

apropos

[Perspektiven auf die Romania]

Sprache/Literatur/Kultur/Geschichte/Ideen/Politik/Gesellschaft

Cantando zuglú en español

El alumnado universitario marfileño de ELE entre aculturación e inculturación

Bi Drombé Djandué & Koffi Yao

apropos [Perspektiven auf die Romania]

hosted by Hamburg University Press

2021, 6

pp. 53-66

ISSN: 2627-3446

Online

<https://journals.sub.uni-hamburg.de/apropos/article/view/1687>

Zitierweise

Djandué, Bi Drombé & Koffi Yao. 2021. „Cantando zuglú en español. El alumnado universitario marfileño de ELE entre aculturación e inculturación“, *apropos [Perspektiven auf die Romania]* 6/2021, 53-66. doi: 10.15460/apropos.6.1687

Except where otherwise noted, this article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0)



Bi Drombé Djandué & Koffi Yao

Cantando zuglú en español

El alumnado universitario marfileño de ELE entre aculturación e inculturación

Bi Drombé Djandué

es profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abiyán, Costa de Marfil

bathestyd@yahoo.fr

Koffi Yao

es especialista en Lingüística Hispánica en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abiyán, Costa de Marfil

yaofirmin@hotmail.com

Palabras claves

música marfileña – español lengua extranjera – inculturación – interculturalidad – transculturalidad

Introducción

Siempre sorprende a los españoles «descubrir el enorme interés por [su] lengua, la gran cantidad de alumnos que estudian español [en Costa de Marfil]» (Alvarado 2017). Pues, en este país francófono de África subsahariana, el español es una lengua extranjera (LE), es decir una lengua que solo se estudia en la escuela. Sin embargo, desde los años 1990, y más todavía desde los 2000, no se puede decir que el español sea un idioma totalmente confinado en las aulas. Los pocos hispanistas marfileños, en su mayoría estudiantes y profesores, utilizan cada vez más el español en sus relaciones interpersonales para comunicar, siendo estas conversaciones exolingües solo un aspecto de la relativa visibilidad del idioma en la actualidad.

En su último informe sobre el español en el mundo, en el cuadro 4, el Instituto Cervantes (2020: 13) sitúa a Costa de Marfil en séptima posición en cuanto a número de estudiantes de español como lengua extranjera. Es el país africano donde más estudiantes de ELE hay: 563 091 en la enseñanza secundaria, atendidos por más de 2 300 profesores; y 3 087 en la enseñanza universitaria con cerca de 60 profesores entre el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos

(Universidad Félix Houphouët-Boigny), el Departamento de Español (Universidad Alassane Ouattara) y la Escuela Normal Superior (cf. Djandué 2018b). En un futuro cercano, otras universidades van a ser dotadas de un departamento de español, empezando quizás por la Universidad Péléforo Gon Coulibaly en el norte, para atender la creciente demanda de estudios hispánicos en el país.

Una combinación de diversas circunstancias ha contribuido a sacar el español de las aulas para hacerlo menos extranjero de lo que era hasta los años 1990, cuando la opinión pública marfileña tachaba a España de país pobre y el castellano de lengua «muerta» (Djandué 2012) por lo que todavía no despertaba suficiente interés. Esto ha cambiado gracias a, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación, del movimiento mundial de la globalización, la instalación de muchos marfileños en España, el fútbol español, el crecimiento de las inversiones españolas en Costa de Marfil con una mayor presencia de empresas y personas procedentes de este país (cf. Kouassi 2014, Djandué 2020), sin olvidar más de veinte años de enseñanza comunicativa del español en los centros educativos.

Gracias al internet y las redes sociales, los aprendientes marfileños de ELE pueden entablar amistad con hispanohablantes nativos con quienes chatean o intercambian información por correo electrónico. También chatean entre sí en español en los diferentes foros creados en *Facebook*, *Messenger* o *WhatsApp*; todo ello en paralelo con las conversaciones orales. A quienes nos preguntábamos para qué servía realmente una enseñanza comunicativa del español en un país donde no es lengua vehicular, este nuevo escenario aporta una respuesta inesperada y alentadora. Hay cada vez más posibilidades de usar el idioma fuera de las aulas, con hablantes nativos o entre los propios marfileños. Además, eso no concierne solamente la comunicación interpersonal; tiene que ver también con la creación artística (cf. Djandué 2021a, 2021b).

Tanto que los investigadores no pueden seguir aludiendo a los marfileños únicamente como aprendientes del español; en adelante también son usuarios del mismo aunque, claro está, nunca se acaba de aprender una LE. Tampoco se puede seguir abordando la situación del español en Costa de Marfil bajo el único ángulo de su enseñanza-aprendizaje. Es interesante ver que los que primero se fijaron en el español fuera del ámbito escolar son investigadores marfileños no hispanistas, los cuales suelen señalar que es el segundo idioma europeo que, tras el inglés, más vocablos presta al *nouchi*, el argot juvenil local. En los años 2010, los hispanistas Yao Koffi (2013) o Yao Firmin (2015)¹, Djandué y Toa (2019) y Ékou (2019) dedicaron estudios más específicos a la parte de expresión española del *nouchi*.

Pero la cosa va más allá de la mera incorporación de hispanismos en el argot local. Existe un proceso latente de marfileñización del español en el marco de una apropiación sociocultural que, partiendo de la interlengua particular de los usuarios marfileños de ELE, supone una inculturación de esta lengua que muy bien podría desembocar, si se mantiene la dinámica, en un español marfileño (cf. Djandué

¹ Yao Koffi y Yao Firmin remiten a la misma persona, hispanista marfileño, doctor en Lingüística hispánica por la Universidad de Valladolid y profesor en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan.

2018a, Bayoko 2021). Tras analizar en los citados estudios la dimensión lingüístico-comunicativa del fenómeno, nos interesamos aquí por un aspecto de su dimensión cultural y artística, es decir, cantar el *zuglú* en español por parte de estudiantes marfileños de ELE de la Universidad Félix Houphouët-Boigny. El *zuglú* es un género musical típico nacido en las residencias universitarias en la década de 1990.

Pretendemos entonces ver en la práctica del *zuglú* en español LE otra dimensión de su incipiente inculturación en Costa de Marfil. ¿Quiénes son los actores de esta explotación artística del español? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué aporta esta iniciativa a la lengua española por una parte y, por la otra, al mismo género musical *zuglú*? El primer paso en esta reflexión consistirá en aclarar los conceptos de aculturación e inculturación en relación con el aprendizaje de LE. Pasaremos luego a recordar a grandes rasgos lo que es el *zuglú*, su nacimiento, sus características y su trayectoria. Antes de concluir, el último apartado dará a conocer los principales actores de la inculturación artística del español a través del *zuglú*, la letra y la temática de sus canciones, las motivaciones que tienen y la doble marfileñización a la que se ve así sometida la lengua castellana en un país africano francófono.

Aculturación e inculturación en el aprendizaje de LE

Los usuarios de LE son agentes imprescindibles de la interculturalidad, puentes vivientes entre los pueblos que le dan a la globalización un rostro más humano. A diferencia del concepto de multiculturalidad que «hace referencia a una situación de estática social», «la noción de interculturalidad introduce una perspectiva más dinámica de las culturas» (Pérez 2002, 393-394). Se trata de una «relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida» (Martín 2008, 285). En el usuario de una LE, la dinámica intercultural, encarnada y más fuerte, culmina en transculturalidad porque el contacto de culturas se realiza en su misma persona, resultado de un «sincretismo» (Hidalgo 2005, 78-80) favorecido por dos procesos complementarios de adaptación en el aprendizaje de una nueva lengua: la aculturación y la inculturación.

El aprendizaje de LE: un proceso de aculturación

En palabras de Pérez Francés (2002, 395), la aculturación es el proceso por el cual el contacto entre grupos culturales diferentes lleva a la adquisición de nuevos patrones culturales por parte de uno, o los dos grupos, con la adopción de parte o toda la cultura del otro grupo. Para Moreno Fernández (2004, 296), la adquisición de una LE es una forma de aculturación o adaptación a otra cultura y, al mismo tiempo, el nivel de aculturación puede indicar el nivel de adquisición o de competencia en la lengua meta.

En consonancia con lo que antecede, Gardner (1985) (citado por Lorenzo 2004, 308) ha determinado dos actitudes u orientaciones posibles en el aprendizaje de una LE: una orientación integradora cuando el estudiante busca identificarse a la cultura de la lengua meta y una orientación instrumental cuando solo se vale de esta para alcanzar unos objetivos materiales o puntuales (trabajar, viajar, hacer

negocios, etc.). De hecho, una lengua no son únicamente palabras y gramática; toda lengua es vehículo de una determinada cultura y su aprendizaje supone impregnarse de esta. La evolución del concepto de competencia lingüística o gramatical hacia el de competencia comunicativa, una competencia más amplia que incluye, entre otras sub-competencias, la sociocultural y la pragmática además de la propiamente gramatical, halla aquí toda su justificación (cf. Consejo de Europa 2000).

En tal tesitura, puede que un aprendizaje artificial en el aula, lejos del país de la lengua y la cultura meta, no sea el camino más seguro para poner en marcha un proceso de aculturación exitoso, aunque sí constituye un paso necesario para aprovechar mejor una estancia en el país de la lengua meta. La condición ideal sería que el aprendizaje se desarrollara o se prosiguiera en situación de total inmersión. Pero se cumpla o no este requisito, en todo aprendizaje de LE subyace un proceso de inculturación. Al mismo tiempo que el sujeto busca adaptarse a la lengua-cultura meta, esta se adapta a su realidad sociolingüística nativa.

El aprendizaje de LE: un proceso de inculturación

Según Rodríguez Díez (2004), «el lexema inculturación es de acuñación eclesiástica reciente». Él prefiere traducirlo al español por «enculturación» porque, argumenta, «inculturación es de componente semántica contradictoria» y «se presta a equívocidad» ya que la preposición latina «in» denota a la vez positividad y negatividad.

Más descriptivamente, [...] enculturarse es encarnarse en un pueblo de cultura distinta. Es indigenizarse con el indígena, indianizarse con el indio, africanizarse con el africano, españolizarse con el español, europeizarse con el europeo, pero bautizando valores nativos con nuevos valores que se aportan. (Rodríguez 2004, 28-29)

Podríamos añadir, con todo derecho, marfileñizarse con el marfileño. Estamos utilizando «inculturación» en su sentido positivo de «enculturación» y, en el caso que nos ocupa, se trata más concretamente de la marfileñización de la lengua española mediante la música *zuglú*. Cuando el equilibrio se inclina más hacia la aculturación en caso de aprenderse la LE en situación de inmersión, se da el movimiento contrario al desarrollarse el proceso de aprendizaje en el propio país de los sujetos involucrados.

La inculturación del español significa aquí su marfileñización, no solo desde el punto de vista de su uso comunicativo en situaciones informales a través de los componentes lingüísticos (léxico, semántica, sintaxis) y no verbales (kinésica y paralenguaje) (cf. Djandué 2018a, Bayoko 2021), sino igualmente de cara a las posibles explotaciones artísticas que ofrece al igual que cualquier otra lengua humana, en este caso la canción y la música (Djandué, 2021a).

Si en sus clases los docentes de español como lengua-cultura extranjera han de «resaltar estudios comparativos entre la cultura de su propio país y la de la lengua meta» (Manga 2008), ello quiere decir que deben fomentar la interculturalidad en sus dos dimensiones de aculturación e inculturación. En este

sentido, la aculturación consiste en acercar a los alumnos a la cultura hispánica en toda su diversidad, y la inculturación en hacer que sean capaces, además, de hablar en español de sus propias realidades socioculturales. De modo que, al hablar de inculturación, nos referimos a la «encarnación» de la lengua española «en un pueblo de cultura distinta», en este caso la cultura marfileña, de la misma forma que se encarnó en los pueblos precolombinos de América en las condiciones históricas que conocemos.

Del woyó al zuglú: nacimiento de una música marfileña

La canción y la música son expresiones culturales muy importantes entre todas las comunidades humanas, si por cultura se entiende esto que escribe Fernando Poyatos (1994) para definir el concepto:

[...] una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y como son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros. (Citado por Aka 2016, 12)

Por eso, citando a Soler-Espiauba (1998), esta autora ve en la canción un fundamento para «tomar el pulso a un país», pues, con ella se expresa «la protesta política y social» (Aka 2016, 13). En la canción se reflejan las innovaciones lingüísticas, la expresión de los sentimientos; es una herramienta para conocer la historia de un pueblo junto con su identidad. Terreno artístico fértil para la innovación lingüística (cf. Yao 2011) y la crítica política y social, el *zuglú* es una perfecta ilustración de todo ello.

Nacimiento y características del zuglú

De entrada, se puede afirmar que la música *zuglú* es el resultado de la recuperación del canto *woyó* por los estudiantes marfileños y su posterior formalización o intelectualización. Estamos en los años 1990, década puente entre la Costa de Marfil poscolonial y la actual, marcada por la transición de un sistema político monopartidista al multipartidismo con el subsecuente caldeamiento de la vida social. El autor del blog *demasiadasnoches* ofrece un resumen bastante fidedigno de lo que es el *zuglú*, es decir una música popular y urbana que informa de las distintas realidades sociales vividas por la juventud marfileña.

A veces contiene mensajes humorísticos, políticos, y más frecuentemente brinda enseñanzas a través de consejos sabios y sagaces. Su filosofía se basa en la cultura del amor verdadero, la amistad, la fraternidad, y predica el ideal de la justicia y la paz. Si bien surgió en los campus de la Universidad de Abidjan, pronto se extendió por todo el país, incluso a Burkina Faso, Camerún y Gabón. Las letras están escritas en idiomas locales y en argot callejero francés².

² <demasiadasnoches.blogspot.com/2016/09/zuglú-costa-de-marfil.html> (23/03/2018)

Konaté (2002) y Okomba (2009) coinciden con esta caracterización. Para ambos autores, el *zuglú* surgió en los años 1990 en el ámbito universitario donde desempeñó el papel de vehículo en las protestas estudiantiles antes de ser definitivamente recuperado por los barrios populares para encargarse de los problemas de todos y, en general de la crítica social y política gracias a la libertad de expresión favorecida por el multipartidismo.

Por ello, los *zugluistas* otorgan un lugar importante a la letra, en un francés popular combinado con las lenguas locales y, por lo tanto, asequible a la mayoría de los marfileños. Esto explica el arraigo nacional del género y el hecho de que represente la música urbana marfileña por excelencia pese a la fuerte competencia del *coupé-décalé* en los últimos diez años. Las canciones *zuglú* invitan siempre a la reflexión crítica y la toma de consciencia, a la lucha y la asunción de las responsabilidades ante las adversidades.

Además, surgido en un contexto sociopolítico de protesta y liberación, los gestos y el baile que acompañan las canciones dicen mucho (Okomba 2009, 79): expresan las penas del bailarín, sus dificultades, sus esperanzas. Es una danza irónica basada en tres principales movimientos: manos y cabeza levantadas para implorar y pedir a Dios; brazos extendidos, palmas abiertas, hombros altos; pasos enérgicos y movimientos de manos hacia el suelo. La popularidad del *zuglú* se debe en parte a su posición de género musical nacional supra-étnica y transcultural.

De lo anteriormente expuesto se desprende que la filosofía del *zuglú* se nutre ante todo de los valores de unión y solidaridad más allá de los particularismos tribales. La solidaridad es una garantía de éxito porque la unión hace la fuerza. Esto explica, por ejemplo, que desde el principio, los *zugluistas* se constituyan en grupos de dos a cuatro miembros, o incluso más, con jóvenes procedentes de diversas regiones del país. No por casualidad uno de los primeros grupos *zuglú* de la historia eligió llamarse *Parents du campus* (Parientes del campus). Prosiguiendo su análisis, Konaté (2002) explica cómo esta solidaridad crea una nueva familia que no es ni regional ni política, sino fruto de la experiencia compartida de la vida estudiantil.

Desarrollo y diversificación

Desde su nacimiento en 1990 hasta hoy en día, el *zuglú* ha acompañado la sociedad marfileña en los buenos y malos momentos de su historia reciente, encargándose de expresar sus penas, dolores y esperanzas por la boca de grupos famosos: *Espoir 2000*, *Yodé et Siro*, *Magic system*, *Les garagistes*, *Les patrons*, *Révolution*, *Dézy champion*, *Lunic*, *Petit Denis*, por citar solo los artistas más conocidos y representativos del género.

Al evolucionar en el tiempo, reconoce el autor del blog *demasiadasnoches*, se crearon y propusieron nuevos pasos de danza sin alterar la forma musical, pero también sub-géneros del *zuglú*. Es el caso del *yusumbá*, el *ñakpá-ñakpá*, el *logobí*, el *kpakló*, unos más efímeros que otros. Si bien Okomba (2009, 108-109) afirma que el *coupé-décalé* es otro género derivado del *zuglú*, disentimos de esta opinión. La diferencia entre ambos géneros se sitúa al menos a tres niveles: los contextos

históricos de su creación, las filosofías subyacentes, la letra y la danza, el ritmo y el fondo musical.

Más de una década separa los dos géneros y casi todo los opone. Mientras que el *zuglú* brotó gradualmente en tierra marfileña gracias a la recuperación por parte de los estudiantes del canto *woyó* utilizado entonces para animar funerales y partidos de fútbol, el *coupé-décalé* apareció de repente de la mano de jóvenes marfileños de la diáspora bajo la influencia del *atalakú* congoleño (cf. Gbadamassi 2003). De ahí que le haya resultado muy fácil internacionalizarse, a diferencia del *zuglú* que tuvo que esperar hasta 1999 para adquirir una notoriedad internacional con el grupo *Magic system* y su título «*Premier gaou*»³. El *atalakú* congoleño ya tenía una dimensión mundial de la que se benefició tempranamente el *coupé-décalé*.

Cronológicamente, pues, el *zuglú* es anterior al *coupé-décalé* cuya brusca aparición coincidió con la situación de guerra que conocía Costa de Marfil desde el golpe de estado fracasado de 2002 y la división del país en dos zonas enemigas: el norte en manos de los rebeldes y el sur bajo control del gobierno legal. Con respecto a las filosofías subyacentes, cuando los *zugluistas* pregonan valores como la unión, la solidaridad y la toma de consciencia, los del *coupé-décalé* promueven una filosofía hedonista inspirada en la típica vida juerguista de los *brouteurs*, estos jóvenes y adolescentes especializados en la estafa en línea (cf. Gbadamassi 2003).

Por último, la letra, la danza, el ritmo y el fondo musical difieren mucho del *zuglú* al *coupé-décalé*. Por una parte, se observa un mayor énfasis en el mensaje y unos gestos más coordinados en el baile; por la otra, mucha violencia y agresividad en la música y la danza, todo acompañado de vociferaciones que excitan y no transmiten ningún mensaje sensato. Últimamente, sin embargo, tras las críticas acerca de la vacuidad de los textos y la agresividad acústica y gestual generalizada, asistimos a cierta *zugluificación* del *coupé-décalé*. O sea que unos artistas *coupé-décalé*, Kerozen DJ⁴ o DJ Claver, cada vez más proponen textos bien elaborados con un mensaje claro a imagen de sus compañeros del *zuglú*, abriendo así paso a un género híbrido, intermedio entre las dos músicas urbanas marfileñas más populares: el *zuglú-décalé* (cf. Djandué 2019).

El *zuglú* y la inculturación del español en Costa de Marfil

En palabras de Aka Annabel (2016, 60) «la utilización de las canciones en el aula tiene una recepción muy positiva, así como un efecto desinhibidor» perceptibles en todos los cursos y grupos con los que ella ha trabajado en Costa de Marfil. La presencia de las canciones en las aulas marfileñas de ELE de enseñanza media y secundaria no da lugar a duda, si bien se puede lamentar que no siempre se aprovechen para trabajar otros aspectos del lenguaje más allá de la fonología, es decir, los contenidos léxicos, gramaticales o culturales.

³ <www.youtube.com/watch?v=EmDwHPMrfOc> (04/04/2021)

⁴ <www.youtube.com/watch?v=JqKQqSDzOiE> (25/03/2018)

Pese a todo, las canciones populares españolas o hispanoamericanas, tradicionales o modernas, por el mero hecho de enseñarlas a cantar a nuestros alumnos desde los primeros años de aprendizaje del ELE, participan en el proceso de aculturación que se inicia en el aula y, sin duda más hoy que ayer, continúa fuera de ella, en interacciones comunicativas directas con nativos hispanohablantes o a través de la gran apertura al mundo posibilitada por el internet: redes sociales, correo electrónico, sitios web de todo tipo, recursos digitales inagotables, etc.

De aprender canciones españolas que les enseñan los profesores en el aula o interpretar canciones hispanoamericanas de las telenovelas propuestas por la televisión nacional u otras cadenas televisivas, algunos alumnos universitarios marfileños, amantes del *zuglú*, pasan a componer sus propias canciones en lengua española según los códigos de este género musical típico de su tierra.

Los principales actores

Resulta difícil hablar del *zuglú* en español sin mencionar la asociación estudiantil de ELE denominada *Compañía Cervantes Côte d'Ivoire*. En una entrevista realizada el martes 10 de marzo de 2018⁵, su presidente, Kouadio Kan Jean Arthur, nos comentaba que el objetivo principal de la asociación es promover el español en Costa de Marfil en todos los ámbitos: cultura, educación, comunicación y turismo. La práctica del *zuglú* en español casa entonces con este objetivo general.

El precursor del movimiento *zuglú* en español es el estudiante Aholia Serge Koba, apodado Koby Koby. Encandilado por el *zuglú*, cuenta el presidente, propuso hacerlo en lengua española para contribuir a las actividades socioculturales del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad Félix Houphouët-Boigny: «Ha sido bienvenida la propuesta ya que la misión de la *Compañía Cervantes* es promover la cultura marfileña a través del español.»

Tras las huellas de Koby Koby ha empezado a caminar otro estudiante apodado «Habla mucho». Se trata de Ayikpa Raoul. En realidad, «Habla mucho» practica más bien el *yusumbá*, tocando el tambor y cantando a la vez, cuando Koby Koby solo cantaba. Tiene un grupo bien constituido (*La visión de Costa de Marfil*) y un repertorio lo suficientemente amplio para animar las actividades de la asociación. El *yusumbá*, que muy bien puede considerarse una variante del *zuglú*, es un ritmo del sur de Costa de Marfil popularizado a finales de los años 1980 por el grupo *Aboutou Roots*, en la dinámica general de surgimiento del *zuglú*.

Por último, cabe mencionar a Assomou Kouakou Marcel, alias Marcel Marceau, doctorando. De una primera entrevista realizada con él el 26 de agosto de 2017, sabemos que canta en español desde 2013. En 2016 sale «Amigo enemigo» en dúo con Loua Bondé Christian, otro estudiante. La canción está disponible en *Youtube*⁶. Al escucharla, se ve claramente que estamos lejos del canto *woyó*. Lo que nos proponen Marcel Marceau y Loua Bondé es el *zuglú* en su forma modernizada en

⁵ <www.youtube.com/watch?v=3A3qTRLsT6s> (06/05/2018).

⁶ <www.youtube.com/watch?v=MFURMPIHaCM> (06/05/2018).

la que, además del tambor tradicional, tienen cabida instrumentos de música modernos: guitarra, piano, etc. La letra resulta más elaborada y acorde con la filosofía *zuglú* de los orígenes.

El zuglú en español: la letra y la temática

El *zuglú* se caracteriza por la crítica social y política, lo cual explica la fuerza de los textos a pesar del recurso frecuente al humor en un lenguaje que mezcla hábilmente el francés popular marfileño, el *nouchi* y las lenguas indígenas. Aunque hacerlo en español supone una novedad desde el punto de vista lingüístico, la letra y la temática que desarrolla Marcel Marceau en «Amigo enemigo» casa perfectamente con la filosofía *zuglú*. El siguiente fragmento de la versión cantada resume el argumento de la canción:

Quando no teníamos dinero, éramos muy buenos amigo/ Comimos/ Dormimos/ Comimos,
levantamos/ Comimos/ Dormimos/ Comimos, paseamos/ Pero hoy que tú tienes dinero me
consideras como enemigo/ Si amigo fuera enemigo/ Si enemigo fuera hermano...

La traición es uno de los defectos humanos más denunciados por los cantantes del *zuglú*. Además de denunciar, o al mismo tiempo que denuncian, los *zugluistas* pregonan valores tales como la amistad, el amor al prójimo, el respeto, la sinceridad, etc. La canción «Amigo enemigo» resume claramente un dicho popular marfileño según el cual «*Le bonheur divise*», esto es, «La felicidad divide».

Se trata de la historia de dos amigos entrañables que de repente han dejado de llevarse bien. Uno de los dos ha ascendido en la escala social y ya no acepta la visita del otro que, por lo visto, sigue pasando dificultades. En palabras de Marcel Marceau, el tema de la traición sirve para llamar la atención de las personas sobre el valor de la fidelidad, especialmente cuando se ha enfrentado juntos tantas situaciones en la vida, pasando muchas dificultades en la precariedad de las residencias universitarias.

Cuando se les preguntan por qué y para quién cantan el *zuglú* en español estando en un país francófono, las respuestas de los estudiantes se resumen en dos ideas. Por un lado, es una manera de promover la lengua española en Costa de Marfil y ampliar las oportunidades de su uso más allá de la mera comunicación interpersonal. Desde este punto de vista, se dirigen a la juventud marfileña para animarla a interesarse por el español. Por otro lado, el *zuglú* es un medio artístico para dar a conocer algún aspecto de la realidad marfileña a la comunidad hispanohablante mundial desde la misma lengua española.

El zuglú y la doble marfileñización del español

La práctica del *zuglú* en lengua castellana tiene lugar en un contexto sociocultural marcado por una relativa influencia de lo hispánico, ya sea por la fuerte implantación del ELE en el sistema educativo de Costa de Marfil (cf. Djandué 2018b), ya sea por las inscripciones en español en diferentes soportes en las calles de la capital política Abidjan (cf. Djandué 2020), ya sea por la presencia de hispanismos en el *nouchi* (cf. Yao 2013, Djandué y Toa 2019, Ékou 2019) o la

influencia de lo hispánico en la cultura popular marfileña. Como lo explica Djandué (2021a), desde antes de la independencia del país en 1960, lo hispánico estuvo presente en el proceso de modernización de la música marfileña tradicional, preparando de alguna forma a los alumnos a acoger positivamente la lengua de Cervantes en las escuelas a la hora de su introducción formal en el sistema educativo nacional. Más en concreto,

...lo hispánico en la música marfileña se refleja en la onomástica a través de nombres de cantantes u orquestas, en palabras o expresiones españolas en canciones compuestas en francés o en alguna lengua local, en el ritmo o el género musical, o en canciones enteramente escritas en lengua española, generalmente por personas que la han estudiado en la universidad o aprendido por otros medios. (Djandué 2021a, 178)

Por lo tanto, cantar en español por parte de artistas marfileños no es una novedad. El artista marfileño Kajeem⁷ licenciado en filología hispánica, tiene canciones enteramente compuestas en español, caso de «*Segnorita*». Y no es el único ejemplo (cf. Djandué, 2021a). Lo realmente novedoso es cantar el *zuglú* en lengua castellana, afrontando así el gran reto de adaptar una LE a un ritmo típicamente africano y marfileño. Estamos hablando de un fenómeno todavía informal que solo implica a unas pocas personas entre los estudiosos marfileños de ELE, pero cuyo simbolismo no pasa desapercibido en el marco global de la inculturación del español en un país geográfica y culturalmente alejado.

En la Costa de Marfil multiétnica y multicultural donde conviven más de sesenta lenguas indígenas, el *zuglú* destaca por su carácter transcultural, por lo que representa a ojos de muchos la música marfileña por antonomasia, la única en la que se reconocen todos los pueblos independientemente de su lengua-cultura materna. El fermento de esta transculturalidad es el francés popular marfileño y/o el *nouchi*, muy a menudo combinados con alguna que otra lengua local por los *zugluistas* para transmitir sus mensajes. El francés popular marfileño y el *nouchi*, registros informales del francés hablado en Costa de Marfil, deben mucho al sustrato lingüístico indígena en toda su diversidad; son por eso el vehículo privilegiado de una cultura popular que supera los particularismos culturales regionales.

En palabras de Hidalgo Hernández (2005, 79), la transculturalidad es un proceso de acercamiento entre culturas distintas que busca establecer vínculos más allá de las culturas en presencia, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo. Al expresarse fundamentalmente en francés popular marfileño y/o en *nouchi*, el *zuglú* se ha convertido con el transcurso de los años en el abanderado del sincretismo cultural marfileño que, a imagen del propio *nouchi*, se nutre de elementos procedentes de otras lenguas y culturas, especialmente el inglés y el español (Djandué, 2018a). Djandué (2021b, 11) afirma por eso que el español «constituye en la actualidad un componente indiscutible de la identidad lingüístico-cultural del joven marfileño del siglo XXI».

⁷ <www.youtube.com/watch?v=jCTdAiZxfoU> (06/05/2018).

Así las cosas, en las canciones realizadas en español según los códigos y el ritmo *zuglú*, la lengua castellana se marfileñiza al menos dos veces, al adaptarse a la vez lingüística y artística o culturalmente. Un buen ejemplo de ello se encuentra en la propuesta titulada «Bienvenido a la delegación *zuglú* español» del grupo *La visión de Costa de Marfil* liderado por «Habla mucho»⁸, y cuya letra se resume a continuación:

Bienvenido *zuglú* español
Bienvenido a la delegación *zuglú* español
Bienvenido *zuglú* español...
Costa de Marfil, comemos *atieké*
Costa de Marfil, comemos *alocó*...

Además de interpretar esta canción con un claro acento marfileño que heriría todo oído nativo auténtico, la lengua española se enriquece en ella con dos vocablos indígenas (*atieké* y *alocó*) que, procediendo respectivamente del *achán* o *ebrié* y del *baulé*⁹, han pasado a constituir unos léxicos muy comunes en el francés popular marfileño, porque remiten a dos recetas claves de la gastronomía nacional. El *atieké* es una comida típica y emblemática de Costa de Marfil a base de yuca (cuscús de yuca). Perteneciente originalmente a los pueblos del sur, se ha popularizado en todo el país y más allá de sus fronteras. Se come con pescado o carne frito o asado y tiene la peculiaridad de ser apreciada en todos los estratos sociales. Por su parte, el *alocó* son trocitos de plátano maduro fritos y muy buenos para merendar.

Culminando este apartado, resulta muy significativo el hecho de que sean estudiantes los que, otra vez, desde las mismas residencias universitarias, le estén dando este nuevo rumbo al *zuglú* al practicarlo en lengua española. En su día fueron unos estudiantes los que formalizaron el canto *woyó* para hacerlo conocer a una parte del mundo bajo la denominación de *zuglú*; hoy otros lo quieren hacer conocer a la otra parte importante del mundo constituida por cerca de 500 millones de hispanohablantes nativos. Para el *zuglú* es casi un retorno a casa.

Conclusión

Hemos partido de la idea fundamental de que aprender una LE es un proceso a la vez de aculturación e inculturación. Al mismo tiempo que el sujeto busca acercarse a la cultura de la lengua meta, su propia cultura materna influye. El bien conocido fenómeno de interferencia lingüística no sería entonces más que un componente ínfimo de una interferencia más amplia, la interferencia cultural. De esta forma, la interlengua de los usuarios extranjeros de un idioma supone en realidad una intercultura. Así pues, la interculturalidad en el ámbito de LE supone no solo la comprensión del otro a través de su lengua y cultura (cf. Aka 2016,13), sino también la adaptación de la lengua del otro a la cultura del usuario.

⁸ <www.youtube.com/watch?v=3A3qTRLsT6s&t=192s> (01/04/2021).

⁹ El *achán* o *ebrié* es la lengua de una comunidad del mismo nombre instalada al sur de Costa de Marfil, esencialmente en la región de Abidjan. En cuanto al *baulé*, es el idioma del pueblo que ocupa casi toda la parte central del país.

Desde estas consideraciones teóricas, nos parece que cuando se aprende una LE lejos del país del que es el idioma oficial o la lengua materna, resulta muy difícil empaparse de su cultura hasta cierto punto, de ahí que el proceso, en este caso, tienda a ser más de inculturación que de aculturación. Por lo tanto, se corre el riesgo de aprender más bien un «esqueleto lingüístico» que los usuarios extranjeros intentarán colmar con su propia cultura, consciente o inconscientemente. El *zuglú* cantado en español por alumnos universitarios marfileños de ELE es un claro ejemplo de inculturación consciente de la lengua española mediante un género musical típico.

El movimiento va muy relacionado con las actividades culturales y artísticas de la *Compañía Cervantes Côte d'Ivoire* que, en la misma dinámica que *Los Marfileños con Ñ*, otra asociación estudiantil, está demostrando que en Costa de Marfil la promoción del ELE se está haciendo igualmente de abajo para arriba. Las acciones de estas asociaciones suponen, además, una apropiación del aprendizaje por parte del alumnado (dimensión pedagógica) y una apropiación de la misma lengua española (dimensión sociolingüística). El español ya no es únicamente una asignatura para numerosos aprendices marfileños de ELE. Aunque no se ha convertido en una lengua vehicular, no cabe la menor duda que los que aprenden español en Costa de Marfil lo utilizan cada vez más para comunicar. La lengua, además, siempre ha sido un instrumento de creación; el español no escapa a esta función estética en el país africano que cuenta con más estudiantes de ELE.

Referencias bibliográficas

- AKA, Annabel. 2016. *El uso de la canción en la enseñanza del español en Costa de Marfil*. Trabajo de fin de Máster. Madrid: Universidad Complutense.
- ALVARADO, María Jesús. 2017. «Costa de Marfil, un regalo envuelto en español.» *ABC Canarias*, 17.07. <https://www.abc.es/espana/canarias/abci-costa-marfil-regalo-envuelto-espanol-201707172349_noticia.html>.
- BAYOKO, Abou Sampha. 2021. «Rasgos morfosintácticos y lexicales del español de Costa de Marfil.» *Revue Nzassa* Número 5, 199-208.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común de referencia para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2012. «La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como LE (E/LE) en Costa de Marfil.» *redELE* 24.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2018a. «De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible.» *Actas del I Coloquio Internacional Hispanoaficano de Lingüística, Literatura y Traducción*, 127-140, Abidjan, Costa de Marfil.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2018b. «El español en Costa de Marfil: un presente dinámico y un futuro prometedor.» *Nodus Sciendi, Volume 23*, 4-15.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2019. «Du coupé-décalé au zougrou-décalé.» *Attoungblan.net*, 02.09.2019. <<https://attoungblan.net/du-coupe-decale-au-zougrou-decale/>>.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2020. «L'espagnol dans le paysage urbain abidjanais.» *Ziglôbitha* 01, 15-32.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2021a. «Huellas de hispanidad en la música marfileña de siempre.» *Revue Nzassa* Número 5, 174-185.
- DJANDUÉ, Bi Drombé. 2021b. «El Español Lengua Extranjera en Costa de Marfil: ¿por qué y para qué se aprende?» *redELE* 33.

- 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, 155-176.
- ÉKOU, Williams Jacob. 2019. «Aspects sémantiques des hispanismes dans le nouchi de côte d'ivoire.» *Canadian Social Science* 15 (1), 1-7.
- GBADAMASSI, Falila. 2003. «Les origines douteuses du "Coupé-Décalé".» *Le nouvel Afrik.com*, 17.10.
<<http://www.afrik.com/article6691.html>>.
- HIDALGO HERNÁNDEZ, Verónica. 2005. «Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término.» *Revista de ciències de l'educació* 1, 75-85.
- 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]
- KONATE, Yacouba. 2002. «Génération Zougrou.» *Cahiers d'études africaines* 168, 777-796.
- KOUASSI, AMA. 2014. «MOTIVACIONES Y PERSPECTIVAS ACADÉMICAS Y SOCIALES DEL interés del español en Costa de Marfil.» *index.comunicación* 4 (2), 201-210.
- LORENZO BERGILLOS, Francisco José. 2004. «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE.» En *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), LE (LE)*, dir. Sánchez Lobato, Jesús & Santos Gargallo, Isabel, 305-328, Madrid: SGEL.
- MANGA, André-Marie. 2008. «Lengua segunda (L2) LE (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje.» *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 16.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.). 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2004. «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE.» En *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), LE (LE)*, dir. Sánchez Lobato, Jesús & Santos Gargallo, Isabel, 287-304, Madrid: SGEL.
- OKOMBA, Herman Deparice. 2009. *Le zouglou dans l'espace publique en Côte-d'Ivoire (1990-2007)*. Thèse de Doctorat en Science Politique: Université du Québec.
- PEREZ FRANCES, María José. 2002. «Interculturalidad vs aculturación.» *Pedagogía Magna* 11, 393-397.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, José. 2004. «Transculturación, interculturación, inculturación (enculturación).» *Religión y cultura* L, 19-42.
- YAO, Koffi. 2011. «La libertad de expresión y el lenguaje sexual en la música: "Zuglú" y "Couper décaler" de Costa de Marfil.» *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* 751, 983-992.
- YAO, Koffi. 2013. «El nouchi: ¿argot, pidgin o criollo?» *Estudios de Asia y África* XLVIII/ 2, 537-556.
- YAO, Firmin. 2015. «Préstamos del español al nouchi hablado en Costa de Marfil.» *Baobab* 17, 61-76.

Resumen

En los últimos decenios, el concepto de interculturalidad se ha abierto camino en numerosos campos, entre los cuales el de la didáctica de las lenguas. El intercambio entre personas de diferentes culturas se ve por lo tanto como un valor imprescindible de la globalización. Paralelamente, el aprendizaje de un nuevo idioma ya no se plantea únicamente en términos de aculturación; también es un modo de inculturación en una mutua influencia entre la cultura de la lengua meta y la propia cultura del usuario. En Costa de Marfil, un país francófono de África subsahariana, la práctica del *zuglú* en español por estudiantes de ELE representa un buen ejemplo de inculturación lingüística y artística, siendo el *zuglú* un género musical local interpretado, en este caso, en una lengua extranjera.

Abstract

In recent decades, the concept of interculturality has made its way into numerous fields, including that of language teaching. The exchange between people of different cultures is therefore seen as an essential value of globalization. At the same time, learning a new language is no longer considered solely in terms of acculturation; it is also a mode of inculturation in a mutual influence between the culture of the target language and the user's own culture. In Ivory Coast, a francophone country in sub-Saharan Africa, the practice of *zuglu* in Spanish by SFL students represents a good example of linguistic and artistic inculturation, with *zuglu* being a local musical genre interpreted, in this case, in a foreign language.