

El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?

Spanish as a Foreign Language in Ivory Coast:
why and what is it learned for?

Bi Drombé Djanué
Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan
bathestyd@yahoo.fr



Bi Drombé Djanué es natural de Costa de Marfil. Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan (2005), doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada en España (2012). Como antiguo alumno de la Escuela Normal Superior de Abidjan (2005-2007), su profesión docente empezó en la enseñanza secundaria (2007-2014) y se desarrolla actualmente en la Universidad Félix Houphouët-Boigny.

También es traductor e intérprete freelance, consejero de la asociación marfileña de los profesores de español de enseñanza secundaria (APESCI), así como de la asociación de las mujeres marfileñas hispanófonas (AFIH). Su actividad investigadora ha dado lugar a numerosos artículos en español y francés sobre la situación del Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil, la cual analiza en sus escritos tanto desde el punto de vista didáctico como desde el punto de vista sociolingüístico.

Resumen

Siempre sorprende a los hispanohablantes nativos que pisan el continente por primera vez, empezando por los propios españoles, el gran interés que existe por su idioma en África negra en general y particularmente en Costa de Marfil, líder africano en este ámbito. Tanto es así que en los encuentros formales e informales de todo tipo suelen hacer dos preguntas al descubrir la realidad: ¿por qué y para qué aprendemos la lengua de Cervantes? Pero al calor de la conversación espontánea, las respuestas muy a menudo pecan de superficialidad. Ahondando entonces algo más la reflexión, la presente contribución se elabora en torno a tres argumentos esenciales como posibles pistas para explicar mejor la fuerte presencia del español en Costa de Marfil: la temprana institucionalización de su estudio, su progresiva enculturación en un nuevo contexto sociocultural y el gran aporte del proceso mundial de la globalización.

Abstract

Native Spanish speakers, who set foot on the continent for the first time, starting with the Spaniards themselves, are always surprised by the great interest that exists in their language in black Africa in general and particularly in Ivory Coast, the African leader in this field. So much so that in formal and informal encounters of all kinds they usually ask two questions when discovering the reality: why and what is it learned for the language of Cervantes? But in the heat of the spontaneous conversation, the answers very often sin of superficiality. Then, deepening the reflection a little more, this contribution is elaborated around three essential arguments as possible clues to better explain the strong presence of Spanish in Ivory Coast: the early institutionalization of its study, its progressive enculturation in a new sociocultural context and the great contribution of the world process of globalization.

Palabras clave

aprendizaje de la lengua, interculturalidad, contexto, motivación, objetivos

Keywords

language learning, interculturality, context, motivation, objectives

Introducción

¿Por qué y para qué tantas personas aprenden la lengua de Cervantes en África subsahariana? Estas dos preguntas se habían planteado durante el “Primer encuentro de hispanistas africanos y españoles” celebrado en Las Palmas de Gran Canaria del 11 al 13 de noviembre de 2019, especialmente en la mesa redonda sobre “El español en África Subsahariana: el caso de Benín, Costa de Marfil, Gabón, Mauritania y Senegal”. Unas semanas después, durante una recepción en Abidjan, alguien volvió a hacer la pregunta del por qué a los participantes para suscitar la conversación. Tocante al motivo de tanto interés por el español en Costa de Marfil, país francófono de 26 000 000 de habitantes en la parte occidental de África, algunos hablaron del parentesco lingüístico entre el español y el francés, la música, las canciones, el fútbol y las telenovelas; otros mencionaron la gran riqueza de la cultura española, etc.

En su informe de 2020 sobre la situación del español en el mundo, el Instituto Cervantes (2020: 13) sitúa a Costa de Marfil en séptima posición. Es el país con más estudiantes de ELE en toda África: 563 091 alumnos en la enseñanza secundaria y 3 087 en la enseñanza universitaria. O sea un total de 566 178 estudiantes. Esta cifra sube a 567 656 al incluir a los 1 314 estudiantes de otras carreras que aprenden el español como materia opcional en nuestras universidades públicas en Abidjan, Bouaké y Korhogo, y a sus 164 compañeros que lo hacen en diferentes academias (Djandué, 2018b: 7-8)¹. En el sistema educativo marfileño, el español es la segunda lengua viva en competencia con el alemán a partir del tercer año de secundaria, después del inglés,

¹ *École Supérieure d'Interprétation et de Traduction* (ESIT, 26 estudiantes en 2018), *École hôtelière de Grand-Bassam* (88 estudiantes en 2018) y *Groupe Intellect Afrique Cocody-Abidjan* (50 estudiantes en 2018). (Djandué, 2018b: 8)

obligatorio para todo el alumnado ya desde el primer año. Hasta 2018, eran 2 319 profesores de ELE en esta rama de la educación, que cuenta además con dos grandes asociaciones: la *Association des Professeurs d'Espagnol du Secondaire de Côte d'Ivoire* (APESCI) y la *Association des Femmes Ivoiriennes Hispanophones* (AFIH)². Recientemente, como prueba del compromiso que existe por la enseñanza-aprendizaje-evaluación del español a nivel estatal, se han actualizado los libros de texto de ELE, pasando de la colección de manuales *Horizontes* a *¡Ya estamos!* (2018, 2019) para el primer ciclo (ESO) y *¡Más allá!* (2020) para el segundo ciclo (Bachillerato) (Djandué, Djé & Kumon, 2019). En la enseñanza superior son cerca de 60 profesores entre el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan, el Departamento de Español de la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké y la Escuela Normal Superior de Abidjan (Djandué, 2018b: 7). Todas estas cifras experimentan una tendencia alcista por el crecimiento poblacional que redundará en una demanda creciente de educación. En los próximos años, otras universidades públicas se van a dotar también de un departamento de español, empezando probablemente por la Universidad Péléforo Gon Coulibaly de Korhogo en el norte, para atender la fuerte demanda de estudios hispánicos en esta parte del país.

Volviendo a las preguntas que nos ocupan en este estudio tras la necesaria contextualización del tema, digamos que a pesar de las respuestas aportadas para explicar el gran interés por el español en Costa de Marfil, nuestra impresión general es que resulta bastante difícil contestar de manera satisfactoria a estas preguntas sin previa preparación, por la simple razón de que nadie se las suele hacer entre las miles de personas que aprenden y enseñan el español en nuestros países; y a lo mejor la situación del español en el subcontinente está como está justamente porque nadie se plantea habitualmente estas preguntas. Dicho en términos más claros, en África subsahariana en general, y en Costa de Marfil en concreto, sin duda no seríamos tan numerosos en interesarnos por la lengua española si nos preguntásemos siempre por qué y para qué la aprendemos o la enseñamos. No obstante esta salvedad, ¿cómo es posible invertir tanto tiempo, dinero y energía en una actividad sin nunca plantearse con seriedad los motivos y los objetivos perseguidos? Si el español llegó a nuestras aulas sin haberlo pedido expresamente nosotros, ¿por qué sigue allí decenios más tarde como otras tantas herencias de la colonización francesa? ¿Será por la simple costumbre de hacer las cosas o porque realmente necesitamos seguir aprendiendo este idioma?

Al salir entonces de la recepción en Abidjan en la que se había planteado esa pregunta, se nos ocurrió analizar detenidamente la cuestión, lejos de las limitaciones propias de una situación de comunicación oral espontánea e improvisada, para intentar aportar respuestas más pertinentes a unas preguntas tan habituales en los encuentros formales e informales. La presente reflexión se construye en torno a tres ideas esenciales, las cuales permiten aclarar los motivos y los objetivos de la enseñanza-aprendizaje del ELE en Costa de Marfil en el siglo XXI como ejemplificación de lo que se hace y se vive globalmente en África subsahariana: la fuerte institucionalización de la enseñanza del español que garantiza su presencia en los currículos de la educación reglada, la influencia de la globalización como un proceso en el cual las lenguas desempeñan un papel sumamente importante y la enculturación del mismo idioma español en el contexto sociocultural marfileño.

² Asociación de los Profesores de Español de Enseñanza Secundaria de Costa de Marfil (APESCI) y Asociación de las Mujeres Marfileñas Hispanófonas (AFIH).

La institucionalización de la enseñanza del español

En una conferencia impartida en Cartagena (Colombia), decía el gran hispanista senegalés Ndoye (2007) que “Las condiciones subjetivas existen para desarrollar la lengua española en África. Quedan por inventar las objetivas”. En esta afirmación histórica subyace la idea de que la mayoría de los africanos nos interesamos al español porque nos gusta, nos habla, nos atrae y seduce. Y nos ponemos a aprenderlo sin, a priori, esperar nada a cambio o, al menos, sin saber adónde vamos a parar, hacia qué rumbo nos va a llevar. Por eso es por lo que nos resulta más difícil todavía explicar el para qué que el porqué de su estudio. De verdad, una serie de factores independientes nos condicionan positivamente para interesarnos por el español, pero llámense música, fútbol, telenovelas, similitudes con el francés, estos factores que nos hacen llegar la lengua española al corazón no son suficientes para explicar objetivamente por qué Costa de Marfil es el país de África subsahariana más “ELEnizado”, según el citado informe del Instituto Cervantes (2020) y estudios complementarios realizados por Djandué (2018b).

En lenguaje menos diplomático, a ningún marfileño se le ocurre apuntarse en una academia para aprender español por ser hinchas del FC Barcelona o del Real Madrid, por ser un aficionado de la salsa cubana o un nostálgico de Celia Cruz, o porque le guste muchísimo las telenovelas latinoamericanas. Pues, al fin y al cabo, dichas telenovelas nos llegan siempre en su versión francesa de la misma forma que escuchamos los comentarios de los partidos de la Liga española o de los campeonatos europeos en nuestra primera lengua. En cuanto a la música, en muchas ocasiones ni necesitamos comprender la letra para enamorarnos de Julio o Enrique Iglesias o de las grandes orquestas latinoamericanas de salsa o rumba; nos dejamos simplemente llevar por el ritmo y la melodía. Dicho esto, no hay ninguna duda que, en este caso concreto de la música, disfruten dos veces aquellos que saben español. Incluso puede decirse que para la gran mayoría de entre nosotros, el estudio del ELE es más bien lo que nos hace apreciar la música o las telenovelas hispánicas y no al revés.

Con lo anterior queremos traer a colación que existe un motivo obvio y objetivo del gran interés por el ELE que remite al hecho de que sea enseñado como asignatura en la educación reglada marfileña. La fuerte institucionalización de la enseñanza del español es por lo tanto el verdadero motivo del gran número de alumnos que lo estudian, no solo en Costa de Marfil sino también en países como Benín, Camerún, Senegal o Gabón. Y las diferencias demográficas entre estos países y otras variables marcan luego la diferencia.

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en África Subsahariana es compleja de trazar globalmente y por ello es mejor analizarla país a país. No obstante, y dejando de lado el estatus problemático de la enseñanza del español en Guinea Ecuatorial, detallado más adelante, puede generalizarse que la enseñanza de ELE se institucionaliza en la educación reglada en gran parte de África francófona hacia mediados del XX, y en general se ha mantenido después de las independencias de los años sesenta, por ejemplo en Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar o Senegal. (Serrano, 2014: 16)³

De tal forma que, de cara al perfil general del alumnado, quizá resulte importante distinguir entre los alumnos que eligen estudiar la lengua de Cervantes porque desde el principio les guste. Ellos serían los apasionados. Y aquellos a quienes les toca en suerte porque el sistema los obliga a estudiar una segunda lengua extranjera

³ <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm> [28 sept. 2020]

después del inglés. Estos constituyen el gran grupo de los resignados de la lengua española, muchos de los cuales la abandonan luego para emprender otras carreras.

Lo que sí tenemos que reconocer, sin embargo, debido justamente a las “condiciones subjetivas” arriba mencionadas, especialmente la cercanía entre el español y el francés, es que se trata en muchos casos de resignados felices, algunos de los cuales incluso pasan luego a formar parte de los apasionados como el que está escribiendo estas líneas. Pero que quede claro que en el sistema educativo marfileño, son muy pocos los que eligen estudiar español. Es la misma lengua española la que elige a sus futuros aprendices, la que se propone cuando el centro cuenta también con profesores de alemán o se impone cuando no. Y si ello coincide con la inclinación natural de la persona, ¡alabado sea Dios! A nosotros por ejemplo nos tocó estudiar español en tercero de secundaria porque la clase en la que estábamos tenía un número par (4^{ème} 2), en el marco de una distribución aleatoria de los alumnos entre las clases de español y las clases de alemán.

Al ser así tan institucionalizada la enseñanza del español, su estudio resulta hoy en día como algo tan natural para los marfileños que ni nos da tiempo para pensar en el porqué. Paralelamente, generaciones ininterrumpidas de docentes formados durante más de medio siglo para enseñar la asignatura en los centros escolares y universitarios han hecho del profesor de español una figura ya cristalizada en el tejido socio-profesional nacional. Aunque el número de más de 3000 individuos entre profesores de secundaria y universitarios parece simbólico comparado a una población que ronda los 26 000 000 de habitantes, la estructura de las familias africanas y sus numerosas ramificaciones permiten suponer que en Costa de Marfil millones de niños, hombres y mujeres viven directa o indirectamente gracias a la lengua española. He aquí sin duda la primera respuesta al para qué de su estudio en la actualidad. El ELE se ha convertido con el tiempo en un factor de inserción social.

La inevitable influencia de la globalización

En el segundo tomo de un libro dedicado a la historia de la educación en Costa de Marfil, especialmente desde la Conferencia de Brazzaville hasta 1984, se puede leer la siguiente propuesta del autor:

La priorité donnée à l'anglais, du fait de l'importance de cette langue dans le domaine de la recherche scientifique et sur le continent africain, apparaît comme l'option la plus souhaitable, mais, dans une perspective africaine, il aurait peut-être été intéressant de donner une place aux enseignements du portugais, de l'arabe et des langues africaines. D'une façon plus générale, les objectifs de l'enseignement des langues secondes gagneraient à être précisés. (Désalmand, 2004: 433)

O sea que si se entiende la prioridad dada al inglés debido a su importancia en la investigación científica y en África, convendría precisar los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil en general, y supuestamente la de un idioma como el español en un contexto donde hubiera sido más interesante dar cabida al portugués, al árabe y a las lenguas africanas, con miras a fortalecer la integración de los pueblos del continente. En efecto, cuando la humilde Guinea Ecuatorial constituye el único país hispanohablante en África subsahariana, cinco países del subcontinente hablan el portugués como lengua oficial (Cabo Verde, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe), y las naciones del Magreb y del Cuerno de África se expresan mayoritariamente en árabe. Pero, puede que lo que no se consigue

con el español a escala continental en términos de integración entre los países sea posible en una escala superior entre África y América.

De hecho, con el transcurso de los años nos hemos acostumbrado a la globalización, a la vez como concepto y como fenómeno político, económico y social que influye cada vez más en nuestros modos de vivir, de ser y estar en el mundo; así como a las tecnologías de la información y la comunicación que le han dado al proceso un impulso brutal en los albores del siglo XXI. Si bien el término aparece en los años 70 del pasado siglo para traducir la idea de ver al mundo como un lugar único y unitario, la “aldea global” donde se intensifican las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre los países (Ribas, 2002), el fenómeno así denominado parece tan viejo como el propio mundo. En realidad, la globalización empezó como un proceso informal ligado en parte al natural deseo del ser humano de ir hacia los demás, para luego ir formalizándose de acuerdo con los intereses comerciales y geoestratégicos de las potencias mundiales de cada época.

Por su parte, al costear el viaje de Cristóbal Colón que iba a desembocar en el descubrimiento de América en 1492, España pisó el acelerador del proceso ya en marcha de la globalización. Al mismo tiempo, el gran acontecimiento histórico le brindaba a su idioma una oportunidad única para no solo internacionalizarse sino también enriquecerse en contacto con otras lenguas-culturas del mundo en aquello que Yao N’guetta (2020) denomina “coloquio universal de lenguas”. Con la aceleración de la globalización han nacido nuevas necesidades, expectativas y oportunidades. Al mismo tiempo que se están reforzando “las condiciones subjetivas para desarrollar la lengua española en África”, “las objetivas” también se están diversificando. Es de esperar por lo tanto que en los años venideros la docencia ya no constituya la única salida profesional para los aprendices del español y que la ampliación del horizonte laboral aporte más respuestas todavía a la pregunta del para qué de su aprendizaje.

Si bien estudiar español en Costa de Marfil favorece la inserción socio-profesional de las personas más allá de la docencia, en profesiones para las cuales la lengua extranjera no sirve directamente como instrumento de trabajo en un país francófono (Djandué, 2012), la globalización amplía todavía más tanto el porqué como el para qué de su estudio en el África del siglo XXI. En la aldea global en que se ha convertido progresivamente el mundo, cuando la relativa caída de las fronteras y el aligeramiento de las barreras aduaneras agilizan la circulación de las personas y las mercancías, el aprendizaje y el conocimiento de lenguas es el que realmente le da a la globalización un rostro más humano al fomentar la interculturalidad. Porque los usuarios de lenguas extranjeras constituyen puentes vivientes entre los pueblos de distintos idiomas y culturas (Djandué, 2014), al favorecer la intercomprensión y la interconexión de mundos separados desde el derrumbamiento de la Torre de Babel. Con razón decía Nelson Mandela: “Hablarle a alguien en un idioma que entiende permite llegar a su cerebro, pero hablarle en su lengua materna significa llegar a su corazón” (citado por Bokova, 2012). Como tal, aprender y hablar español nos permite potencialmente, desde África, llegar al corazón de “casi 489 millones de personas” que lo tienen como lengua materna en el planeta (Instituto Cervantes, 2020: 5), entre ellas muchos hijos e hijas de África pasados al otro lado del Atlántico con motivo de la trata negrera.

Como todas las mujeres del mundo, en efecto, la Historia también a veces da a luz por cesárea. La trata negrera y los millones de africanos esclavizados en el Nuevo mundo hicieron posible que parte de nuestras raíces se encontrara en América y se expresara en español (Ndoye, 2007). Así las cosas, aprender este idioma de gran mestizaje permite al africano tener un acceso directo a la parte suya que se ha colado y

plasmado en Hispanoamérica para, de alguna manera, aliviar los dolores del desgarramiento histórico con los colores de la cultura y los tambores de la música. Se promueve cada vez más la idea de que los humanos podamos enriquecernos de nuestras diferencias, lo cual supone que el reto al que se enfrenta ahora la globalización es la globalización de las mentes. Las culturas se transmiten ante todo por las lenguas, y entonces el conocimiento de una lengua global como el español es fundamental para globalizar las mentes, para formar a ciudadanos tolerantes, respetuosos de los demás y abiertos al mundo que les rodea.

Pero la globalización también hace que las personas se muevan mucho tanto por las rutas físicas que conectan las diferentes partes del planeta entre sí, como por las rutas virtuales que conectan entre sí a los ciudadanos del mundo gracias al internet. Dentro de estas interconexiones múltiples, las informaciones se transmiten en lenguas. El conocimiento de las lenguas es el que posibilita entonces la comunicación. Si Francia sigue siendo el destino preferido de los marfileños deseosos de emigrar por el tema de la lengua, hoy en día también muchos miran hacia España y América del norte y del sur porque saben español. Cuando deciden quedarse en su país y viven en Abidjan por ejemplo, aparte de la docencia en centros públicos o concertados, también pueden ganarse la vida en la traducción y la interpretación, actividades estas que con el pleno desarrollo del turismo en el futuro y el crecimiento cuantitativo y cualitativo de las empresas españolas e hispanoamericanas en el país pueden abrir más puertas de las que abren en la actualidad.

Entre la hispanización de lo marfileño y la marfileñización del español

La idea, en resumidas cuentas, es que podamos hacer cosas concretas con el español que aprendemos y hablamos, que nos sirva para algo, para ganarnos la vida (Koffi, 2020). Pero lo primero que se hace y se vive con una lengua es comunicar, intercambiar, relacionarse con su entorno y con los demás. Y se sabe que vivir ante todo es convivir. A falta de ser el español un idioma vehicular entre los más de sesenta que cuenta Costa de Marfil, y para sacar algún provecho inmediato de su aprendizaje, los marfileños han incorporado unos cuarenta hispanismos en el *nouchi*, el argot juvenil nacional, hispanismos utilizados hoy tanto por los que han estudiado español como por los que no lo han estudiado (Yao, 2015; 2017; Djandué y Toa, 2019; Ékou, 2019). Valgan como muestra de este fenómeno sociolingüístico estos hispanismos identificados por Djandué y Toa (2019: 163) como los más utilizados por los hablantes del *nouchi*: *gracias, adiós, ¿Qué pasa?, la vida, madre, amigo, padre, basta, hasta la vista, fiesta, señor, coche, problema, nada*, etc.; en enunciados como aquellos que se recogen en la tabla a continuación:

Enunciados *nouchi* y su traducción al español

Enunciados <i>nouchi</i>	Traducción
C'est comment <i>amigo</i> , et la <i>madre</i> ?	¿Qué tal <i>amigo</i> , y la <i>madre</i> ?
Est-ce que tu as vu la nouvelle <i>coche</i> du prof?	¿Has visto el nuevo <i>coche</i> del <i>profe</i> ?
Regarde par la fenêtre pour voir si le <i>padre</i> est là.	Mira por la ventana a ver si está el <i>padre</i> .
Je rentre à la <i>casa</i> .	Voy a <i>casa</i> .
Il a porté des <i>gafas</i> .	Ha llevado <i>gafas</i> .
Ma chérie, <i>gracias</i> !!!	¡ <i>Gracias</i> , <i>querida</i> !
<i>Amigo</i> , bonjour.	Buenos días, <i>amigo</i> .
<i>Hasta la vista</i> , mademoiselle.	<i>Hasta la vista</i> , <i>señorita</i> .
La <i>vida</i> d'aujourd'hui est très difficile.	La <i>vida</i> de hoy es muy <i>difícil</i> .

C'est comment, <i>hombre</i> ?	¿Qué tal, hombre?
¿ <i>Qué pasa</i> ?	¿Qué pasa?
Mes amis et moi allons faire la <i>fiesta</i> .	Mis amigos y yo vamos de fiesta.
Ma petite, c'est <i>como</i> ?	¿Qué tal, niña?

Fuente: Cf. Djandué y Toa (2019: 171-172)

Así pues, el español se encuentra tan enraizado en Costa de Marfil, tan presente en nuestro imaginario colectivo, que constituye en la actualidad un componente indiscutible de la identidad lingüístico-cultural del joven marfileño del siglo XXI, pasando de esta forma de ser una lengua extranjera en el sentido más riguroso del término a verse en adelante como un idioma bastante familiar.

Hay más. El español no solo es audible sino también visible y legible en el entorno inmediato del marfileño dentro del gran flujo de inscripciones que le ayudan a orientarse, situarse o informarse, especialmente si vive en una gran ciudad como Abidjan. Como bien lo demuestra Djandué (2020) en un artículo dedicado al tema, la presencia de cada vez más empresas españolas en la capital económica de Costa de Marfil, entre otros factores de tipo local como la hispanización de nombres y apellidos, permite que el español escrito también nos acompañe en nuestro vivir diario, sepamos leerlo o no, a través de envases o latas de productos de consumo diversos (vinos, refrescos, jabones, etc.), letreros o soportes móviles como son coches o camiones. En palabras del citado autor, el fenómeno de los letreros en español en las calles de Abidjan no es una casualidad, sino la punta visible de un iceberg. Se debe tanto a la creciente presencia de empresas españolas en el país como a la sólida implantación del español en el sistema educativo marfileño, combinada con la importancia a nivel internacional del idioma en la dinámica actual de la globalización. Además, por muy anecdótico que pueda parecer, ello contribuye a su manera a crear y mantener un ambiente psicoafectivo muy favorable al aprendizaje del ELE.

La enculturación del español en Costa de Marfil tiene por lo tanto dos materializaciones. Por un lado, la relativa hispanización de lo marfileño, se trate del argot juvenil conocido como *nouchi*, de la música marfileña desde los inicios de su largo proceso de modernización (Djandué, 2021), de nuestros espacios físicos de vida y convivencia o de nuestros nombres y apodos. Por el otro lado está la marfileñización del español, entendida como la necesaria adaptación del ELE a los caprichos del sustrato lingüístico local, lo cual abarca todos los aspectos del uso lingüístico desde lo fonológico con la eterna cuestión del acento extranjero hasta el léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y el componente no verbal. Partiendo en efecto de la interlengua particular de los usuarios marfileños de ELE como punto de partida de un nuevo dialecto del español más allá de la comisión de errores, Djandué (2018a) y Bayoko (2021) han estrenado en los últimos años la investigación sobre un posible español marfileño.

Partiendo del concepto de interlengua en sus planteamientos lingüístico, psico y sociolingüístico, hemos propuesto ver en la interlengua de los usuarios marfileños de ELE, particular entre todas las interlenguas de los ELE-hablantes del mundo por muchos rasgos comunes que puedan compartir, la génesis de una variedad del español, sobre todo en el terreno del lenguaje coloquial. Esta dinámica de marfileñización del español se presenta como un proceso inconsciente en sus dimensiones fonológica, kinésica y paralingüística; y debería manifestarse también de manera consciente en una dimensión léxico-semántica gracias a la plena asunción por nuestra parte de la influencia de nuestras lenguas autóctonas, de alguna forma similar a como no nos molesta el uso sistemático de marfileñismos en el francés coloquial marfileño. (Djandué, 2018a: 137)

La lengua sirve además para crear, instrumento de comunicación y, como tal, también de creación literaria y artística. Así es como vive, evoluciona, se adopta, se adapta y se actualiza. Los hispanistas de países africanos no hispanohablantes como Camerún, Benín, Senegal, Congo están uniendo sus voces y letras a las de los escritores de Guinea Ecuatorial, único país hispanohablante de la región, para hacer que cada vez más África se cuente y se exprese también en lengua española. En Costa de Marfil, autores como Koné (2008; 2018), Yaow (2016), Djandué (2017) o Keffa (2019; 2020) escriben poesías y ensayos en español y otros están siguiendo el paso. Por su parte, como ya se ha mencionado arriba, la música marfileña lleva huellas de hispanidad desde que inició su largo proceso de modernización en los años 50-60 del pasado siglo, especialmente por la temprana influencia de los ritmos latinoamericanos. Y desde siempre, estas huellas hispánicas se reflejan en la onomástica (nombres de cantantes u orquestas), palabras o expresiones españolas sueltas, el ritmo o el género musical, o en canciones enteramente compuestas en lengua española por personas que la han estudiado o aprendido por otros medios (Djandué, 2021).

Conclusión

De lo hasta aquí expuesto se desprende que el principal motivo del gran número de aprendices de español en Costa de Marfil es la institucionalización de su enseñanza y aprendizaje al heredar nuestro país del sistema educativo francés a finales de los años 1940. En la mayoría de los casos, si bien los adolescentes marfileños no son quienes eligen estudiar español, son unos resignados felices por la cercanía de esta lengua con el francés que facilita el aprendizaje en los primeros años, y por moverse más generalmente en un contexto sociocultural en el que la música, el fútbol, las telenovelas y la insoslayable globalización siguen haciendo del español una lengua menos extranjera, en la práctica, de lo que era hasta finales de la década 1990. Hoy en Costa de Marfil, aprender español es algo tan natural como comer *attiéké*⁴, y si la docencia es todavía la principal salida profesional de sus estudiosos, las promesas de la globalización permiten esperar que la situación cambie positivamente en un futuro no tan lejano. Mientras tanto, esta lengua global contribuye sobremanera a que desde Abidjan, Yamoussoukro, Bouaké, Man, Korhogo, Abengourou, Gagnoa, etc., nos sintamos plenamente ciudadanos del mundo. Y no nos parece poco.

Referencias bibliográficas

BAYOKO, Abou Sampha, 2021. Rasgos morfosintácticos y lexicales del español de Costa de Marfil. *Revue Nzassa*, Número especial. ISSN 2706-5405, *Actas de la I Jornada Científica de Bouaké: La globalización a la luz del español y del portugués: cambios e intercambios*, Universidad Alassane Ouattara, 7 de noviembre de 2019.

⁴ El *attiéké* es una comida típica y emblemática de Costa de Marfil, una receta de la gastronomía de los pueblos del sur a base de yuca (cuscús de yuca) que se ha popularizado en toda la geografía nacional y más allá de nuestras fronteras. Se come con pescado o carne frito o asado y tiene la particularidad de ser apreciada por las personas de todas las clases sociales.

BOKOVA, Irina, 2012. Día Internacional de la Lengua Materna. Mensaje de la Directora General de la UNESCO. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/motherlanguage/day/2012/unesco_message.shtml> [26 sept. 2020]

DÉSALMAND, Paul, 2004. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 2. De la Conférence de Brazzaville à 1984*. Abidjan, Les Éditions du CERAP. ISBN 9782915352016.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2012. La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE*, 24. ISSN: 1571-4667. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:be44f257-ee78-4043-8f20-7c0542299c16/2012-redele-24-07bidromb-djandue-pdf.pdf>> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2014. Pourquoi apprendre les langues étrangères? La réponse d'un chat qui avait appris à aboyer. *Nodus Sciendi*, Vol. 3. ISSN: 2308-7676. Disponible en: <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/nzassa_ArticleDrDJANDUE.pdf> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2017. *Las mujeres africanas ayer, hoy y mañana*. SL, Editorial Académica Española. ISBN 978-3841757791.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2018a. “De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible”, en ÉKOU, W. J. & ZARANDONA, J. M. (eds.), *Actas del I Coloquio Internacional Hispanoaficano de Lingüística, Literatura y Traducción: España en contacto con África, su) pueblos y sus culturas*, Abidjan, Tradhuc/Afrilenguas, pp. 127-140.

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2018b. El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor. *Nodus Sciendi*, Volume 23. ISSN: 2308-7676. Disponible en: <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/2019_DrDJANDUEBi_01_2019.pdf> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2020. L'espagnol dans le paysage urbain abidjanais, *Ziglobitha*, 01. ISSN 2708-390X. Disponible en: <<http://ziglobitha.com/wp-content/uploads/2020/12/06-Bi-Drombe%CC%81-DJANDUE.pdf>> [11 feb. 2021]

DJANDUÉ, Bi Drombé, 2021. Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre. *Revue Nzassa*, Número especial. ISSN 2706-5405, *Actas de la I Jornada Científica de Bouaké: La globalización a la luz del español y del portugués: cambios e intercambios*, Universidad Alassane Ouattara, 7 de noviembre de 2019.

DJANDUÉ, Bi Drombé & TOA, Bi Zoan Sylvain, 2019. El español lengua extranjera en Costa de Marfil: desbordando el ámbito escolar y universitario. *Káñina XLIII/ 2*. ISSN 2215-2636. Disponible en: <<file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/40301-Texto%20del%20art%C3%ADculo-141888-1-10-20200107.pdf>> [26 sept. 2020]

DJANDUÉ, Bi Drombé, DJÉ, Ana Maria & KUMON, Anougba Simplicie (2019). De *Horizontes a ¡Ya estamos!*: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa*, Núm. 2. ISSN 2706-5405. Disponible en: <<https://www.nzassa-revue.net/admin/img/paper/9.%20DJANDU%C3%89%20Bi%20Dromb%C3%A9%20et%20al..pdf>> [12 feb. 2020]

ÉKOU, Williams Jacob, 2019. Aspects sémantiques des hispanismes dans le nouchi de Côte d'Ivoire. *Canadian Social Science* 15 (1). ISSN 1923-6697 [Online]. Disponible en: <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/10580-23916-1-PB.pdf> [26 sept. 2020]

INSTITUTO CERVANTES, 2020. *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Madrid, Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes, Edición digital. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf> [12 feb. 2021]

KEFFA, Droh Joel Arnauld, 2019. *Travesía de una memoria negra*. Sevilla, Punto Rojo. ISBN 978-84-18161-91-9.

KEFFA, Droh Joel Arnauld, 2020. *Si Dios en el cielo durmiera con una mujer*. Sevilla, Punto Rojo. ISBN 9788418361586.

KOFFI, Konan Hervé, 2020. El aprendizaje del español en Costa de Marfil: del entusiasmo al reto del utilitarismo. *Revue Baobab*, Premier semestre. ISSN 1996-1898 [Online]. Disponible en: <http://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab28/article%2010.pdf> [01 abr. 2021]

KONÉ, Seydou, 2008. *Rébellion de la conscience (Rebelión de la conciencia)*. Salamanca, Celya. ISBN 978-84-96482-50-X.

NDOYE, El Hadji Amadou, 2007. La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto. *Congresos*. Disponible en: <https://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm> [15 jul. 2020]

RIBAS MATEOS, Natalia, 2002. *El debate sobre la globalización*. Barcelona, Bellaterra Edicions. ISBN 978-84-7290-198-8.

SERRANO AVILÉS, Javier (ed.), 2014. *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid, Catarata. ISBN 978-84-8319-944-2.

YAO, Firmin, 2015. Préstamos del español al nouchi hablado en Costa de Marfil. *Baobab* 17. ISSN 1996-1898. Disponible en: <https://www.revuebaobab.org/images/pdf/baobab17/article5.pdf> [26 sept. 2020]

YAO, Koffi, 2017. Anglicismos e hispanismos en la jerga nouchi de costa de marfil: aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. *Revue de l'ILA*, 41. ISSN 2107-5646. Disponible en: <http://www.ila.ci/upload/ila/article/9ArticleYAO41.pdf> [25 sept. 2020]

YAO, Ngétã, 2016. *Bosoqë / Boule de feu / Bola de fuego*. Madrid: Assata Ediciones. ISBN 978-84-940977-8-2.

YAO, N'guetta, 2020. "Coloquio universal de lenguas", en ÉKOU, W. J. & ZARANDONA, J. M. (coord.), *Actas del II Coloquio internacional hispanoaficano de lingüística, literatura, civilización y traducción: Panhispanoaficanismo: Realidades del presente, retos del futuro*, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan, Côte d'Ivoire, pp. 481-504.