

África en los programas universitarios de español en Costa de Marfil: de la invisibilización a la afirmación

Africa in university Spanish programs in Ivory Coast: from invisibilisation to affirmation

Djandué Bi Drombé*

Fecha de recepción: 24 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 24 de noviembre de 2023

RESUMEN

El objetivo de esta contribución es mostrar cómo ha evolucionado el lugar de África en los contenidos de enseñanza universitaria del español en Costa de Marfil, ya que los estudios anteriores sobre la enculturación de la didáctica del español se han centrado más en la situación de la enseñanza secundaria, con el libro de texto como principal objeto de análisis. En cuanto a la enseñanza superior, el método analítico aplicado a unos datos cualitativos como son las diferentes denominaciones del departamento y la oferta de formaciones, en términos de especialidades, demuestra claramente que los programas de español en Costa de Marfil han estado marcados por una búsqueda permanente de África, para que el aprendizaje de una lengua extranjera no sea la ocasión de un *harakiri* identitario en un continente cuyo sistema inmunitario cultural ya ha sido dañado por siglos de esclavitud y décadas de colonización.

ABSTRACT

The aim of this contribution is to show how the place of Africa in the contents of university teaching of Spanish in Ivory Coast has evolved, since previous studies on the enculturation of Spanish language teaching have focused more on the situation in secondary education, with the textbook as the main object of analysis. As far as higher education is concerned, the analytical method applied to qualitative data such as the different names of the department and the range of courses on offer, in terms of specializations, clearly shows that Spanish programs in Ivory Coast have been marked by a permanent search for Africa, so that the learning of a foreign language is not the occasion for an identity *hara-kiri* in a continent whose cultural immune system has already been damaged by centuries of slavery and decades of colonization.

Palabras clave:

África, Costa de Marfil, español como lengua extranjera, enseñanza secundaria, enseñanza superior.

Keywords:

Africa, Ivory Coast, Spanish as a foreign language, secondary education, higher education.

* Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan.

Introducción

Cuando hablamos de la didáctica del español como lengua extranjera en Costa de Marfil, solemos fijarnos en primer lugar en la enseñanza secundaria, porque es el segmento del sistema educativo que concentra el mayor número de alumnos y profesores.¹ Además, existe una homogeneidad metodológica que aporta mayor claridad a la acción educativa y a otros fenómenos y prácticas sobre el terreno susceptibles de ser sometidos al rigor de la investigación científica. Por último, es también y sobre todo en el nivel secundario donde el español se enseña como lengua, es decir, exclusivamente como el instrumento de comunicación que es, mientras que en el nivel universitario se tiende a centrarse más ampliamente en disciplinas especializadas.

Esto es aún más cierto cuando se trata de un tema como el de los manuales escolares, que solo se utilizan en la enseñanza secundaria. Así, la cuestión de la invisibilización y visibilización de África en los programas de español en Costa de Marfil, que ya ha sido abordada por varios autores utilizando el libro de texto como objeto de análisis (Djè, 2014; Djè, Kumon & Djandué, 2020; Békalé et al, 2020; Djandué, 2021a/2021b; Djandué & Djè, 2023), nunca ha sido ilustrada sistemáticamente en la enseñanza superior. En consecuencia, el objetivo de este estudio es mostrar cómo ha evolucionado también el lugar de África en la enseñanza universitaria del español en Costa de Marfil.

Así pues, pretendemos responder a dos preguntas de investigación. ¿Cómo y por qué África estuvo inicialmente ausente de los programas universitarios de español en Costa de Marfil? ¿Y cómo se fueron haciendo visibles las realidades del continente en estos programas? Partimos de la hipótesis de que, como prolongación lógica de la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, el curso de español en la universidad fue también el escenario de la invisibilización de África, antes de inscribirse a su vez en el cambio de paradigma a favor del continente.

El ensayo se estructurará en torno a tres puntos principales para dar contenido a este trabajo de investigación. Tras definir la metodología de la investigación, se hablará primero de la invisibilidad de África en los

¹ Acerca del número de estudiantes de español como lengua extranjera en Costa de Marfil, por ejemplo, el último informe del Instituto Cervantes da una cifra de 563.091 para la enseñanza secundaria y de 3.087 para la enseñanza superior (Instituto Cervantes, 2022, p.14).



programas universitarios de español en Costa de Marfil, y después de su visibilidad en dichos programas, cotejando siempre la evolución en la enseñanza superior con la de la enseñanza secundaria. Por último, el tercer punto de reflexión adoptará la forma de una síntesis-discusión antes de concluir el trabajo.

Metodología de la investigación

El método utilizado es el método analítico aplicado al análisis sistemático de datos cualitativos relativos a la enseñanza universitaria del español en Costa de Marfil, en particular las denominaciones sucesivas del departamento asignado al estudio del español (y del portugués) y las distintas ofertas de formación. El método analítico es un método de investigación utilizado en las ciencias naturales y sociales para diagnosticar problemas y generar hipótesis para resolverlos; procede descomponiendo el tema, desmontándolo en varias partes o elementos para determinar sus causas, su naturaleza y sus efectos.²

En la tabla que figura a continuación se detallan los datos cualitativos analizados en el marco de este estudio:

Tabla 1.
Datos cualitativos que deben analizarse.

No.	Nombres del departamento	Especialidades	Componentes
1	Departamento de Español (1969-2012)	España Moderna	Literatura y civilización españolas
		Latinoamérica (Latino)	Lit. y civ. hispanoamericanas
2	A partir de 2000	Lingüística	Lingüística
		Estudios africanos	Lit. y civilización hispanoaficana
3	Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) (2012-2023)	España Moderna	Literatura y civilización españolas
		Estudios hispanoamericanos	Lit. y civ. hispanoamericanas
		Estudios hispanoaficanos	Lit. y civilización hispanoaficana
		Lingüística-Didáctica	Lingüística y didáctica
4	Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos (DEHL) (a partir de 2023)	España Moderna	Literatura y civilización españolas
		América Hispánica	Lit. y civ. hispanoamericanas
		África Hispánica	Lit. y civilización hispanoaficana
		Lenguas	Ling., Didáctica y Traductología

Fuente: Elaboración propia.

² Consultando varios sitios especializados, entre ellos este: <https://www.recursoseautoayuda.com/fr/metodo-analitico/> [20/07/2023].



Antes de seguir adelante, conviene hacer algunas observaciones generales. Las especialidades "Ling stica" y "Estudios africanos" comenzaron su andadura en el Departamento de Español a principios de los años 2000 (n  1 y 2). Con la transición del sistema tradicional al sistema LMD (*Licence-Master-Doctorat*)³, dentro del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA), la Ling stica se combin  con la Didáctica para crear la especialidad "Ling stica-Didáctica", mientras que los "Estudios africanos" se convirtieron más explícitamente en "Estudios hispanoafrikanos" y "Latinoamérica" en "Estudios hispanoamericanos" (n  3).

Con las últimas reformas, el nombre del departamento cambia de DEILA a DEHL, es decir, de *Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos* a *Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos* (n  3 y 4). La  nica innovación importante en cuanto a la organización de las ofertas de formación es la asociación de la Traductología con la pareja Ling stica-Didáctica para formar un trío bajo el nombre simplificado de "Lenguas" (n  4), en lugar de Ling stica-Didáctica- Traductología. La Ling stica describe las lenguas, la Didáctica se refiere aquí específicamente a la enseñanza del español como lengua extranjera, y la Traductología se ocupa de los fenómenos relacionados con la traducción de lenguas.

De la invisibilización a la visibilización de África en el programa universitario

En la misma dinámica que la enseñanza secundaria, y por razones a la vez históricas, políticas y metodológicas, la situación de África en el programa universitario de español en Costa de Marfil ha pasado de un periodo de total invisibilidad, desde la creación del Departamento de Español en 1969, a un periodo de gran visibilidad a partir de la década de 2010.

³ La Reforma de Bolonia



El periodo de invisibilización

La invisibilización es el acto de hacerse invisible a uno mismo o a los demás. Para ir más lejos con Truchon (2017), es «*le phénomène qui rend, à l'aide de différentes actions, des personnes non perceptibles dans une société car jugées indignes d'être incluses dans un cadre perceptif*» [el fenómeno que, mediante diversas acciones, hace a las personas no perceptibles en una sociedad por considerarlas indignas de inclusión en un marco perceptivo]. Refiriéndose a la hipótesis del harakiri identitario en el África poscolonial, Lalékou (2022, p. 158) ve en la invisibilización la expresión de una especie de autocolonización, resultado del proceso de descivilización que tuvo lugar con la colonización y que llevó a los africanos a integrar e incluso interiorizar la centralidad de los valores europeos (p. 159).

Esto es tanto más cierto cuanto que la política educativa general de Francia en sus antiguas colonias africanas, a diferencia de la de otras potencias coloniales, pretendía asimilar a los jóvenes africanos mediante la educación, como demuestra esta declaración del Gobernador General Brévié sobre las colonias:

Le devoir colonial et les nécessités politiques (...) imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines (...); il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie. (...) Au point de vue politique il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher (...) à la vie française. [El deber colonial y la necesidad política (...) imponen a nuestra labor educativa una doble tarea: por un lado, tenemos que formar cuadros nativos destinados a convertirse en nuestros auxiliares en todos los ámbitos (...); por otro, tenemos que educar a las masas, para acercarnos a nosotros y transformar su modo de vida (...) Desde el punto de vista político, tenemos que concienciar a los nativos de nuestros esfuerzos y nuestras intenciones de llevarlos (...) al modo de vida francés.] (Agnimel, 1994, p. 12, citando a A. Moumouni, 1964, p. 54)

Por lo tanto, tras la independencia, los nuevos Estados africanos pasaron a depender técnicamente de la antigua colonia francesa en muchos ámbitos, sobre todo el de la educación, antes de que las autoridades nacionales empezaran gradualmente a tomar el control. Los libros de texto utilizados en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil eran, pues, inicialmente de origen francés; hasta finales de los años 90, o sea más de tres décadas después de la independencia del país en 1960. Estos manuales se caracterizaban, entre otras cosas, por una ausencia total de África en los contenidos textuales e iconográficos, como si España nunca hubiera tenido el menor contacto con el continente negro.



No es de extrañar que esta limitación deliberada del mundo hispánico a España y América se transmitiera a la enseñanza superior. El Departamento de Español creado en 1969 en la Universidad de Abiy n (Dago, 1993; Quiñones Calonge, 1995) solo ofrecía dos especialidades: "España Moderna" (Literatura y Civilización de España) y "Latino" (Literatura y Civilización de América Latina). Como para demostrar que África seguía sin tener cabida en los planes de estudios, cuando llegamos a la universidad a finales del siglo pasado, la única profesora especializada en África hispánica se había reconvertido a Ling stica, y era ella quien impartía los cursos de Ling stica.

En 2012, el Departamento de Español se convirtió en Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA), para tener en cuenta en su denominación la sección portuguesa, que se había ido consolidando desde la introducción de la lengua de Cam es en la enseñanza superior de Costa de Marfil en 1979, diez años después que el español (Yao & Djandue, 2023, p.17). En aquella época, la oferta de formaciones se había diversificado hasta el punto de que ahora existía un curso de "Estudios Africanos" (Literatura y Civilización Hispanoafricanas), pero el nombre del departamento seguía sin tenerlo en cuenta.

De hecho, cuando decimos Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, el adjetivo ibérico se refiere a España y Portugal. Como aclaran Gaudin y Valenzuela Márquez (2015) desde una perspectiva histórica, «*l'expression "empires ibériques" d signe les ensembles politiques et humains composites apparus aux XV^e et XVI^e siècles avec la dynamique expansionniste des deux monarchies ibériques: le Portugal et la Castille*» [La expresión "imperios ibéricos" se refiere a las agrupaciones políticas y humanas compuestas que surgieron en los siglos XV y XVI como resultado del impulso expansionista de las dos monarquías ibéricas: Portugal y Castilla]. Tanto es así que, incluso en relación con el portugués como lengua extranjera, el África lus fona, aún más representativa en el continente que el África hispanohablante, también quedó simbólicamente invisibilizada.

El periodo de visibilización

El especialista camerun s Tama Bena (2014) identifica tres grandes periodos en la historia del hispanismo africano. El primer periodo es el de la creación (1950-1960), el segundo el de la consolidación (1960-1980) y el tercero (1990-2000), el de la revisión de los programas y la promoción de las relaciones entre la lengua española y las culturas africanas (pp. 39-43). Para Costa de Marfil, en particular, los dos primeros periodos,



marcados por una fuerte tendencia a la aculturación, corresponden a la etapa de la invisibilización de África; mientras que el tercer periodo marca el giro decisivo hacia la enculturación del español y de su enseñanza (Djandué, 2021b; Djandué & Kumon, 2022).

Por un lado, África se hace visible y legible en los libros de texto de español (enseñanza secundaria); por otro, se convierte en una especialidad por derecho propio en el currículo universitario. En la enseñanza secundaria, no fue hasta la colección de libros de texto *Horizontes*, publicados entre 1998 y 2002, cuando África se hizo visible y el español empezó a enseñarse como lengua extranjera teniendo en cuenta las realidades socioculturales de los alumnos. Los nuevos libros de texto creados después de *Horizontes* se inscriben en esta dinámica y la refuerzan (Djandué, 2021a), ya sea *¡Ya estamos!* (2018), *¡Más allá!* (2020) o *HABLO Español* (2022).

En la enseñanza superior, fue también en esa misma época cuando África empezó a ocupar su lugar entre las materias impartidas. Más concretamente, en 1999, dos jóvenes especialistas en Lingüística Hispánica de la Universidad de Valladolid (España) fueron destinados al Departamento de Español, lo que permitió a la especialista en Estudios Africanos volver a su especialidad. Las especialidades de "Lingüística" y "Estudios Africanos" acompañarán ahora los dos cursos tradicionales, "España Moderna" y "Latino".

Sin embargo, aunque había cambiado el nombre de la instancia académica, *Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos*, estuvo durante mucho tiempo en contradicción con la oferta de cursos. Ello se debía a que el cambio se había hecho ante todo para tener en cuenta la sección portuguesa del departamento. Y aunque se había aprovechado claramente la oportunidad para abarcar América Latina, con referencia a la América hispana (México, Colombia, Venezuela, Cuba, Argentina, etc.) y la América de habla portuguesa (Brasil), se había olvidado a África y Guinea Ecuatorial.

Tras haber sido cuestionado en repetidas ocasiones por los especialistas de la materia y haber ido asumiendo la situación, el Consejo del departamento ha aprobado la denominación *Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos* (DEHL), en el marco de la última reforma del plan de estudios. Todo apunta a que esta nueva denominación entrará en vigor a partir del curso 2023-2024. Con la nueva denominación, los países hispanohablantes y lusófonos se entienden en el sentido amplio de todos los países del planeta, en Europa, América, África y Asia, que comparten las lenguas española y portuguesa.



A modo de síntesis-discusión

Costa de Marfil es líder en la enseñanza del español como lengua extranjera en África. El último informe del Instituto Cervantes sitúa al país en el séptimo puesto mundial (Instituto Cervantes, 2022, p.14). Este es el resultado de una continua inversión en recursos humanos y financieros que, año tras año, ha consolidado y generalizado la enseñanza de una lengua extranjera heredada de la colonización francesa (Justel, 2007), y que quizás era de esperar que soportara el peso del proceso de descolonización iniciado con la independencia. Ya sea simplemente eliminándola del sistema educativo marfileño, ya sea invirtiendo cada vez menos en ella.

Pero si la propia lengua del colonizador, es decir, el francés, se convierte en la lengua oficial del nuevo Estado independiente, aunque esta se encuentre en mejores condiciones aún para sufrir una política de revancha restituyendo a las lenguas nacionales, durante tanto tiempo estigmatizadas y condenadas al ostracismo, el lugar que les corresponde en el sistema educativo formal y en la vida sociopolítica, es comprensible que las lenguas extranjeras gocen de una mayor tolerancia todavía. En efecto, según Agnimel (1984), uno de los medios de difusión de la cultura francesa en las colonias había sido el francés, cuyo estatuto especial de lengua franca oficial fue establecido por el decreto nº 29 de 8 de mayo de 1911 en los territorios del África Occidental Francesa. El artículo 64 del decreto de 1 de mayo de 1924 convirtió el francés en el único medio que debían utilizar profesores y alumnos: «*Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec les élèves des idiomes du pays*» [El francés es la única lengua utilizada en las escuelas. Los profesores tienen prohibido utilizar las lenguas locales con sus alumnos].

Dicho esto, como el daño de la colonización ya estaba hecho, sin duda era más sensato encontrar la manera de sacar algún provecho de su legado que intentar hacer borrón y cuenta nueva. Existe un proverbio marfileño que expresa que cuando una gallina muere por un grano de maíz, al menos, puede encontrarse en su molleja. Aplicado al tema que nos ocupa, esto significa que África ha sufrido tanto por la colonización que era menester cosechar algunos beneficios. Por consiguiente, la mejor manera de ajustar cuentas con la lengua francesa no era sustituirla inmediatamente por lenguas nacionales en todos los ámbitos, sino colonizarla a su vez para convertirla en una herramienta de desarrollo de los Estados africanos francófonos.



Así, por un lado, a través del contacto con las lenguas del sustrato, el francés se ha ido moldeando hasta el punto de convertirse también en una lengua africana con acentos particulares de un país a otro del continente. Es lo que Wald (1994) denomina la apropiación del francés en el África negra. Para él, la apropiación de una lengua importada comienza cuando, a pesar de su identificación como lengua extranjera o vehicular, su uso ya no implica necesariamente una relación con el extranjero. Por consiguiente, una lengua será objeto de apropiación en cuanto su presencia en el discurso no marque necesariamente una frontera que actualizaría límites virtuales en el espacio social (p. 115).

Por otro lado, en el caso concreto de Costa de Marfil, el mantenimiento y la promoción de lenguas extranjeras como el inglés, el español y el alemán, introducidas en los sistemas educativos de las antiguas colonias por la propia ex metrópoli, significaba que el país se proponía abrirse al mundo y hablar con todo el mundo. Esto llevó a Djuandúé y Djè (2023) a afirmar que:

Quelques décennies après l'indépendance politique, les autorités ivoiriennes, conscientes de la part trop belle faite à la culture française et occidentale au détriment de la culture nationale dans les programmes scolaires, n'envisagent pourtant pas la déglobalisation des contenus des manuels comme un repli sur soi-même. Les nouveaux enjeux d'un monde en pleine mutation ne militaient guère en faveur d'une telle option. [Algunos decenios después de la independencia política, las autoridades marfileñas, conscientes de la excesiva importancia concedida a la cultura francesa y occidental en detrimento de la cultura nacional en los programas escolares, no veían la desglobalización de los contenidos de los manuales escolares como un movimiento hacia el interior. Los nuevos retos de un mundo en rápida evolución no favorecían esta opción.] (p. 330)

En una época en la que los manuales franceses eran los que se utilizaban en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, los libros de texto de la antigua metrópoli (SIGLO XX, *Tras el Pirineo, Por el mundo hispánico, Vida y diálogos, Cambios, entre otros.*) fueron el escenario por excelencia de la invisibilización de África, hasta la aparición de la colección *Horizontes*. Publicado por primera vez en 1998, *Horizontes* fue «*le seul manuel d'Espagnol rédigé par des Africains pour les Africains* » [el único libro de texto español escrito por africanos para africanos] (Hispania, 1999, p. 4)⁴, en palabras de uno de sus coautores; supuso el principio del fin de la influencia de la antigua potencia colonial en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.

⁴ Kangah Kangah Christophe, coautor de los manuales *Horizontes*, en una entrevista con Traoré Aïfalé publicada en 1999 en la revista *Hispania*.



Como el mundo hispánico se limitaba en los manuales franceses a España e Hispanoamérica, el Departamento de Español de la Universidad de Abiy n, durante mucho tiempo solo ofrecía cursos de "España Moderna" y "Latino". En este sentido, la formalización progresiva de los "Estudios africanos" a partir de la década de 2000, puede verse también, como un eco de la colección *Horizontes*, que fue la primera en hacer visible a África en los manuales de español, sobre todo a través de su geografía, prehistoria e historia, la esclavitud, la colonización y la descolonización, la actualidad y las guerras civiles, el papel y el lugar de la mujer en la sociedad, los grandes hombres del siglo XX, la cultura, la literatura africana, el turismo, las nuevas tecnologías de la comunicación, África y su entorno político, entre más (Dj , 2014, pp. 187-204).

Entre 1990 y 2000 se inauguró así la era de "repensar los programas y promover las relaciones entre la lengua española y las culturas africanas" (Tama Bena, 2014, pp. 39). En el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA), que pronto se convertiría en Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos (DEHL), los "Estudios africanos", que desde entonces se han convertido en "Estudios hispanoaffricanos", y luego "África Hispánica", para definir mejor sus contornos, aluden principalmente a Guinea Ecuatorial y al Sáhara Occidental. Sin embargo, en un campo como el de la literatura hispanoafrikana, la visión del hispanismo africano hurga más allá de estos dos territorios para extenderse, en el marco de la Otra Hispanidad (Maroto Blanco, Diallo & Djand , 2022), a países africanos no hispanohablantes, algunos de cuyos nacionales escriben en español (Marruecos, Camer n, Benín, Senegal, Costa de Marfil, etc.).

Mejor aún, la especialidad de "África Hispánica" ya no considera la exclusiva de ocuparse de África en la enseñanza universitaria del español en Costa de Marfil. Cada vez más, ya sea en "España Moderna" o en "América Hispánica", África aparece en las tesis y trabajos de investigación de máster y doctorado, muy a menudo en el marco de estudios comparativos entre África y España o África e Hispanoamérica sobre temas relacionados con la literatura, la historia, la cultura o las relaciones internacionales. En la Universidad Félix Houphou t-Boigny de Abiy n, y también en la Universidad Alassane Ouattara de Bouak , donde se abrió un Departamento de Español en 1994, son innumerables los proyectos de investigación que relacionan la lengua española con las lenguas de Costa de Marfil, o que examinan la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto marfileño, desde las tesis pioneras de Ekou (1), Yao (2) y Koné (4) (Ling stica), Akrobou (3) (Traducción), Koffi (5), Djand  (6) y Dj  (7) (Didáctica).



Tabla 2.
Investigaciones pioneras en Lingüística, Traducción y Didáctica.

No.	Título	Universidad/Año
1	Aproximación al estudio fonético y fonológico de la lengua agni moronou	Universidad de Valladolid, 1998
2	Proceso de lexicalización en una lengua no nativa: caso del francés en Costa de Marfil	Universidad de Valladolid, 1998
3	Aproximación a la literatura africana francófona negra para una traducción de Ahmadou Kourouma: caso de la novela, <i>Les soleils des indépendances</i>	Universidad de Salamanca, 2003
4	La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea	Universidad Complutense Madrid, 2003
5	La didáctica de la competencia comunicativa oral en las aulas de Español como Lengua Extranjera en Costa de Marfil: problemas y perspectivas	Universidad de Granada, 2011
6	Enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial	Universidad de Granada, 2012
7	<i>Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007</i> [Las representaciones de España e Hispanoamérica en los manuales de español en Costa de Marfil de 1960 a 2007]	Université François-Rabelais, 2014

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la inclusión de la didáctica del español como lengua extranjera en los planes de estudios universitarios de Costa de Marfil respondía en parte a uno de los principales objetivos del sistema LMD (Reforma de Bolonia), que consiste en «*Faire de l'insertion professionnelle une composante de l'offre de formation*» [Hacer de la integración profesional parte integrante de nuestra oferta de formación] (Mérawa, 2023), siendo la docencia desde siempre la principal salida para los estudiantes, también esperábamos y deseábamos que la investigación y la producción científica estuvieran a la altura del liderazgo de Costa de Marfil en este campo, un liderazgo reconocido internacionalmente tanto en términos de demolingüística como de producción de libros de texto adaptados al contexto sociocultural del profesorado y alumnado marfileños y africanos (Békalé et al, 2020).

Conclusión

En definitiva, el análisis de algunos datos cualitativos extraídos del mundo académico, sumados a los datos habituales relativos a los manuales de español para la enseñanza secundaria, nos permite confirmar que los programas de español en Costa de Marfil han estado marcados por una búsqueda permanente de África. En otras palabras, África ha



pasado de un periodo de invisibilización impuesto por la situación a otro de plena afirmación, de modo que el aprendizaje de una lengua extranjera como el español, pero también el portugués, no sea la ocasión de un harakiri identitario en un continente cuyo sistema inmunitario cultural ya ha sido dañado por siglos de esclavitud y décadas de colonización.

Dado que la educación formal ha sido una de las palancas del proceso de descivilización de África, también debe ser uno de los diversos medios que permitan a África recuperar su alma y el espíritu de iniciativa perdidos en la época de la agresión cultural que supuso la colonización occidental, incluida la enseñanza de lenguas extranjeras europeas, que no debe seguir considerándose como una exposición masiva y pasiva de la juventud marfileña y africana a la cultura y a los valores occidentales. Afortunadamente, la historia de una cierta resistencia negra empieza a entregar sus frutos, sobre todo en el ámbito cultural, donde los africanos demuestran cada vez más su capacidad para actuar como contraculturas (Lalékou, 2022), con el fin de escapar de la trampa de la uniformización tendida al planeta por el fenómeno de la globalización.



Referencias

- Agnimel, A. S. (1984). *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 doctoral, Université de Metz]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776020/document>
- Akrobou, A. E. (2003). *Aproximación a la literatura africana francófona negra para una traducción de Ahmadou Kourouma: caso de la novela, Les soleils des indépendances*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Békalé, H. D., Caro Muñoz, M., Djandué, B. D., Recuenco Peñalver, M. y Serrano, A. J. (2020). Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *marcoELE*, 30, 1-17. https://marcoele.com/descargas/30/bekale-et-al-materiales_ele_africa_sur_sahara.pdf
- Dago, D. A. (1993). 30 años de enseñanza del español en Côte d'Ivoire (Costa de Marfil). *África Negra*, 35-38.
- Djandué, B. D. (2021a). Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil. *Cuestiones Pedagógicas, Revista de Ciencias de la Educación*, 1(30), 131-141. <https://revistas-cientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/17616>
- Djandué, B. D. (2021b). *Approche titrologique et paratextuelle des manuels d'espagnol en usage en Côte d'Ivoire. Liens Nouvelle Série, Revue Internationale Francophone*, 2(31), 55-71. https://fastef.ucad.sn/liens/LIEN31/v2_liens31_article3.pdf
- Djandué, B. D. (2012). *Enseñanza-aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/10%20%20Jose%20Luis%20Ortega.pdf
- Djandué, B. D. y Djè, A. M. E. C. (2023). Entre globalisation et déglobalisation dans la conception des manuels d'espagnol langue étrangère en Côte d'Ivoire. *Nzassa*, 10, 324-334. <https://www.nzassa-revue.net/admin/img/paper/26.%20DJANDU%C3%89%20Bi%20Dromb%C3%A9%20et%20DJE%20Ann%20Maria%20Epe%20COULIBALY.pdf>
- Djandué, B. D. y Kumon, A. S. (2022). Analyse onomastique des manuels ¡Ya estamos! : *Pour une didactique de la cohésion sociale en didactique d'espagnol, langue étrangère. Akofena*, 2(8), 147-158. <https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2022/05/12-T06v02-LADYLAD-Bi-Drombe-DJANDUE-Anougba-Simplice-KUMON-pp.147-158.pdf>
- 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 doctoral, Université François-Rabelais]. http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2014/anamaria.dje_3261.pdf
- Djè, A. M., Kumon, A. S. y Djandué, B. D. (2020). África e Hispanoamérica en el manual «¡Yaestamos!» de Costa de Marfil: anatomía de una representación. En J.-A. Yao (coord.), *Áfricas, Américas y Caribes Representaciones colectivas cruzadas [siglos XIX-XXI]* (pp. 349-360). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Ekou, T. J. W. (1998). *Aproximación al estudio fonético y fonológico de la lengua agni moronou*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Gaudin, G. y Valenzuela Márquez, J. (2015). *Empires ibériques: de la péninsule au global*. *Diasporas Hispania*. Revista de los Profesores de Español de Costa de Marfil (febrero de 1999).



- Instituto Cervantes (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Edición digital. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf
- Justel, C. (2007). Costa de Marfil: español como segunda lengua. *ABC*, p.15. https://www.abc.es/espana/abci-costa-marfil-espanol-segunda-lengua-200709020300-164628580023_noticia.html
- Koffi, K. H. (2011). *La didáctica de la competencia comunicativa oral en las aulas de Español como Lengua Extranjera en Costa de Marfil: problemas y perspectivas*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Koné, S. (2005). *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivo-rienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/55517>
- 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.
- Lalékou, K. L. (2022). « L'Afroamérique » et l'Afrique Noire : d'une invisibilisation à l'autre. En .A. Yao, V. L. Zoungbo y L. Mancha San Esteban (Eds.), *Áfricas, Europas, Américas, Caribes, Asias: Reescritura-s de África en el Tout-Monde (Siglos XX-XXI)* (pp. 151-159). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Mérava, M. (2023). *Les enjeux de la mise en œuvre réussie du système LMD dans les institutions d'enseignement supérieur et de recherche de Côte d'Ivoire*. Formación impartida del 13 al 14 julio de 2023 en la Université Félix Houphouët-Boigny.
- Quiñones Calonge, M. J. (1995). El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil. *ASELE. Actas VI*, 313-316.
- Tama Bena, V. (2014). Orígenes, consolidación y retos del hispanismo africano. *Index.comunicación*, 4(2), 37-48. <https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/138/128>
- Truchon, K. (2017). Invisibilité et invisibilisation. *Anthropen. Le dictionnaire francophone d'anthropologie ancré dans le contemporain*. <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/anthropen/article/view/30636/153>
- Wald, P. (1994). L'appropriation du français en Afrique noire : une dynamique discursive. *Langue française*, 104, 115-124. https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1994_num_104_1_5743.pdf
- Yao, K. (1998). *Proceso de lexicalización en una lengua no nativa: caso del francés en Costa de Marfil*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Yao, K. y Djandué, B. D. (2023). L'espagnol et le portugais comme langues étrangères en Côte d'Ivoire. *El Guiniguada*, 32, 13-26. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1538/1728>

