualquier nacionalidad interesadas en la lengua y culturas españolas e hispanas.

El proyecto no requirió una inversión inicial significativa, ya que el trabajo de las promotoras fue voluntario y los honorarios del profesorado se cubrieron con las tasas de participación. Sin embargo, para asegurar la sostenibilidad a largo plazo, se requeriría un empuje económico constante que permitiera la ampliación de horarios y grupos de edad y la creación de otros materiales pedagógicos, así como opciones alternativas para los espacios de celebración.

4.6. PROYECTO DE REFUERZO DE CAPACIDADES E INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO EN SALUD EN CUBAL (ANGOLA)

Se trata este de un proyecto liderado por Esperanza Esteban Serna, Israel Molina Romero y Elena Trigo Esteban, y llevado a cabo gracias a la colaboración entre el Hospital Universitario Vall Hebron (HUVH) en Barcelona y el Hospital Nossa Senhora da Paz (HNSP) en Cubal (Angola). Sus objetivos consisten en mejorar la formación de los profesionales de la salud angoleños, fortalecer la asistencia clínica y fomentar la investigación en salud. Desde su inicio en 2007, el proyecto ha permitido capacitar a más de seiscientos profesionales sanitarios de Angola en áreas prioritarias como los tratamientos de malaria, la tuberculosis, la desnutrición y la salud sexual mediante estancias de entre tres y seis meses de médicos, personal de enfermería y otros perfiles sanitarios procedentes de instituciones europeas.

Uno de los principales retos del proyecto ha sido adaptar los conocimientos y las prácticas médicas adquiridas en entornos de altos recursos a un contexto con recursos limitados y una infraestructura sanitaria frágil, especialmente en las zonas rurales de Angola. Este desafío se ha abordado mediante el intercambio constante de profesionales entre ambos hospitales, lo que ha fomentado la transferencia de experiencias y la puesta en marcha de estrategias adaptadas al contexto local.

La comunicación multilingüe ha sido un elemento clave para el éxito del proyecto. Aunque el portugués es el idioma oficial de Angola, el español, y en ocasiones el catalán, han facilitado la colaboración, dado que muchos profesionales internacionales son hispanohablantes y algunos colaboradores locales poseen conocimientos de español adquiridos en su formación o en experiencias previas en contacto con profesionales cubanos. Esta proximidad lingüística ha permitido mejorar la interacción entre equipos, especialmente durante las estancias cortas de formación e investigación. Además, los materiales producidos se han publicado principalmente en inglés, español y portugués, y en algunos casos se han traducido a lenguas autóctonas como el umbundu y el kimbundu, ampliando así el alcance y la utilidad de los resultados obtenidos.

Merece la pena destacar el hecho de que la similitud entre el español y el portugués ha permitido reducir los costes comunicativos y ha favorecido una integración más eficaz de los equipos de trabajo. También se han identificado, sin embargo, importantes desafíos relacionados con las diferencias en el nivel de competencia lingüística de los miembros del proyecto, lo que pone de relieve la necesidad de continuar invirtiendo en la formación lingüística de las partes implicadas a fin de fortalecer la colaboración, garantizar el entendimiento mutuo y maximizar los beneficios del intercambio de conocimientos.

4.7. CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN SALUD DE MANHIÇA (CISM)

El Centro de Investigación en Salud de Manhiça (CISM), en la parte norte de la provincia de Maputo (Mozambique) fue fundado en 1996 como organización mozambiqueña sin ánimo de lucro dedicada a la investigación biomédica orientada a mejorar la salud de las poblaciones más vulnerables del país. Su creación fue posible gracias a un acuerdo de cooperación bilateral entre los gobiernos de Mozambique y España, con el apoyo del Hospital Clínic de Barcelona y la Universidad de Barcelona, y la financiación española a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Desde su fundación, el CISM se ha consolidado a nivel internacional como uno de los centros africanos líderes en la investigación en salud y destaca por su contribución tanto científica como social.

La misión del centro consiste en generar conocimiento científico de calidad superior que impacte directamente en la mejora de la salud pública, así como en fortalecer las capacidades locales en investigación. Para ello, ha desarrollado una agenda de investigación multidisciplinar centrada en la salud materno-infantil y en enfermedades prioritarias como la malaria, la tuberculosis, el VIH, las infecciones respiratorias y las causadas por enteropatógenos. Con sus investigaciones, busca producir resultados científicos, pero también orientar el diseño de políticas públicas y programas de salud más efectivos tanto para la población del distrito de Manhiça como de todo el territorio mozambiqueño y, por ende, de la región surafricana.

El CISM también tiene un papel activo en el fortalecimiento de capacidades nacionales mediante la formación de jóvenes investigadores y técnicos y promueve intercambios con otros centros de investigación tanto en África como en España. Esta formación ha permitido consolidar un equipo local altamente cualificado, capaz de liderar proyectos científicos de relevancia internacional, lo que garantiza la sostenibilidad y la autonomía científica del centro a largo plazo. Además, el CISM contribuye directamente a la calidad de la asistencia sanitaria en el distrito de Manhiça y ofrece apoyo continuo a los servicios locales mediante la puesta en marcha de buenas prácticas clínicas y la transferencia de los conocimientos adquiridos en sus investigaciones. Este enfoque integral asegura que los resultados científicos tengan un impacto tangible en la salud de la comunidad.

En lo referente a la comunicación y los idiomas, las lenguas principales del centro son el portugués, seguido del inglés para las publicaciones científicas, mientras que los expatriados españoles utilizan el español o el catalán, según el caso. Asimismo, muchos mozambiqueños formados en instituciones españolas aprenden español y mantienen la práctica del idioma al regresar, lo que fortalece los lazos culturales y profesionales entre ambos países.

En resumen, el CISM constituye un ejemplo excelente que combina la investigación científica de excelencia, la formación de recursos humanos y la mejora de la asistencia sanitaria, consolidándose como un referente en salud pública y cooperación internacional en Mozambique y África. Su modelo demuestra cómo, a través de la investigación médica, el español puede servir como lengua de trabajo científico en un ambiente mayoritariamente lusófono.

4.8. OTRAS INICIATIVAS

Tras habernos detenido en estos siete proyectos, procedemos a cerrar esta sección hablando, como decíamos, de dos grandes iniciativas que, si bien

no cuentan con la participación ni de la ACESDA ni de RAICEX, revisten tal importancia que es imposible no dar cuenta de ellas en estas páginas.

La primera de ellas es el programa Learn Africa, una iniciativa de la Fundación Mujeres por África, entidad privada sin ánimo de lucro creada en el año 2012 por la que fue vicepresidenta del Gobierno de España entre 2004 y 2010, María Teresa Fernández de la Vega. El objetivo principal de la fundación es «contribuir al desarrollo del continente africano a través del apoyo y acompañamiento a sus mujeres, que constituyen su gran motor de progreso»[167].

El programa Learn Africa, en marcha desde el año 2013, es una iniciativa de becas de posgrado dirigida a estudiantes e investigadoras africanas en universidades españolas con el objetivo de fomentar la transferencia de conocimiento, la capacitación académica y el empoderamiento de las mujeres del continente. Su finalidad última es que las beneficiarias, tras completar su formación, reviertan los conocimientos adquiridos en beneficio de sus comunidades de manera que contribuyan al desarrollo social, económico y educativo de África.

El programa persigue varios objetivos específicos: promover la educación superior como herramienta de desarrollo personal y profesional para las mujeres africanas; fomentar la movilidad educativa y el intercambio cultural entre África y España; contribuir al posicionamiento de España como destino atractivo de estudios superiores y a la difusión del español en el continente africano; reducir la brecha de género y los sesgos sociales, especialmente en las áreas STEM, y mejorar la empleabilidad de las mujeres africanas.

Desde su creación hasta 2024, 403 mujeres procedentes de 36 países africanos se han beneficiado de 445 becas, gracias a una sólida red de 62 instituciones colaboradoras compuesta por universidades, centros formativos y entidades financiadoras públicas y privadas de España y Marruecos. En la actualidad, Learn Africa es un programa consolidado que concede anualmente cerca de un centenar de becas en modalidades presenciales, semipresenciales y en línea.

La mayoría de las becas se conceden para matrículas en programas de máster (75,5 %), seguidos de estancias de investigación, otros títulos de posgrado, grados y doctorados. Aunque estos últimos representan aún un porcentaje reducido, el interés por cursar estudios doctorales está creciendo entre las beneficiarias. Las áreas de estudio de las estudiantes becadas abarcan todas las disciplinas, con especial peso de las ciencias sociales y jurídicas, seguidas de las ciencias naturales, las artes y las humanidades, las ingenierías y las ciencias de la salud.

167. Véase https://n9.cl/xl4zmt [consultado el 10/2/2026].

En este programa, la lengua española constituye la principal lengua de docencia (48,3 %), seguida del inglés y de programas bilingües español-inglés, lo que refuerza uno de los objetivos clave del programa, que es la difusión de la lengua y la cultura españolas en África. En este sentido, hasta abril de 2025 se otorgaron 47 becas específicas relacionadas con el español en 13 instituciones académicas.

Finalmente, también es importante destacar que más del 67 % de las beneficiarias se encuentra trabajando en la actualidad y la mayoría lo hace en puestos relacionados con la formación recibida en el programa. Además, muchas beneficiarias se convierten en referentes sociales y económicos en sus comunidades, lo que contribuye a la mejora de su reconocimiento social y su capacidad de toma de decisiones, lo que confirma el fuerte impacto transformador de Learn Africa.

La segunda iniciativa de la que hay que hablar en un capítulo de estas características es la estrategia académica del consorcio Alianza 4 Universidades (A4U), un consorcio estratégico integrado por cuatro universidades públicas españolas de referencia con una marcada vocación internacional: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Carlos III de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. La internacionalización constituye uno de los pilares fundamentales de la A4U y se articula a través de una estrategia conjunta que presta especial atención tanto a los países BRICS como a los de África subsahariana, considerada para estas instituciones una región prioritaria desde 2015, que se incorporó a la estrategia de la A4U a través de proyectos KA171 del programa Erasmus+ con países terceros no asociados. Sudáfrica fue así el primer país con el que se estableció una colaboración estructurada y sostenida y sentó las bases de una red que se ha ido ampliando progresivamente. En la actualidad, la A4U colabora con 23 instituciones de educación superior en ocho países de África subsahariana: Botsuana, Costa de Marfil, Etiopía, Gambia, Kenia, Namibia, Senegal y Sudáfrica. De este modo, consolida una presencia académica diversa y equilibrada.

El objetivo principal de la A4U en África subsahariana es fortalecer y profundizar en las relaciones existentes, especialmente en el marco de los proyectos KA171 del programa Erasmus+. Desde 2015 hasta mediados de 2025, se han llevado a cabo más de 180 movilidades académicas, de las cuales cerca de un centenar han tenido lugar en instituciones sudafricanas, consideradas socias fundadoras de esta colaboración, entre las que destacan las universidades de Pretoria, Johannesburgo, Stellenbosch y Ciudad del Cabo. Estas movilidades han incluido estudiantes —principalmente de doctorado, aunque también de grado y de máster—, así como personal docente y administrativo, y han favorecido el intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de proyectos conjuntos, tanto en docencia como en investigación.

Uno de los ejes clave del programa es el impulso al desarrollo profesional de jóvenes investigadores mediante estancias financiadas, las cuales facilitan la creación de redes intercontinentales de investigación y ya han dado lugar a colaboraciones y proyectos concretos, con gran representación en el terreno de las humanidades (más del 25 % de las movilidades), seguidas por las ciencias y las ciencias sociales.

Más allá de las acciones de Erasmus+, la A4U mantiene una presencia muy activa en la región a través de iniciativas académicas y culturales de alto impacto. Entre ellas destacan el proyecto A4U Debate Series (2021), centrado en temas como el feminismo, la sostenibilidad, la migración y la cultura; las Jornadas de Lengua y Cultura Españolas en Kenia (2023), organizadas junto con el Instituto Cervantes; el First Spanish-South African Universities Symposium «Global Health at a Crossroad», celebrado en noviembre de 2024 en la Universidad de Pretoria; y el más reciente Second Spanish-South African Universities Symposium, centrado en temas de arquitectura sostenible y desarrollo urbano celebrado en Ciudad del Cabo en diciembre de 2025. Con estas acciones, la A4U reafirma su compromiso con África subsahariana como una región estratégica para su proyección internacional y para la formación de nuevas generaciones de investigadores.

5. MÁS DATOS LINGÜÍSTICOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO DE LOS MIEMBROS DE LA ACESDA

A lo largo de 2025, con vistas a la elaboración de este capítulo, se solicitó la colaboración de los miembros de la ACESDA para completar una encuesta sobre el futuro del español como lengua divulgadora de conocimiento y sobre las lenguas en las que trabajan y redactan sus publicaciones. En dicha encuesta, participaron 48 investigadores, a los que agradecemos públicamente su tiempo y dedicación. De esos 48, 25 son hombres y 23 son mujeres; 34 tienen edades comprendidas entre los 20 y los 45 años de edad y 14 superan los 45 años. En relación con sus países de vinculación, Sudáfrica es el más representado (31 científicos); seguido por Mozambique (7), Namibia (4) y Angola (3). Hay un miembro en Zambia, otro en Madagascar y otro en Zimbabue, y varios de los participantes declararon trabajar y colaborar también con otros territorios y países que no pertenecen a la ACESDA como, por ejemplo, la isla Reunión, Mali, Senegal, Nigeria, Burundi, Egipto, Guinea Ecuatorial, Etiopía o Ruanda.

Antes de empezar a analizar las respuestas obtenidas, nos parece interesante aclarar que, de las 48 personas encuestadas, cinco se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera en alguno de los países de

la ACESDA. De esas cinco personas, tres son mujeres y dos son hombres; dos se encuentran trabajando en Sudáfrica, dos en Namibia y una en Mozambique. Para cuatro de ellas, el español es la lengua de comunicación en sus grupos de trabajo, mientras que una de ellas afirma que no lo es. Además, aparte de una persona que declaró carecer de publicaciones científicas, las otras cuatro aseguran servirse del español para sus publicaciones y no utilizan afiliaciones africanas. Por último, cuatro de estas cinco personas sí cuentan con un entorno o redes de publicación en español, mientras que la quinta persona asegura no tenerlas (y tampoco expresa el deseo de lo contrario) y tres de ellas sí consideran la publicación científica en español como determinante en su campo, frente a una que no lo hace. Vemos pues, tal y como era de esperar, que entre los investigadores que se dedican a la enseñanza de español como lengua extranjera en África, en su mayoría, nuestro idioma constituye una herramienta importante tanto de trabajo como de divulgación.

Veamos ahora con detenimiento las preguntas que se hicieron al total de participantes, relacionadas directamente con sus lenguas de trabajo y un análisis de los resultados obtenidos. Estas fueron las preguntas:

1. ¿Es el español una de las lenguas de comunicación en tu/s grupo/s de investigación?
2. ¿En qué lengua redactas tus publicaciones?
3. En tu opinión, ¿la publicación científica en español es determinante en tu campo?
4. ¿Cuentas con un entorno y/o redes de publicación en español?
5. ¿Llevas a cabo transferencia de conocimientos en español?
6. En caso afirmativo, ¿cómo das a conocer tu labor en español?
7. ¿Conoces y/o trabajas con colaboradores hispanohablantes en la región?
8. ¿Existen revistas de alto impacto en tu campo que publiquen en español?
9. ¿Realizas difusión (charlas públicas, artículos de prensa, pódcasts, etc.) de tu investigación en español?

A la pregunta de si el español es una de las lenguas de comunicación en los grupos de trabajo de los investigadores encuestados, hubo 16 respuestas afirmativas, frente a 29 negativas y una persona contestó «a veces». Una investigadora residente en Angola dijo que el español solo se utilizaba con los españoles del grupo, puesto que la lengua oficial de trabajo es el portugués.

Las respuestas a la segunda pregunta sobre la lengua de la mayoría de las publicaciones en las que eran autores o coautores fueron las siguientes: «la mayoría en inglés» (32) y «la mayoría en español» (9). Dos investigadoras

que trabajan en Mozambique y en Angola, una especialista en matemáticas y estadística, y otra en el campo de la salud, respectivamente, dijeron que sus lenguas de publicación, a partes iguales, eran tanto el inglés como el portugués. Otro investigador en Sudáfrica dedicado a la arquitectura afirmó publicar tanto en español como en inglés, mientras que un investigador en Sudáfrica en el campo de las ciencias químicas confesó publicar únicamente en inglés. Por último, tres investigadores contestaron que no contaban con publicaciones por el momento.

Cuando se les preguntó a los encuestados si trabajan mayoritariamente con colaboradores africanos o hispanohablantes en la región, 24 investigadores informaron de que lo hacían mayoritariamente con africanos y 12, a partes iguales. Solo una investigadora en Sudáfrica, dedicada a la enseñanza de español como lengua extranjera, afirmó trabajar mayormente con hispanohablantes.

En relación con otras nacionalidades, las respuestas ofrecidas arrojan estos datos:

1. Sudáfrica (ambiente construido): italianos.
2. Sudáfrica (geoquímica medioambiental y geomicrobiología): estadounidenses, alemanes, portugueses, holandeses, otros países europeos.
3. Sudáfrica (ciencias químicas): indios.
4. Sudáfrica (arquitectura, ingeniería industrial y construcción): europeos.
5. Madagascar (matemáticas): diferentes nacionalidades.
6. Sudáfrica (medicina): estadounidenses.
7. Sudáfrica, Mali y Senegal (historia): estadounidenses y europeos.

A continuación, en relación con la existencia de revistas de alto impacto en español en los distintos campos de especialidad, 10 de los encuestados afirmaron que sí las hay, mientras que 37 respondieron negativamente y una persona no contestó.

Por otra parte, a la hora de valorar el hecho de contar con un entorno o redes de publicación en español, 23 encuestados manifestaron tenerlo, 20 afirmaron no tenerlo y cinco personas dijeron que no lo tienen, pero les gustaría.

Las respuestas sobre la creencia de si la publicación científica en español es determinante en sus respectivos campos fueron mayormente negativas: 35 negativas frente a 13 afirmaciones.

Por último, en relación con la transferencia en español, 22 personas afirmaron llevarla a cabo, frente a 19 que no la hacen. Las personas que

contestaron afirmativamente declararon llevarla a cabo de las siguientes maneras: «charlas en español» (28), «redes sociales en español» (21) y «otras», sin especificar cuáles (8).

Vemos pues que, en definitiva, de acuerdo con las respuestas ofrecidas, el español no es una lengua predominante en los equipos de investigación de los miembros de la ACESDA y se usa de forma limitada, más por afinidad cultural que por necesidad operativa. Igualmente, podemos apreciar que el inglés domina claramente como lengua de publicación, incluso en campos donde hay presencia hispanohablante, mientras que el papel del español es claramente secundario y, en algunos casos, se combina con el portugués. Del mismo modo, la percepción general es que las revistas de alto impacto en español son escasas o inexistentes en la mayoría de los campos. Por último, si bien muchos de los investigadores tienen redes en español, parece haber cierto interés en ampliarlas y, aunque la publicación científica en español sea limitada, la transferencia y divulgación en español sí tiene un peso importante, sobre todo, en charlas y redes sociales.

6. EL INGLÉS COMO LENGUA DE DIVULGACIÓN

Vayamos terminando. Por mucho o poco que nos duela o moleste, tal y como expone el catedrático del Departamento de Biología Molecular y Bioquímica de la Universidad de Málaga, Gonzalo Claros Díaz (2017, pp. 8-9):

> Aunque a nivel mundial la industria editorial en español sea muy importante, solo lo es para la edición literaria, pues únicamente el 0,6 % de las ciencias naturales y tecnología se edita en español. Quizá sea porque el español está prácticamente ausente en las patentes y normas internacionales, o porque las organizaciones internacionales, incluidas empresas y facultades universitarias, tienden a privilegiar el inglés. O más probablemente se deba a la falta de políticas lingüísticas relacionadas con la comunicación científica, dado que las políticas científicas (sin mirar divulgación) brillan por su ausencia.

El autor continúa explicando los motivos por los que, a partir de mediados de la década de los cincuenta, el uso del inglés como lengua de divulgación científica creció de manera espectacular (llegando a alcanzar el 32 % del total de las publicaciones en el mundo) y como ya en el año 2000 constituyó la lengua de más del 83 % de los artículos científicos publicados en el mundo, desbancando al francés, que era la lengua más usada durante el siglo XVIII y, después, al alemán. Según Claros Díaz, los dos motivos principales fueron

los grandes flujos migratorios de científicos talentosos desde Alemania, Francia y el Reino Unido a los Estados Unidos con motivo de la Segunda Guerra Mundial, por un lado, y, por el otro, el espectacular avance de la biología y la medicina tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos a partir de 1945 y la multiplicación de publicaciones en inglés sobre esos temas. Así, Claros Díaz (2017, p. 10) puntualiza que:

> Aunque podríamos ponernos a debatir si es causa o consecuencia el que la mayor parte de las revistas científicas relevantes se editen desde los Estados Unidos o desde el Reino Unido, lo que nadie discute es que el inglés se ha erigido como idioma de comunicación en las ciencias experimentales, y que cualquier investigador que quiera estar al día y divulgar sus conocimientos se verá obligado a leer, escribir y publicar básicamente en inglés.

Pero no solo esto. En el informe «El español: lengua para el mundo 2025» del Observatorio Global del Español (2025), se constata que casi la mitad de las páginas web del mundo están escritas en inglés.

A pesar de que el inglés solo es el cuarto idioma más hablado del mundo por hablantes nativos (con casi 400 millones de hablantes), por detrás del chino mandarín (la lengua más hablada del mundo por hablantes nativos: casi 1.000 millones) y del hindi (la segunda más hablada del mundo con algo más de 600 millones de hablantes nativos), el español cuenta con casi 520 millones de hablantes con competencia nativa en la actualidad. Ahora bien, a la hora de contabilizar a los hablantes de estas cuatro lenguas como segundas o extranjeras, el inglés se sitúa claramente a la cabeza con más de 1.100 millones de hablantes, seguido por el chino mandarín (casi 194 millones de hablantes) y el hindi (en torno a los 186 millones), y con el español en cuarta posición con algo más de 92 millones de hablantes[168].

No hay que darle muchas más vueltas. El inglés es el idioma más hablado del mundo y este hecho, indiscutible, obedece a una combinación de factores históricos, políticos, económicos y lingüísticos contra los que poco se puede hacer. A la expansión del Imperio británico durante los siglos xviii y xix hay que sumar la enorme influencia ejercida por Estados Unidos en todo el mundo y en prácticamente todos los niveles imaginables (culturales, empresariales, económicos, etc.) durante y desde el siglo xx hasta la actualidad. A esto hay que sumar el hecho de que el inglés sea una lengua relativamente flexible y de que presente una complejidad gramatical muy inferior a la de

168. Para información más detallada en este aspecto, véase el mencionado informe, elaborado desde el Observatorio Global del Español (2025, p. 69) por Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella, con la colaboración de Mariel Elizondo Romo y Jana Weckesser, y publicado en *El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes*.

otras lenguas como, por ejemplo, el español. De ahí que constituya una herramienta perfecta a la hora de que personas de distinta procedencia quieran o tengan que comunicarse por el motivo que sea. Y no pasa nada. Hemos de utilizarla. Para eso están las herramientas, para servirse de ellas cuando se necesitan. Lo que no quiere decir que no se puedan utilizar también otras para hacer otras cosas cuando sea necesario o cuando, simplemente, se quiera o apetezca.

7. CONCLUSIONES

Con estas humildes páginas esperamos contribuir al necesario reconocimiento de la importancia que la lengua española tiene en el continente africano. De la mano de redes como RAICEX y asociaciones como la ACESDA, así como de todas las entidades patrocinadoras públicas y privadas que las respaldan, los investigadores españoles contribuyen de manera más que sobresaliente a la producción de conocimiento y al intercambio de experiencias en esta maravillosa parte del mundo.

Obviamente, las circunstancias que afectan a todos y cada uno de los integrantes de las iniciativas mencionadas en estas líneas son variadas. Muchos de sus integrantes han terminado pasando mucho más tiempo en África del que inicialmente pensaron. Los que ya no se encuentran asentados permanentemente en sus países africanos de acogida mantienen siempre una parte de su mirada y de su corazón en ellos. Así lo hemos podido constatar y es también nuestro caso, el de los autores de este capítulo. Todas y cada una de las personas involucradas en proyectos de investigación en África llevan a cabo su trabajo movidas por un afán claramente científico, pero también desde el más profundo respeto y admiración por el continente africano.

Si bien es cierto que en África los científicos españoles trabajan, sobre todo, en inglés, en francés y en portugués (además de en algunas lenguas locales, en pocos, pero muy afortunados, casos), la lengua española, en tanto que es la esencia misma y el vehículo del carácter y los logros de los españoles, goza de muy buena salud en la forma de importantes contribuciones científicas, ya sean artículos y libros de prestigio (sirva el presente libro como gran ejemplo de ello), como en la forma de importantes proyectos llevados a cabo en el terreno africano.

La lengua española ha comenzado a encontrar su lugar dentro del ámbito africano como vehículo y herramienta creadora de ciencia, facilitadora del progreso, y como catalizador e instrumento de investigaciones, descubrimientos y colaboraciones. Si bien es cierto que no puede competir con la lengua inglesa como lengua de divulgación, su peso está llamado a ser cada

vez más importante y requiere pues de especial cuidado y seguimiento. Por ello, desde la ACESDA, además de continuar con las actividades de ciencia abierta que desarrollamos en español como lengua vehicular, queremos contribuir en este empeño y la asociación ha decidido instaurar a partir de este año 2026 un premio a la mejor obra de divulgación científica escrita en español por un miembro de la ACESDA (de manera análoga al ya existente Premio Fernando Albericio al mejor artículo científico publicado por un investigador español en el Sur de África, que se suele otorgar a trabajos escritos en inglés). Nos ponemos desde ya a ultimar los detalles y se los haremos llegar a todos en breve, pero no se nos ocurre mejor colofón para este capítulo que tal anuncio, prueba del compromiso de la ACESDA para con la causa del hispanismo en África.

REFERENCIAS

Claros Díaz, G. M. (2017). *Cómo traducir y redactar textos científicos en español. Reglas, ideas y consejos*. Fundación Antonio Esteve.

Observatorio Global del Español (2025). El español: lengua para el mundo 2025. *En VV. AA., El español en el mundo 2025. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 27-112). Instituto Cervantes y McGraw Hill. https://n9.cl/7xrkx [consultado el 22 de abril de 2026].

CAPÍTULO 29

PALABRAS EN EL VIENTO

JOSÉ NARANJO

Periodista especializado en África occidental

Hay palabras, idiomas enteros, que viajan con el viento. Cruzan océanos y países porque no saben de fronteras. Algunas se pierden para siempre. Quedan quizás dando vueltas en un vórtice eterno, descalabradas, con sus zetas y sus haches haciendo equilibrismos. Otras, sin embargo, echan raíces allí donde encuentran abrigo. Se asientan, se adaptan al nuevo entorno, hacen nuevos amigos y se confunden con ellos. Se funden. Procrean. Sus hijos y sus nietos son aún reconocibles, tienen la nariz del abuelo o la mirada adusta del tío aquel que se fue a Cuba. Pero han cambiado. Rebozadas en la arena y la sal de su largo periplo por el tiempo y el espacio, hoy son otras sin serlo. Esta es la historia de un puñado de palabras viajeras que zarparon asidas al mástil de una vela, se agazaparon en otras lenguas y hoy son hijas del mar y del desierto de África.

Llevo casi tres décadas recorriendo el continente africano como periodista. En más de treinta países me dediqué al oficio de contar. Conflictos, epidemias y golpes de Estado se han sucedido ante mis ojos a velocidad de vértigo, pero también, incrustadas en el ámbito de lo extraordinario, historias de éxito, superación y resiliencia. Me asomé a pozos llenos de cadáveres en Sevaré en medio de la violencia absurda de la guerra y escalé a la cima del pico de Fogo para contemplar, en su inmensidad, la grandeza de los habitantes de Chã das Caldeiras y sus casas sepultadas por la lava del volcán. Disfruté de la contagiosa algarabía de Banjul durante la caída de un tirano y me asombré ante el abismo de las cataratas Victoria. En Kolda aprendí la lengua de los fantasmas y en Tete entendí la fuerza de los abrazos.

La curiosidad fue mi arma y las palabras fueron puentes. Al principio todo era nuevo, diferente. Aprendí otros idiomas y las sutilezas de culturas ajenas, pero también me sentí tantas veces en casa que empecé a dudar de cuál era la mía. Una vez me perdí en la región maliense de Kayes buscando Guetalá, el pueblo del joven emigrante Dougoukolo Tounkara, para hacer

un reportaje sobre su familia. Era la época lluviosa y las pistas de tierra que unían los pequeños pueblos soninké estaban impracticables. En cada aldea parábamos a preguntar hasta que, ocho horas después, dimos con el lugar. En medio de la conversación con los notables del pueblo, una mano se posó sobre mi hombro y, en un perfecto español, escuché una voz detrás de mí que decía «yo vivo en Roquetas de Mar».

Por primera vez, fui consciente de la potencia del hecho migratorio en sentido inverso. Allí, en aquel inaccesible rincón del Sahel donde el francés apenas servía como herramienta para la comunicación, un grupo de jóvenes me hablaba en mi propia lengua. Emocionados (y extrañados) de encontrarse con un español por aquellos lares, sacaban sus tarjetas de residencia selladas en Almería, Murcia o Barcelona y se sentaban junto a nosotros para contarnos sus historias. La mayoría habían emigrado a España en los últimos años y trabajaban en el campo o en la construcción. En aquel momento, aprovechando el verano, habían vuelto a su pueblo de vacaciones. Aquella noche, acostado sobre un camastro a la luz de las estrellas acompañado por el croar de las ranas y el característico sonido de mi idioma, comprendí que tu lengua es tu casa.

El periodismo me ha llevado más lejos de lo que un chiquillo de barrio pudo nunca imaginar. Años después de aquel primer viaje a Mali, el periódico *El País* decidió publicar una serie de reportajes sobre las enfermedades olvidadas. Mis colegas se desplegaron por distintos países del mundo y a mí me tocó viajar hasta la República Democrática del Congo para conocer la dura lucha de pacientes y médicos contra dos males terribles, la enfermedad del sueño y la oncocercosis, también conocida como la ceguera de los ríos. Desde Kinshasa viajé en avión hasta Kisangani y, de allí, tocaba coger barca y luego un 4x4 para adentrarse en lo profundo de una de las selvas más grandes del mundo, allí donde la mosca tsé-tsé sigue siendo una amenaza para miles de personas.

Durante el trayecto por una pista forestal llegamos al cauce de un pequeño afluente del Congo atravesado tan solo por un puente de madera. Sin embargo, días atrás, una crecida provocada por las fuertes lluvias se había llevado por delante la frágil estructura y tan solo era posible cruzar encajando las ruedas en unos precarios troncos colocados allí por los vecinos del pueblo cercano. Bajamos de los vehículos y, con un inusitado fervor, muchos se pusieron manos a la obra. Para no molestar, decidí cruzar a pie y aguardar al otro lado. Allí me tropecé con una insólita pizarra a modo de cartel en la que podía leerse: «La Liga. Barcelona-Atlético Madrid, 19.00». Me quedé de piedra. ¿Cómo era posible que aquí, en este lugar en medio del bosque sin agua corriente ni electricidad, se anunciara un partido de fútbol español?

Indagaciones mediante, la respuesta no tardó en llegar. Los vecinos tenían un grupo electrógeno y, gracias a una antena satelital que pagaban a

escote, cada tarde de fútbol conseguían la gasolina necesaria para encender un televisor «de culo gordo» instalado en un chamizo junto al río. «La Liga, la Liga», repetían eufóricos cuando vieron mi interés por el tema. «¿Madrid o Barça?» me preguntaban después con insistencia. Pasada la sorpresa inicial empezamos a jugar, que no es sino la mejor manera de aprender. Aquellos jóvenes tenían que decirme todas las palabras en español que pudieran y yo les decía el significado. Muchas tenían que ver con el fútbol, claro está. Pero la experiencia me reafirmó en la idea de que, vayas adonde vayas, el deporte rey es una excelente excusa para hacer contacto más allá del idioma o la cultura, una puerta que se abre siempre en las dos direcciones.

Puede parecer algo banal, pero la emigración y el fútbol, así como la música cubana y las telenovelas latinoamericanas, han sido probablemente los mejores embajadores de la lengua española entre los pueblos africanos en las últimas décadas. No sé cuál de estos fenómenos globales fue el primero que sedujo al joven estudiante de español Komila Diatta, un joven del sur de Senegal al que conocí en 2014 mientras se sumergía en los misterios del pluscuamperfecto en la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar. Como muchos alumnos venidos del interior del país, compartía con siete compañeros una pequeña habitación en la que tan solo cabían dos colchones, lo que les obligaba al método de la «cama caliente»: mientras unos descansaban, otros iban a clase. Vivían y dormían por turnos.

Compartí con él un fantástico viaje desde Dakar hasta Youtou, su pueblo natal cerca de la frontera con Guinea-Bisáu, en la maravillosa tierra de los diola del sur de Senegal. En la cubierta del majestuoso barco *Aline Sittoé Diatta*, el joven Komilá se entretenía leyendo *Para vivir aquí*, de Juan Goytisolo, y, de repente, me planteaba preguntas como si *codo* viene de *código*, el significado de la palabra *celada* o el pretérito imperfecto del verbo *descascarillar*. De nuevo, el español como puente, como llave mágica que sirve para abrir postigos desde los que asomarse al alma del otro. África está llena de historias así, impregnadas de nuestra lengua común, salpicadas de holas y adioses y de la maravillosa liturgia envuelta por estas dos palabras.

Pero de todas esas experiencias que nos conectan, de todas esas historias, hay una que aún me fascina y que tiene como escenario un rincón de Mauritania, un país muy diferente a todo lo que había conocido hasta entonces. Desde hacía algún tiempo había escuchado hablar de los imraguen, una comunidad de hombres y mujeres que vive en el Banco de Arguin y que durante siglos se había dedicado a la pesca de la lisa sin necesidad de barcos y con la ayuda de un sorprendente aliado, los delfines. Hoy, por el contrario, surcan las aguas de su pequeño paraíso, convertido en parque nacional en 1976, con unas preciosas lanchas costeras de vela latina y se han convertido en los celosos guardianes de un espacio natural y un modo de vida únicos, adaptados al mar y al desierto.

Para la mayoría de los visitantes que se aventuran por estas tierras, el Banco de Arguin es esa bahía por la que pelearon portugueses, holandeses, franceses y británicos. O esa costa traicionera donde naufragó la fragata *Méduse* en 1816, suceso terrible inmortalizado después en un famoso cuadro por el pintor Théodore Géricault. O ese lugar de paso privilegiado para pelícanos, flamencos y garzas en sus rutas migratorias entre Europa y África. Sin embargo, mi relato es chiquito, enhebrado por hilos humildes. No circula por las grandes avenidas de la historia sino por los estrechos callejones donde la letra pequeña se guarece de la lluvia. No hay ninguna batalla ni grandes capitanes, ni vencedores ni vencidos.

En realidad, este cuento empieza en Canarias, esas islas atlánticas instaladas en la esquizofrenia de ser europeas, africanas y latinoamericanas, un poco todo a la vez. Desde allí, hace al menos 400 años, miserables pescadores comenzaron a frecuentar las aguas del Sáhara, a la que llamaban «La Costa», a secas, porque sobraban los adjetivos. Movidos por el mismo hambre y pobreza que llevó a miles a la emigración, algunos isleños encontraron su sustento en este mar, tan rico en pescado y tan próximo a la vez. «De Tuineje a Berbería se va y se viene en un día» dice el viejo dicho majorero. Así, poco a poco, las aguas entre Tarfaya, al norte, y Cabo Blanco, al sur, se convirtieron en el escenario de una batalla muy diferente a las que pueblan los libros de historia, la de la lucha por la vida.

Conocidos exploradores y cronistas documentaron la presencia de los pescadores canarios en estas aguas. Uno de ellos fue el aventurero escocés George Glas, cuya azarosa muerte (y la de su familia) dicen que inspiró la novela *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson. Afortunadamente, un manuscrito le sobrevivió y se convirtió en el libro *Historia del descubrimiento y conquista de las Islas Canarias*, escrito en 1764, en el que incluyó una detallada descripción de la sacrificada vida y las actividades de los pescadores isleños en la costa africana. En su apasionante crónica, que se desliza por la delgada línea entre el espionaje y el relato periodístico, Glas asegura que el comercio entre los pescadores canarios y «los moros» estaba prohibido, pero que la realidad era bien diferente:

> Cuando se encuentran con mal tiempo [los pescadores] se ven obligados a acercarse a la costa a por víveres y agua y, en secreto, comercian con ellos ["los moros"] para mutuo beneficio. Los canarios dan a los habitantes del desierto ropas viejas que estos deshacen en hilos para fabricar redes de pesca. También les dan pan, cebolla, papas y distintos tipos de frutas, a cambio de lo cual los moros les permiten coger madera y agua de sus costas siempre que lo necesiten y les regalan huevos y plumas de avestruz. Los moros del interior castigarían a sus pobres paisanos que viven del pescado

> en la costa si supieran de sus intercambios con los pescadores canarios, lo cual no impide que exista la relación porque la necesidad obliga a estas gentes, tan diferentes unos de otros, a ajustarse a las leyes de la naturaleza aunque sean contrarias a los preceptos de sus respectivas religiones.

El contacto entre ambas orillas no solo se mantuvo, sino que se intensificó con el tiempo y, ya en el siglo xx, se convirtió en una fértil relación. No es casualidad que en la vecina Nuadibú, fundada en 1907 con el nombre de Port-Étienne, los canarios fueran la primera gran colonia extranjera, que su primer barrio conserve aún el nombre de La Charka y que el tintineo del español resuene aún como testigo de un vínculo que se resiste a morir. Más al sur, en las aguas del Banco de Arguin, los pescadores isleños que perseguían la corvina, la mayoría de ellos de la isla de Lanzarote, y los imraguen que vivían en la costa intercambiaban ya mucho más que mercadería. Con el tiempo, aquellos mauritanos aprenderían el manejo de las lanchas canarias, las embarcaciones mejor adaptadas a aquellos fondos someros, y empezarían a pescar con ellas.

Los cambios vividos en Mauritania y en el sector de la pesca a raíz de su independencia a comienzos de los años sesenta y la pérdida del Sáhara por parte de España en los años setenta acabaron por liquidar casi por completo aquella presencia de siglos. Sin embargo, a modo de legado, las lanchas costeras se hicieron africanas y allí se quedaron, así como las técnicas de pesca que los imraguen aprendieron de los canarios. Sin embargo, entre las trazas más maravillosas de esta relación me quedo con las palabras que supieron hermanarse con aquella lengua extraña.

Hoy en día, los imraguen hablan una peculiar variante del hasanía, única en el mundo, porque en ella han encontrado su hueco expresiones españolas como *viento*, *vela*, *ancla*, *cabo*, *orza* o *trinquete*. Pero no es solo la pesca. También los he escuchado decir *guayete* (un delicioso canarismo para referirse a los niños), *gofio* (harina de millo tostado típico de las islas) o *bizcocho*, entre decenas de expresiones heredadas del español de las islas Canarias. Desgraciadamente, la mayoría de las personas que aún recuerdan y utilizan este vocabulario están falleciendo. Los imraguen son una comunidad pequeña y su modo de vida, así como su cultura, están amenazados. Quizás en dos o tres generaciones esa huella idiomática sea meramente testimonial o haya desaparecido, barrida por el mismo viento que impulsó las velas que la llevó hasta allí.

Aún recuerdo mi primera noche en R'gueiba, uno de esos pueblos a los que solo se puede llegar a través de pistas apenas intuidas en las dunas o por el mar, asido al mástil que sujeta esas preciosas velas triangulares. Tras el trajín diario, aquellas gentes se sientan a contar. Fue ahí donde escuché por

primera vez la historia de Chano, el carpintero de ribera canario que vivió por aquellos lares, y de sus hijos; ahí me explicaron que, grabada a fuego en su memoria y en su propia forma de nombrar las cosas, estaba muy presente la huella de aquellos hombres y mujeres que un día se hicieron a la mar para ganarse la vida. Y me acordé de los emigrantes que llegan estos días a Canarias, haciendo el viaje en sentido inverso, de Komilá y nuestra travesía en barco, de aquel partido de fútbol en el Congo y pensé que, de una manera o de otra, todos estábamos unidos por un mismo tejido hecho de palabras que cabalgan en el viento.

AUTORAS Y AUTORES

Abius Tushemerirwe es coordinadora de la asignatura de Español en el Departamento de Lenguas Europeas y Orientales, así como candidata del doctorado en Filosofía con especialización en el aprendizaje de la lengua española. Es profesora e instructora de lengua española en la Universidad de Makerere desde 2016 hasta la actualidad. También es traductora e intérprete de las lenguas española y portuguesa. Forma parte de la asociación del Foro de Intérpretes de Conferencias en Uganda. Culminó sus estudios en la Universidad de Camagüey en Cuba como especialista en pedagogía de la lengua española.

Aboudoulaye Andou Weinpanga nació el 5 de agosto de 1974 y tiene nacionalidad togolesa. Es profesor-investigador en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Facultad de Letras, Lenguas y Artes de la Universidad de Lomé, donde enseña Literatura y Civilización Hispanoamericana. Es profesor titular desde 2022 y autor de varias publicaciones como «*El luto humano* de José Revueltas: una escritura de lo real maravilloso» (*Revue Zébi*, n.º 1) o «El proceso contra los criminales del amazonas: una lectura de *La ciudad de las bestias* de Isabel Allende» (*SEANCE*, n.º 12).

Adriana López Martín se graduó en Filología Inglesa por la Universidad de León. Posee un máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija y actualmente cursa un segundo máster en Relaciones Internacionales por la misma universidad. Ha trabajado como lectora de español durante tres años en la Universidad de Pretoria y actualmente se encuentra en su segundo año como profesora de español en la Universidad de Witwatersrand en Johannesburgo (Sudáfrica), en ambos casos bajo la representación de la AECID y del Ministerio de Asuntos Exteriores.

Alejandro de los Santos Pérez es gestor cultural y actualmente es el responsable de Relaciones Internacionales del Mercado de Artes Escénicas Africanas (MASA) de Abiyán, en Costa de Marfil. Colabora con numerosos festivales y centros culturales en África, América Latina y Europa. Es formador y consultor para organizaciones internacionales, así como cofundador de la colección de literatura africana Libros del Baobab.

Alicia Solís Cózar es graduada en Lenguas Modernas y sus Literaturas con mención en Lengua China por la Universidad de Granada y, desde 2022, es lectora MAEUEC-AECID en la Universidade de Cabo Verde, donde ejerce como profesora de lengua y cultura española en el campus de Praia. Asimismo, colabora activamente en el diseño y la organización de eventos culturales junto con la Embajada de España en Cabo Verde. Está acreditada como examinadora DELE de todos los niveles por el Instituto Cervantes y sus líneas de investigación se centran en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE.

Álvaro de la Cruz Dombriz es desde 2025 profesor titular en el Departamento de Física Fundamental en la Universidad de Salamanca, donde previamente fue investigador distinguido sénior Beatriz Galindo (2021-2025). Anteriormente fue *Senior Lecturer* en la Universidad de Ciudad del Cabo. Se doctoró en la Universidad Complutense de Madrid en 2010 (*summa cum laude*) con una tesis sobre teorías extendidas de la gravedad. Es presidente fundador de la Asociación de Científicos Españoles en el Sur de África (ACESDA), secretario general de la Red de Asociaciones de Investigadores y Científicos Españoles en el Exterior (RAICEX), vocal del Consejo General de la Ciudadanía Española en el Exterior y del comité de seguimiento del programa ATRAE.

Amanda Suárez López es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Vigo. Ha sido auxiliar de conversación en Francia y en el Reino Unido y lectora MAEUEC-AECID en Etiopía desde 2011 hasta 2015, periodo en el que cursó el Máster Oficial en Enseñanza de ELE de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. En los últimos años ha sido profesora de español y francés como lenguas extranjeras en Estados Unidos y España, y en 2022 regresó a Etiopía para trabajar en el Liceo Guebre-Mariam de Adís Abeba. En la actualidad, combina el trabajo de profesora en el Colegio Alemán y en el Centro de Lenguas de la Comisión Económica para África de las Naciones Unidas.

Ana Martínez Huélamo es graduada en Estudios Hispánicos por la Universidad de Alcalá y cuenta con un máster de la misma universidad en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera y un máster en Elaboración de Diccionarios y Control de Calidad del Léxico Español por la UNED. Fue lectora de la AECID en la

Universidad de Witwatersrand, en Johannesburgo. Ha trabajado como profesora de español para extranjeros en España y en otros países y ha realizado servicios de voluntariado en la Cruz Roja enseñando español a jóvenes migrantes. Sus intereses son la lexicografía, la enseñanza de la lengua y la literatura españolas.

André-Marie Manga nació en Konabeng (Camerún) y fue uno de los beneficiarios de las becas españolas de cooperación internacional, tras haber enseñado durante muchos años lenguas extranjeras en varios institutos públicos y centros educativos privados de su país. Es doctor en Didáctica de las Lenguas y la Literatura por la Universidad Complutense de Madrid y actualmente trabaja como profesor titular de Didáctica de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Yaundé I (Escuela Normal Superior). A lo largo de su trayectoria, ha contribuido de manera significativa a la difusión del español en Camerún, ha formado a numerosas generaciones de estudiantes y ha participado activamente en congresos nacionales y proyectos internacionales.

Andrés Torca es jefe del Departamento de Español en el Programa de Lenguas de la Oficina de la ONU en Nairobi (UNON) y referente focal de tecnologías de la información y la comunicación. Desde 2017, desempeña la jefatura del centro examinador DELE en Nairobi. Ha impartido formación especializada en la Comunidad Económica de Estados de África Occidental en Abuya (Nigeria) como parte de una colaboración para el Instituto Cervantes de Dakar. Actualmente, lidera una línea de investigación sobre la integración de las TIC en la enseñanza de español en Kenia.

Babara Bangoura es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Valladolid. Ha impartido seminarios de formación para profesorado de lenguas extranjeras en España y ha participado como ponente y asistente en numerosos congresos internacionales sobre el español como lengua extranjera. Está especializado en comunicación no verbal y sus implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. En la actualidad ejerce su labor docente e investigadora en la Escuela Normal Superior de Abiyán.

Bi Drombé Djandué nació en Kononfla (Costa de Marfil). En 1997 ingresó en el Departamento de Español de la Universidad de Abiyán, actual Universidad Félix Houphouët-Boigny. Concluida la formación profesoral en 2007 fue destinado al Liceo Goffri Kouassi Raymond de Sassandra, al sur el país. En 2009 viajó a España con una beca de la AECID para cursar estudios doctorales en la Universidad de Granada. Regresado a su país en 2012, recuperó su puesto en la secundaria hasta su contratación por la Universidad Félix Houphouët-Boigny en 2015. En la actualidad es profesor titular de Didáctica de ELE en el Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos, examinador DELE de los niveles B1-B2 y C1-C2, consejero de la

APESCI y la AFIH, traductor-intérprete independiente y autor de una abundante literatura sobre el español en Costa de Marfil.

Edith Natukunda-Togboa es coordinadora de programas de posgrado en el Departamento de Lenguas Europeas y Orientales de la Universidad de Makerere (Uganda), donde trabaja desde hace más de veinte años como investigadora, editora, traductora, intérprete y consultora lingüística. Su investigación abarca el análisis del discurso, la pedagogía del francés y la literatura en runyakitara, además de los estudios sobre paz y conflictos. Entre 2004 y 2007 fue decana de Estudios Africanos y jefa del Departamento de Paz y Conflictos en la Universidad para la Paz de Costa Rica, afiliada a las Naciones Unidas, experiencia que impulsó su interés por el español. También ha investigado sobre traducción e interpretación y, como investigadora Fulbright en la Universidad de Connecticut (2019-2020), exploró el uso de actividades lúdicas en el aprendizaje de lenguas.

Fabián Alejandro Domínguez Silva nació en Buenos Aires (Argentina). Se graduó en Español: Lengua y Literatura por la Universidad Complutense de Madrid, donde también cursó, al año siguiente, su Máster en Español como Segunda Lengua. Desde septiembre de 2020, ha desempeñado su labor docente en diferentes escuelas de español en Madrid y también ha ocupado el puesto de lector MAEUEC-AECID en dos ocasiones. Su primer lectorado tuvo lugar en la Universidad de Jordania en 2021, donde también trabajó como profesor colaborador para el Instituto Cervantes de Amán. Posteriormente, en febrero de 2024, se trasladó a la ciudad de Harare, en Zimbabue, donde desarrolla su labor como lector en la Universidad de Mujeres en África. Desde septiembre de 2025, imparte clases de español en la Universidad de Daca, en Bangladés.

Francisco Rodríguez López es profesor de idiomas y ejerció de lector MAEUEC-AECID en el Comboni College of Science and Technology durante el curso 2022-2023. Es licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid, máster en Formación del Profesorado de ESO y Enseñanza de Idiomas (inglés) por la Universidad Internacional Isabel I y máster en Enseñanza de ELE por la Universidad Internacional de Valencia. Ha ejercido de auxiliar de conversación de lengua española en institutos públicos de Francia; de docente de español y francés en el centro de idiomas de la Universidad Carl-von-Ossietzky y en la Universidad Popular de Oldemburgo (Alemania); de profesor colaborador del Instituto Cervantes de Bremen (Alemania), y de formador de español, inglés, francés y alemán en escuelas y empresas del sector servicios en Madrid. Es examinador DELE A1-C2, examinador DELF escolar (francés) A1-B2 y tutor AVE Global.

Franklina Kabio-Danlebo es profesora en la Sección de Español del Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Ghana. Es licenciada en Francés y Español por la Universidad de Ghana. También tiene un máster en Lingüística Hispánica por la Universidad de Florida. Actualmente es estudiante de doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción en la Universidad de Málaga. A lo largo de su carrera académica, ha participado en varias conferencias internacionales, donde ha presentado trabajos relacionados con la enseñanza de lenguas y los estudios hispánicos. A través de su docencia, investigación y participación académica internacional, busca contribuir al fortalecimiento de los estudios hispánicos y de la investigación lingüística en África.

Gustave Voltaire Dioussé es doctor en Filología Española, licenciado en Filología Francesa, experto en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios y titular de un DELE C2 por la universidad de La Laguna de Tenerife. Desde 2011 es profesor de español en la Universidad Gaston Berger y su labor investigadora, de corte contrastivo, se concreta con una veintena de publicaciones sobre fraseología, morfología y sintaxis.

Hans Denis Bekale es profesor de español en la enseñanza secundaria e investigador independiente, diplomado por la Escuela Normal Superior de Libreville y licenciado en Literatura Afrohispanoamericana por la Universidad Omar Bongo. Con más de 19 años de experiencia docente en centros públicos y privados, es además el único examinador gabonés certificado de los exámenes DELE. En 2024, respaldado por una beca de la AECID, obtuvo el Máster en Español como Lengua Extranjera: Investigación y Prácticas Profesionales por la Universidad de Barcelona, donde descubrió el potencial pedagógico de la inteligencia artificial (IA).

Janie Raharivola † era licenciada en Literatura y Español del Instituto Superior Pedagógico EJV de la Universidad de La Habana (1984) y había complementado su formación con varios cursos en España. Fue 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.

Javier Mantecón Botella es gestor cultural especialista en historia antigua, patrimonio histórico, cooperación cultural y culturas de África, continente en el que reside desde 2008. Ha dirigido numerosos proyectos culturales en Ghana, Togo, Tanzania, Mali, Níger, Madagascar o Senegal, país donde vive actualmente y en el que desempeña el cargo de gestor cultural del Instituto Cervantes de Dakar.

Javier Serrano Avilés es director del Programa de Español en Toledo de la Fundación General de la Universidad de Castilla-La Mancha e investigador asociado en la Universidad de Witwatersrand (Sudáfrica). Anteriormente ha trabajado para el Instituto Cervantes en el sudeste asiático y como profesor universitario en África del Este, además de haber sido jefe del Departamento de Lenguas de la Oficina de la ONU en Nairobi. En 2014 editó *La enseñanza del español en África Subsahariana* y en 2018 fue condecorado con la Cruz de Isabel la Católica por su labor de promoción del español en África subsahariana.

Jean Marie Ngom es hispanista y profesor de español. Entre 2009 y 2011 realizó estudios de doctorado en Filología Española en la Universidad de La Laguna en Tenerife (España) y obtuvo un Diploma de Estudios Avanzados en Literatura Española. De 2019 a 2025 fue presidente de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES). En la actualidad se dedica a su labor de profesor de español y de director de la consultoría SENESPAGNOL (Dakar).

Jean Michel Panguere es un hispanista centroafricano, profesor e investigador en Estudios Hispánicos, y director del Departamento de Español de la Universidad de Bangui. Es doctor en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de Borgoña, Dijon (Francia). Su labor académica se inscribe en el ámbito de la literatura hispanoamericana y la literatura comparada, con especial atención a las relaciones culturales entre África y el mundo hispánico. Paralelamente a su actividad investigadora, ha desempeñado diversas responsabilidades administrativas como jefe del Servicio de Escolaridad y Exámenes, jefe del Servicio de Relaciones Exteriores o director de la Oficina de Estudios, Planificación y Archivos en la Universidad de Bangui.

Jesús Lasso Rey es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y posee un máster en Web Development for Linguistics obtenido en la Universidad de Marburgo (Alemania). Durante sus más de 22 años de experiencia docente ha sido profesor de lengua española, literatura y lingüística en la Universidad de Salamanca (en cursos internacionales), la York University en Toronto (Canadá), la Universidad de Namibia y la Universidad de Ciencia y Tecnología de Namibia. Asimismo, ha desempeñado diferentes puestos en los ámbitos de la cooperación al desarrollo en la Oficina Técnica de Cooperación en Windhoek y de la cultura en la Embajada de España en Namibia. En la actualidad compagina su trabajo para la Embajada de España con sus servicios de traductor jurado del Tribunal de Justicia de Namibia e intérprete de conferencias internacionales.

Joanna Boampong es profesora de español en la Universidad de Ghana, donde dirige el Departamento de Estudios Europeos y coordina la Sección de Español. Anteriormente, fue directora fundadora del Centro de Estudios Latinoamericanos de

la misma universidad. Su investigación se centra en estudios poscoloniales, literaturas hispanófonas transatlánticas y afrodiaspóricas, teorías feministas y pedagogía hispánica. Es copresidenta de la recientemente creada sección África y las Américas de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) y expresidenta del Lusophone Hispanophone Caucus de la Asociación de Literatura Africana (LCHALA). Además, es *fellow* del Programa de Humanidades Africanas (AHP) del Consejo Americano de Sociedades Científicas (ACLS), *presidential fellow* de la Asociación de Estudios Africanos (ASA) y miembro fundador de la Asociación Ghanesa de Hispanistas (GAH).

Jorge Carlos Naranjo Alcaide es misionero comboniano y trabaja en Sudán desde 2008. Dirige el Comboni College of Science and Technology (CCST), centro universitario sudanés con sede en Jartum, desde 2012. Su formación académica es muy heterogénea e incluye el grado de Ciencias Físicas (Universidad Complutense de Madrid), el grado de Teología (Universidad Pontificia Urbaniana), un máster en Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos (Universidad Francisco de Vitoria) y un doctorado en Gestión de la Calidad Aplicada a la Educación (Sudan University of Science and Technology de Jartum). Es además examinador acreditado para el DELE en todos sus niveles y, de hecho, ha participado en todas las sesiones celebradas en Sudán desde 2014 hasta 2022. Como consecuencia de la guerra, se ha desplazado a la ciudad de Port Sudan, donde el CCST ha abierto su nueva sede.

José Francisco Bethencourt González es licenciado en Geografía por la Universidad de La Laguna (Tenerife), con un Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Geografía Física. Desarrolla actividad docente en Angola desde principios de 2011. Ejerció funciones como profesor en la Escola Superior Pedagógica do Bengo hasta mediados de 2017. Desde entonces, integra el cuerpo docente de la Universidad Agostinho Neto, en la Escuela de Hostelería y Turismo, donde imparte las asignaturas de Geografía Turística de Angola, Sostenibilidad del Turismo, Gestión de Recursos de Información Turística y Español. Cuenta con acreditación del Instituto Cervantes como profesor examinador DELE en todos los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*).

José Ignacio Sánchez Alonso de Villapadierna es licenciado en Filología Francesa (1994) por la Universidad Autónoma de Madrid. Cursó estudios de posgrado en la Universidad de las Antillas y de la Guayana (Martinica, 1996-1997), así como de otros cursos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-UNED, 2005). Inició su trayectoria profesional como profesor del Ministerio de Educación Nacional francés (Martinica, 1995-1997). Más tarde, se incorporó al Instituto Cervantes (sede de Madrid, 1997-2009). En 2009 colaboró con la creación del Aula Cervantes de Dakar (Senegal), de la que fue responsable hasta 2021, y desde ese mismo año está al frente del Aula Cervantes de Abiyán (Costa de Marfil).

José Naranjo es periodista autónomo. Desde el año 2011 reside en Senegal y es colaborador habitual del periódico *El País* y otros medios. Ha realizado coberturas periodísticas en una treintena de países africanos y es autor de libros como *Cayucos* (Editorial Debate, 2006) y *Los invisibles de Kolda* (Editorial Península, 2009), ambos sobre las migraciones, así como de *El río que desafía al desierto y otras crónicas africanas* (Editorial Azulia, 2019), una recopilación de relatos sobre el continente africano.

Josephine Duncan Ofori es profesora e investigadora en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera en la Sección de Español del Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Ghana. Obtuvo su licenciatura en Español y Lingüística en la Universidad de Ghana y posteriormente completó una maestría en Lingüística Hispánica en la Universidad de Florida. Actualmente cursa el doctorado en Lingüística, Literatura y Traducción en la Universidad de Málaga (España). Su trabajo académico se sitúa dentro de la lingüística aplicada, con especial interés en la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la fonología aplicada, el bilingüismo y el multilingüismo, así como el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas.

Julián Bibang Oyee es licenciado en Filología Moderna (francesa) por la Universidad Complutense de Madrid y posee un Máster en Ciencias Sociales por el Instituto Politécnico de Conakry. Ha ejercido la docencia en distintos centros educativos de Guinea Ecuatorial y ha participado como coordinador y asesor técnico en la elaboración de libros de texto y guías didácticas de lengua española y literatura para el Ministerio de Educación y Ciencias. Actualmente es profesor de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología Hispánica de esa universidad, vicepresidente de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española y académico correspondiente de la Real Academia Española.

Landry-Wilfrid Miampika es doctor en Filología Hispánica y profesor en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá (España). Su investigación se centra en artes, literaturas y culturas poscoloniales africanas y afrodescendientes. Es también comisario de exposiciones y fundador del Congreso Internacional de Estudios Literarios y Culturales Afrodescendientes. Entre sus numerosas publicaciones destacan: *Voces africanas. Poesía de expresión francesa (1950-2000)* (2001), *Transculturación y poscolonialismo en el Caribe: versiones y subversiones de Alejo Carpentier* (2005), *De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas* (2010), *La palabra y la memoria: Guinea Ecuatorial 25 años después* (2010) o *África y escrituras periféricas. Horizontes comparativos* (2015).

Laurent-Fidèle Sossouvi posee un doctorado en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá y es licenciado en Filología Hispánica y en Sociología-Antropología por la Universidad Nacional de Benín. Actualmente, se desempeña como profesor titular, investigador y director del Departamento de Filología Hispánica en la Universidad de Abomey-Calavi. Ha coordinado proyectos pedagógicos y ha impartido conferencias, talleres y clases en múltiples universidades de África, Europa, Asia y América. Entre sus publicaciones, se encuentran más de sesenta trabajos sobre lingüística aplicada, lingüística contrastiva, multilingüismo, adquisición y enseñanza de ELE y del francés como lengua extranjera (FLE), formación del profesorado o factores afectivos y motivacionales, entre otros temas, así como sobre literatura comparada.

Madéla Seyram Boukari se formó en el Departamento de Estudios Ibéricos de la Universidad de Lomé, donde obtuvo un título de estudios avanzados en Literatura Española. Completó su máster y doctorado en Estudios Hispánicos Avanzados en la Universidad de Valencia (España). Desde 2014 es docente investigador en la Universidad de Lomé y, desde 2020, también es el director del Departamento de Estudios Ibéricos. Su labor docente e investigadora se desarrolla en el ámbito de los estudios hispánicos y habla francés, español e inglés.

María Recuenco Peñalver es doctora en Literatura y Traducción por la Universidad de Málaga, donde imparte docencia en su Departamento de Traducción e Interpretación desde 2022 tras haber trabajado durante más de quince años en distintas instituciones africanas y europeas. Científica asociada de la Sociedad de Investigadores Españoles en África Austral (ACE Southern Africa) desde 2019, es también investigadora asociada honorífica de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica) y traductora jurada por el Tribunal Supremo de Sudáfrica desde 2013. Fue vicepresidenta de la Asociación de Hispanistas del Sur de África entre 2017 y 2022. Sus intereses investigadores actuales giran, por un lado, en torno a la traducción, la literatura y su aplicación en la didáctica de las lenguas extranjeras y, por el otro, a la interpretación y las nuevas tecnologías.

María Suárez Botas estudió Filología Anglo-Germánica en la Universidad de Oviedo (1981-1986). Tras impartir clases de inglés en varios institutos de secundaria de Asturias y Cantabria, obtuvo una plaza de funcionaria en 1992. En 1994 trabajó como traductora en Ginebra para la Organización Mundial del Comercio y posteriormente continuó su labor docente en el IES Manuel de Falla de Madrid, compaginándola con la traducción y la interpretación de conferencias. Entre 2003 y 2008 residió en Francia, donde fue profesora de español en el Liceo Saint-Germain de París e intérprete en el Tribunal de Créteil, además de colaborar con el Instituto Cervantes en la administración de los exámenes DELE. Desde 2021 trabaja en

la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación como asesora técnica de educación en la Embajada de España en Abiyán.

Marta Muñoz Torres es licenciada en Traducción e Interpretación y Estudios de Asia oriental, y obtuvo un máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y otro sobre China y el mundo chino. Estudió cursos de doctorado en la Universidad de Granada donde obtuvo su Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística y factores afectivos en el aula de ELE. Ha trabajado como profesora de español y coordinadora académica en España, Italia, Polonia, Senegal y China, donde actualmente es jefa de estudios en el Instituto Cervantes de Pekín. Asimismo, es autora y coautora de materiales didácticos y artículos de investigación.

Mei-Chih Lin es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alcalá desde 2007. Ha impartido docencia en varias universidades de Taiwán entre 2004 y 2012, y desde 2012 en la Universidad d'Abomey-Calavi. Es autora de varios artículos y ha participado en varios congresos internacionales en Asia y España. Actualmente, su investigación se centra en la lingüística aplicada, la enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera, la lingüística contrastiva, el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de español como lengua extranjera, la comunicación intercultural, etc. Habla varios idiomas: chino, español, inglés, francés y un poco de japonés.

Mercedes Rodríguez Rubio Camacho es doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lengua por la Universidad Pablo de Olavide. Es profesora de Español y Latín en el Departamento de Lenguas en el Shenzhen College of International Education (China). Su investigación se sitúa en el ámbito de la didáctica de español como lengua extranjera y los estudios decoloniales, con especial interés en la literatura ecuatoguineana y en la enseñanza de español en contextos africanos y multilingües.

Michèle Razafimahay es profesora ayudante en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Facultad de Letras y Humanidades de la Universidad de Antananarivo desde 1998 y docente de español en el instituto secundario público Jean Joseph Rabearivelo desde 2009. En 2017 obtuvo el título de máster en el Departamento de Estudios Malgaches, con especialización en Acción Cultural y Lingüística en Madagascar. Ha impulsado diversos proyectos pedagógicos basados en el teatro como herramienta de aprendizaje lingüístico y cultural, orientados a promover la práctica del español y el conocimiento de la cultura hispánica entre los estudiantes. Actualmente es doctoranda en Antropología Cultural y centra su investigación en los procesos de construcción cultural y lingüística en el contexto educativo malgache.

Mikel Larre Muñoz es licenciado en Filología Clásica e Hispánica por la Universidad de Salamanca y posee un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Actualmente es profesor de lengua española en la Universidad Afro-Americana de África Central y en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial. Entre 2007 y 2016 fue coordinador de los cursos de español del Centro Cultural Español de Bata y responsable de los exámenes DELE en esa institución. Ha sido investigador visitante en las universidades de Colonia y Saarbrücken y profesor visitante en la Universidad de Santo Tomás de Manila. Ha publicado diversos estudios sobre el español de Guinea Ecuatorial y actualmente realiza un doctorado en la UNED sobre los gentilicios del país.

Nereida Ripero Muñiz es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y doctora en Estudios de Migraciones por la Universidad de Witwatersrand, fue profesora titular y directora del Departamento de Español en la Escuela de Literatura, Lengua y Medios de Comunicación de dicha universidad desde 2011 hasta 2025, periodo durante el que expandió los estudios de español a licenciatura y posgrado. Actualmente sigue vinculada a la Universidad de Witwatersrand como investigadora asociada. Sus intereses investigadores versan sobre las migraciones intraafricanas, las diásporas, la descolonización y la africanización del currículum de español, así como en metodologías participativas.

Oscar Kem-Mekah Kadzue es doctor en Filología Hispánica con especialización en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Lleida. Después de diplomarse en la Universidad de Dschang, cursó el Máster en Literatura y Cultura Hispánicas en la Universidad de Yaundé I. También ha realizado un Máster en Lenguas Aplicadas de la Universidad de Lleida y es doctor por la misma universidad desde 2016. Actualmente es profesor de Didáctica del Español en la Escuela Normal Superior de Yaundé y ha sido profesor invitado en las universidades de Lleida y Barcelona. También es profesor de ELE en el Centro Cultural Español de la Embajada de España en Yaundé, así como examinador DELE acreditado. Además de haber publicado varios artículos científicos sobre las creencias del alumnado y del profesorado y las innovaciones metodológicas y tecnológicas en el aula de ELE, es autor de la novela *No hay país para negros* (Círculo Rojo, 2018 y Wanafrica, 2019) y del libro *La enseñanza del español en Camerún, retos y propuestas didácticas* (Universidad de Vigo, 2025).

Penninah Nakyeyune Musuuza de Avilés † era doctoranda en Educación (Didáctica de la Lengua y la Literatura) de la Universidad de Salamanca (España). Llevaba quince años ejerciendo como profesora y examinadora de español y francés como lenguas extranjeras en el programa del *International General Certificate of Secondary Education* (*IGCSE*) y en el programa del Bachillerato Internacional en África

(Uganda, Ghana y Etiopía). Era examinadora DELE acreditada para los niveles A1 y A1-B1 para escolares.

Rebeca Castañer Berenguer es graduada en Filología Hispánica y tiene un máster en Educación y otro en ELE. Desde 2023 es lectora MAEUEC-AECID en la Universidade Jean Piaget de Cabo Verde donde colabora en el diseño y la organización de eventos culturales junto con la Embajada de España en Cabo Verde. Ha sido profesora en centros privados en España, en la Hogeschool de Utrecht, en la Universidad de Coimbra, en la Universidad de Lisboa y en el Instituto Cervantes de Lisboa. Está acreditada como examinadora DELE de todos los niveles por el Instituto Cervantes y sus líneas de investigación se enmarcan en las áreas de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, la lingüística contrastiva español-portugués, la innovación didáctica y los estudios culturales.

Roser Noguera Mas es doctora en Filología por la Universidad de Valencia. Ha trabajado como profesora de lengua y literatura en la Universidad de Delhi, el Instituto Cervantes de Damasco, la Universidad Centroamericana de San Salvador y, en los últimos diez años (2013-2023), en varias instituciones de Adís Abeba: la International Community School, el Colegio Alemán y el Centro de Lenguas de la Comisión Económica para África. Actualmente es profesora asociada del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante.

Ruth Rubio Marín es catedrática de Derecho Constitucional de la Universidad de Sevilla y directora de la Cátedra UNESCO de Interculturalidad y Derechos Humanos de la Universidad Internacional de Andalucía. Con anterioridad ha sido profesora en otras universidades de prestigio como las de Nueva York, Princeton, Columbia, Virginia o el Instituto Universitario Europeo de Florencia donde, entre 2008 y 2016, dirigió la Cátedra de Derecho Público Comparado y en cuyo Máster en Gobernanza Transnacional imparte docencia de forma regular. En 2018 recibió la medalla de la ciudad de Sevilla por su contribución a la defensa de los derechos de los colectivos vulnerables. Es consultora de derechos humanos, experta en discriminación para la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas y el Centro Internacional de Justicia Transicional con sede en Nueva York y miembro de la Junta Directiva del Fondo Global de Supervivientes con sede en Ginebra.

Sébastien Guiho es funcionario del Gobierno francés desde 1995, titular del puesto de profesor de español en el Lycée La Bourdonnais desde 2004. Asimismo, desde 2017 es el jefe del centro examinador DELE en dicho liceo, que depende del Instituto Cervantes de París.

Seibo Alexise Véronique Ikossié Kouakou nació en Korhogo (norte de Costa de Marfil). Ingresó en el Departamento de Español de la Universidad de Cocody, actual Universidad Félix Houphouët-Boigny donde presentó su tesina de licenciatura en 1999. Estaba matriculada en el DEA cuando obtuvo en 2001 una beca del gobierno de Costa de Marfil para cursar estudios doctorales en España. Se matriculó en la Universidad de Salamanca, donde leyó la tesis en 2006, titulada *El movimiento obrero en Salamanca durante la Segunda República (1931-1936).* En la actualidad es profesora de Civilizaciones del Mundo Hispano y formadora de formadores en el Departamento de Lenguas de la ENS. Es también directora de la Sección de Español de la ENS desde 2010. Es consejera de la Association des Femmes Ivoiriennes Hispanophones (AFIH); investigadora posdoctoral del European Scientific Institute; socia de la Asociación (española) de Historia Contemporánea (AHC) y de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

Seila Morras Moreno es profesora asistente de Español en el Departamento de Lenguas Europeas y Orientales de la Universidad de Makerere y lectora de Español de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). También es lingüista por la Universidad Nebrija (Madrid) y examinadora DELE acreditada. Ha cursado prácticas en los centros ETON Institute (Dubái) y en el Instituto Cervantes de Fez (Marruecos); así mismo, tiene experiencia en centros del Bachillerato Internacional en la India.

Séverin Alla Kouakou Kouakou nació en Didiévi (centro de Costa de Marfil). En el año 2000 ingresó en el Departamento de Español de la Universidad de Cocody-Abiyán (actual Universidad Félix Houphouët-Boigny). En 2008 aprobó la oposición para formarse de profesor de español en la Escuela Normal Superior de Abiyán. Después de las prácticas en el Collège Moderne Autoroute de Treichville (2009-2010), fue destinado al Liceo Moderno 2 Daloa (centro-oeste del país) en febrero de 2011, donde trabaja como profesor de ELE hasta la fecha. Desde 2020, también compagina la profesión docente con la función de presidente de la APESCI, de la que fue cofundador en las redes sociales antes de su formalización administrativa.

Susana Castillo-Rodríguez es doctora en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid y en Lingüística Hispánica por la City University of New York. Es profesora en el Department of Global Languages and Cultures de la State University of New York at Geneseo. Su investigación sociolingüística y antropológica se centra en las sociedades afrohispánicas, particularmente en la lingüística misionera y (de)colonial.

Tantely Razakarivony es *maître de conférences* y responsable de la *Mention Langues Étrangères* en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de

Antananarivo. Es doctora en Lexicología por la misma universidad (2019) y obtuvo el *Diplôme d'Études Approfondies* (DEA) en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos por la Universidad de Perpiñán (2002). En la actualidad, ejerce como docente de Lingüística y Traducción y dirige trabajos de fin de máster. Su tesis doctoral se centró en el análisis de las expresiones verbales fijas somáticas en malgache y en español, línea que continúa desarrollando desde perspectivas fraseológicas, contrastivas y didácticas.

Uriel Valencia Guerra es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y cursó un Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera entre 2008 y 2010 en la misma universidad. En la actualidad es coordinador y profesor de español en la Escuela Portuguesa de Mozambique, donde imparte clases de español a alumnos de entre 11 y 15 años, así como cursos de preparación al DELE para adultos y adolescentes. También es examinador y responsable del DELE desde el año 2012 en Mozambique. Además, es profesor de español de la carrera de Relaciones Internacionales del Instituto Superior Formação Investigação e Ciência.

Véronique Solange Okome Beka es de formación americanista y doctora en Estudios sobre América Latina por la Universidad de Toulouse II-Le Mirail. Actualmente es profesor titular (CAMES) de Lengua y Cultura Afrohispanistas, directora fundadora del Centro Africanista de Estudios sobre el Mundo Hispano Lusófono (CAEMHIL) y directora de publicación de la revista *Tambor* en la Escuela Normal Superior de Libreville (Gabón). Fue directora de la Escuela Doctoral de Libreville (EDGE). Es también presidenta fundadora del Instituto Cultural Hispano Lusófono (ICHL) de Libreville.

AGRADECIMIENTOS

Abius Tushemerirwe, Weinpanga Aboudoulaye Andou, Adriana López Martín, Alicia Solís Cózar, Alba López Díez, Alejandro de los Santos Pérez, Amanda Suárez López, Ana Martínez Huélamo, André-Marie Manga, Andrés Torca, Ángeles Jurado Quintana, Álvaro de la Cruz Dombriz, Álvaro García Santa-Cecilia, Bi Drombé Djandué, Babara Bangoura, Carmen Noguero Galilea, Carmen Pastor Villalba, Concepción Barceló Estevan, Edith Natukunda-Togboa, Eduard Galán Sanjuan, Estefanía Calcines Pérez, Esther Izquierdo Martínez, Fabián Alejandro Domínguez Silva, Francisco Moreno Fernández, Francisco Rodríguez López, Franklina Kabio-Danlebo, Gonzalo Leiva Fidalgo, Gustave Voltaire Dioussé, Hans Denis Bekale, Héctor Álvarez Mella, Janie Raharivola †, Javier Mantecón Botella, Javier Serena Garralda, Jean Marie Ngom, Jean Michel Panguere, Jesús Fernández González, Jesús Lasso Rey, Joanna Boampong, Jorge Carlos Naranjo Alcaide, José Francisco Bethencourt González, José Ignacio Sánchez Alonso de Villapadierna, José Naranjo, José Segura Clavell, Josephine Duncan Ofori, Juan Jaime Martínez, Julián Bibang Oyee, Landry-Wilfrid Miampika, Laurent-Fidèle Sossouvi, Luis García Montero, Madéla Seyram Boukari, María Cárdenes Perera, María Recuenco Peñalver, María Suárez Botas, Marta Muñoz Torres, Mei-Chih Lin, Mercedes Rodríguez Rubio Camacho, Michèle Razafimahay, Miguel Ángel Carrón Sánchez, Mikel Larre Muñoz, Nereida Ripero Muñiz, Oscar Kem-Mekah Kadzue, Pablo Sanz Angulo, Penninah Nakyeyune Musuuza de Avilés †, Phuong Do Duc, Rafael Simón, Rebeca Castañer Berenguer, Rebeca Gutiérrez Rivilla, Roser Noguera Mas, Ruth Rubio Marín, Sébastien Guiho, Seibo Alexise Véronique Ikossié Kouakou, Seila Morras Moreno, Kouakou Kouakou Séverin Alla, Sonia Soto Maestre, Susana Castillo Rodríguez, Tantely Razakarivony, Uriel Valencia Guerra, Véronique Solange Okome Beka.

A las profesoras y a los profesores de español en África subsahariana.

El futuro del español se construye donde hay imaginación, trabajo y comunidad. Y uno de los lugares donde esa construcción se da hoy con especial claridad es África. Un continente que, con frecuencia, es pensado desde fuera y reducido a categorías simplistas, heredadas de otras épocas. Sin embargo, basta asomarse a su diversidad lingüística para entender que aproximarse al continente exige de una mirada atenta liberada de prejuicios. En ese entramado plural, el español no aparece como un cuerpo extraño, sino como una lengua que, de distintas formas, ha ido encontrando espacios de arraigo, aprendizaje y creación.

Más de tres millones y medio de africanos aprenden español cada año en África subsahariana. Esta cifra sitúa a la región como la cuarta del mundo en volumen de estudiantes de español como lengua extranjera, con un 13,5 % de la demanda global. Detrás de estos números hay historias de interés, esfuerzo y curiosidad, pero también una apuesta compartida: la de quienes ven en el español una herramienta capaz de abrir oportunidades y transformar su futuro profesional.

Este libro es el resultado de una colaboración entre Casa África, el Instituto Cervantes, AECID y la red de embajadas de España en el continente. Bajo la coordinación del editor y compilador Javier Serrano Avilés, cincuenta autores —investigadores africanos, hispanistas y especialistas de distintas regiones del mundo— conforman una obra coral, diversa y polifónica. En sus páginas se invita a imaginar el futuro del español en el continente, pero también a reconocer que África ya lo habla en presente, con una vitalidad que se manifiesta en aulas, universidades y espacios culturales donde la lengua se convierte en una práctica viva.

THEMA: CJC/2ADS/1HF
9 791387 679071
32 € ISBN: 979-13-87679-07-1