*Las políticas lingüísticas coloniales en Africa y sus consecuencias**

VINCENT HERMANN
Doctor en Filología

Introducción

Las potencias europeas que participaron en el reparto del continente africano en zonas de influencia (Conferencia de Berlín, 1884-85), practicaron por una parte la “administración indirecta” (Inglaterra, Bélgica) es decir, una política de diferenciación que consistió en fomentar el uso de las lenguas vernáculas y las propias culturas indígenas. En cambio, la “administración directa” optó por el sistema de aculturación es decir, una política que reprimía los actos culturales en lenguas locales. Asimismo, procuró desde un principio enseñar al africano en la lengua “civilizadora”. En este sentido podemos afirmar que las potencias coloniales europeas tenían una visión clara de su acción en el Africa subsahariana. Ello supuso la formulación de políticas lingüísticas acordes con sus objetivos políticos, culturales y económicos.

Visto desde otro ángulo, los africanos estaban llamados a asociarse y a identificarse con las instituciones de dominación, pero aún bajo la estricta dirección de la madre – patria. Así pues, el colonialismo introdujo todo tipo de dependencias. En la enseñanza por ejemplo, los países colonizados tenían que orientarse hacia los modelos europeos en lo que se refiere a sus métodos, sus programas, el contenido de los mismos y la lengua en la cual se impartiría dicha enseñanza.

* Este texto es la versión reelaborada y ampliada del tercer capítulo de nuestra tesis doctoral titulada: “Las Políticas lingüísticas en el Africa subsahariana”. Aprovechamos esta oportunidad para agradecer a los profesores Théophile Ambadiang, Carlos G. Echegaray y Carme Junyent por sus observaciones.

Por ello, es de suma importancia demostrar cómo la colonización modificó profundamente el sistema cultural tradicional, al imponer el dominio de las lenguas europeas por la fuerza y la violencia. Además conoceremos la historia del uso de algunas lenguas subsaharianas en la educación o en los medios de comunicación, desde la época de los misioneros (siglo XIX) hasta las independencias. Así pues, trataremos de cernir el proceso mismo de la colonización¹ en su manifestación lingüística como única contribución al debate relativo a los problemas antes reseñados.

1. Algunas consideraciones sobre la política lingüística colonial latina

1.1. Fundamentos culturales

La colonización de tipo “asimilacionista” llevada a cabo por Francia, Portugal y España se caracterizó por su etno-centrismo cultural, su desprecio por las lenguas locales y su deseo de crear “negros europeos” a su imagen. Así pues, convertir sus colonias en simples copias transplantadas bajo otros cielos fue uno de sus objetivos prioritarios. Para llevarlos a cabo, se hacía necesaria la reducción de la diversidad lingüística y la imposición del uso exclusivo del francés, del portugués o del español (según el caso) como único medio de comunicación tanto en la escuela como fuera de ella. Así, por ejemplo la política lingüística del Imperio galo a finales del siglo XIX e inicios del XX se caracterizaba por: 1) la imposición del francés como único idioma de instrucción; 2) la obligatoriedad de la enseñanza agrícola que se reducía a trabajos forzados manuales sin ningún objetivo integracionista de los alumnos; y 3) el acceso limitado de los indígenas a la cultura europea. Según señala Timothy A. Awoniyé:

“Francia impuso a sus colonias africanas desde finales del siglo XVIII, una política basada sobre las ideas liberales de la Revolución Francesa y la convicción de que el mundo se encaminaba hacia una civilización universal cuyo modelo era Europa. Por esta razón, el sistema escolar en sus colonias fue un calco del de Francia. Su lengua fue considerada como

¹ La colonización que tuvo por objetivo conquistar, dominar y explotar los recursos ajenos se acompañó también de fenómenos secundarios raramente estudiados. El caso por ejemplo de factores culturales y particularmente de su creación. Véase a este respecto BAUMANN, H. y WESTERMANN, D., «Les peuples et les civilisations de l’Afrique», Edit. Payot, París, 1967.

vehículo idóneo del pensamiento y único medio de comunicación. Por consiguiente, una sola lengua se enseñaba en las escuelas, se empleaba en los tribunales y en la administración, las demás lenguas no eran más que folklore”².

Asimismo, llama la atención que en los territorios ocupados por la Corona lusitana, el portugués ha sido utilizado como instrumento de opresión cultural. Las lenguas indígenas fueron aún más discriminadas que en las colonias francesas. Ni siquiera la alfabetización en lenguas nativas contaba con el apoyo oficial de las autoridades coloniales.

España por su parte intentó prohibir las lenguas maternas mediante una política lingüística arbitraria anti-pedagógica. Impuso una sola lengua, el español, en la administración y la enseñanza porque el fin que perseguía la Corona era lograr la expansión de su idioma en su dependencia. Recordemos que el uso exclusivo de la lengua europea en la escuela produce situaciones de rupturas entre el ambiente doméstico, de libertad y de uso de la primera lengua y el escolar, algo coercitivo.

En resumen, las potencias coloniales latinas (cada una en su estilo) quisieron inculcar sus valores y promover entre los escolares africanos una identificación plena con la madre-patria. Este hecho es correlativo de la falta de apoyo y el menosprecio de las lenguas locales basándose en argumentos pseudo-científicos tales como: primitivas, pobres o considerándolas como dialectos, jergas, etc. Todos estos argumentos carecen de fundamentos porque responden a una terminología colonial con un contenido ideológico, conforme a la política de dominación de los pueblos y las naciones. Fue una rigurosa ofensiva destinada a implantar más sólidamente que los belgas y los ingleses, sus culturas y sus lenguas.

Por lo que acabamos de ver, la política de “asimilación” reviste una significación negativa: suprime las estructuras políticas de las sociedades africanas, sus culturas, suplantándolas por estructuras que no se adaptan a las realidades de los países colonizados. Ello supuso la aparición en el subcontinente del modelo europeo de pensamiento, de concepción, de aspiración, de consumo, etc. a través de la escuela (lugar privilegiado de reproducción del sistema de sumisión y de alineación) y otros instrumentos coloniales (misioneros, administradores, maestros, etc.).

² Sobre enseñanza y lengua materna, y en especial con referencia a los países del África francófona, cfr.: BAMGBOSE, Ayo, «Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale», Les Presses de l’UNESCO, París, 1976; CALVET, Louis-Jean, «Linguistique et colonialisme», Edit. Payot, París, 1974, etc.

1.2. Lenguas e instrumentos coloniales

La escuela colonial ha sido impuesta ya sea a la fuerza, por astucia o a veces mediante la conjugación de los dos procedimientos. Fruto del sistema colonial, la escuela europea en vez de ser un instrumento de emancipación fue (y sigue siendo) un sistema de desarraigo y de alineación. Todo ello se hacía bajo la capa de una supuesta misión civilizadora. Fue en este sentido que Charles Regismanset se expresó claramente, alejando todo tipo de dudas sobre el sentido que tuvo la “educación” colonial:

“¡Pobre humanidad negra! Tengamos por lo menos la franqueza de confesar que si tanto cuidamos de ti, es porque tú nos parece constituir una inagotable reserva de mano de obra...

Queremos que las bolas de caucho, de marfil, abunden en los muelles de Burdeos o del Havre, que los manies crezcan, que el aceite de palma se de a chorros... No deseo que la educación negra se impulse demasiado... Mientras ellos sean los más débiles admitirán el decreto del más fuerte”³.

Es de interés recordar que para el sistema de administración colonial latina, además de ser un mal necesario, la instrucción suponía un doble peligro. Por una parte al elevar la cualificación de la mano de obra, la hace más costosa. Por otra permitía que las masas colonizadas tomaran conciencia de la explotación y la opresión a que estaban sometidas. Por ello, se hizo lo posible para limitar su difusión al mínimo estrictamente indispensable, tanto en cantidad como en calidad. De ahí su carácter elitista. Además, el control que las potencias coloniales latinas ejercían sobre la enseñanza tuvo como resultado la prohibición del uso de las lenguas locales, tal como prescribe un decreto francés de 1938:

“La enseñanza debe ser impartida exclusivamente en francés. Se descarta toda posibilidad del uso de idiomas locales excepto en la enseñanza litúrgica”⁴.

³ El tema sobre el sistema de enseñanza colonial en Africa ha sido tratado detenidamente por SURET-CANALE, Jean, «Africa Negra», vol. II, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1968; SOW, Alfa Ibrahim, «Langues et politiques de langues en Afrique Noire», Edit. Nubia-UNESCO, París, 1977; *Présence Africaine*, núm. 67, París, 1968, págs. 49-123.

⁴ Cfr. a este respecto, entre otros, a MATEENE, Kahombo, “La situation linguistique en Afrique centrale”, en «Langues et politiques de langues en Afrique Noire», Edit. Nubia- UNESCO, París, 1977, págs. 180-204; ALEXANDRE, Pierre, «Langues et langage en Afrique Noire», Edit. Payot, París, 1967; y CHAMPION, Jacques, «Les langues africaines et la francophonie», Edit. Mouton, París, 1974.

Así pues, eliminaron todo tipo de estudios de carácter general y toda materia susceptible de desarrollar la reflexión. En efecto, dicha enseñanza tenía por objetivo convencer al joven africano de la inferioridad congénita del negro, la barbarie de sus antecesores, la bondad y la generosidad de la nación colonizadora, etc.

Por otra parte, recordemos que la evangelización del Africa subsahariana ha marchado a la par con la conquista colonial. En este sentido, Beltrán y Rózpide se refirieron a los “Territorios del Golfo de Guinea” de la siguiente manera:

“En el régimen adoptado por España para gobernar sus colonias de Guinea, se ha dado participación importantísima a los Institutos Religiosos. Su misión era y es convertir a los indígenas atrayéndolos a la vida del Cristianismo y de la civilización, mediante la iglesia y la escuela”⁵.

Fieles artesanos de la acción colonial, los misioneros han desarrollado una potente red de enseñanza elemental a través del subcontinente. Asimismo jugaron un papel de consideración en la expansión del portugués y del español respectivamente. Así pues, no es de extrañar cuando algunos autores afirman que en vísperas del siglo XX, la instrucción de los nativos en dichas colonias estuvo casi exclusivamente en sus manos. En cambio, en los territorios sometidos a la administración francesa, el papel de los misioneros en la enseñanza fue limitado. Recordemos en este sentido que en los primeros momentos de la Revolución Francesa, la Iglesia era considerada enemiga y como obstáculo al desarrollo y al progreso.

II. La política lingüística colonial anglogermánica

2.1. Fundamentos culturales

La política de diferenciación que caracterizó las administraciones coloniales inglesa, belga y alemana careció de uniformidad en sus diversas aplicaciones. En general dichas potencias coloniales perseguían casi los mismos objetivos pero con distintos métodos. Sin embargo, se ha dicho con frecuencia que las administraciones coloniales anglogermánicas no participaron de manera

⁵ Véase a este respecto la obra de Beltrán y Rózpide, R., «La Guinea Española», Manuel Soler, núm. 17, Barcelona (sin fecha); ALVAREZ GARCIA, Heriberto Ramón, «Historia de la acción cultural en la Guinea Española», IDEA/CSIC, 1948, etc.

directa en la vida cultural africana como se supone ocurrió en las dependencias francesas y portuguesas. Lo cierto es que no crearon entre los intelectuales subsaharianos una falsa nostalgia por sus valores culturales en desaparición. Según esta línea de pensamiento, los británicos y los alemanes estaban tan convencidos de su superioridad cultural, que nunca condescendieron a cambiar las costumbres africanas.

Algunas características de dicha política en lo lingüístico fueron la tolerancia y la flexibilidad ante las lenguas con tal de que los intereses del colonizador no se vieran nunca amenazados. De hecho, han permitido hasta cierto punto el estudio y cultivo de algunas lenguas locales (yoruba, hausa, ewe, swahili, lingala, etc.). Ello favoreció la eclosión de una literatura en inglés y en lenguas locales desde los inicios de la producción literaria en los países colonizados por Inglaterra.

La administración colonial británica practicó lo que se podía llamar una "política de asimilación parcial" que variaba en función de las circunstancias. En Nigeria por ejemplo, mientras que al norte se admitía la introducción de la lengua materna (hausa) en las escuelas primarias, en las demás regiones del sur del país, se impuso el inglés desde los primeros años de la escolaridad por un presunto multilingüismo o enfrentamientos étnicos, entre otros. En Tanganika (en sus últimos años), la administración colonial inglesa organizó la enseñanza según una política tripartita. Diferentes escuelas con objetivos distintos fueron creadas para hijos de europeos que continuarían sus estudios en el Reino Unido, para asiáticos porque necesitaban cuadros medios para la administración y para africanos con casi la misma finalidad que los anteriores. En Uganda, Niasalandia (actual Malawi) y Botswana, los ingleses optaron por una política asimilacionista.

Los belgas por su parte han multiplicado decisiones y actos jurídicos con respecto a los temas culturales. Así diseñaron después de la Segunda Guerra Mundial un sistema escolar en que se tomó en cuenta las condiciones socioeconómicas de los colonizados. Instruir a los indígenas en sus propias lenguas y en la del colonizador (una minoría) fue uno de los cometidos del Imperio en el ámbito docente. Pero en realidad no se trataba de instruir ni de educar, sino de prodigar algunos conocimientos a un puñado de africanos subalternos necesarios para servir de colaboradores a los funcionarios coloniales. Por ello, no es de extrañar que la enseñanza en sus colonias nunca haya rebasado el nivel de la secundaria antes de 1948. El objetivo de esta política escolar, lo mismo que de sus resultados, fue rebajar el nivel de la enseñanza.

Por otra parte, el uso exclusivo de las lenguas subsaharianas en la administración local y en la educación se orientaba hacia una voluntad de mantener a

los africanos en una especie de cárcel lingüística. En efecto, la administración colonial no estaba dispuesta a permitir a los indígenas que accedieran a las funciones administrativas y ocuparan puestos de alta responsabilidad. Por ello, dio más importancia a la enseñanza "práctica".

A pesar del egocentrismo cultural de los alemanes su administración no escatimó esfuerzos en la descripción y la estandarización del swahili en Tanganika. La política de «laissez-faire» que caracterizó la administración colonial alemana fue aplicada también parcialmente en Togo y en Camerún. En otras dependencias, no ha modificado la dinámica de la situación lingüística que encontró a su llegada.

Como se ve, el respeto de la identidad lingüística de los pueblos oprimidos no fue una regla absoluta por parte de las potencias coloniales sajonas.

2.2. Lenguas e instrumentos coloniales

Al igual que en las colonias francófonas, Inglaterra creó en sus dependencias africanas un sistema escolar casi parecido al suyo. Se impartía una instrucción elemental y rudimentaria porque sólo se enseñaba a leer y a escribir en lengua materna o en inglés según el caso. No obstante, esta práctica no echo por tierra el carácter elitista del sistema de enseñanza inglés. Recordemos que fue a partir de 1925 cuando la administración colonial inglesa decidió hacerse cargo de la dirección general y del control de la política de la enseñanza en sus dependencias. Dicha enseñanza se adaptaría a las masas africanas, según el memorándum de 1925⁶ sobre la educación de los indígenas en el Africa Tropical.

En cambio, en las colonias belgas, se puso más énfasis en la enseñanza primaria. Crearon una red de escuelas rurales de dos años de duración donde daban preferentemente una enseñanza agrícola a los alumnos, mientras que en las escuelas urbanas, los programas tenían una orientación clásica sin descartar la formación técnica. Al igual que los ingleses, los belgas tomaron oficialmente las riendas de la enseñanza en 1906, época en la que Leopoldo II firmó

⁶ El tema sobre la educación de los indígenas en el Africa Tropical ha sido investigado y analizado por COWAN, L. Gray, «Enseignement en Afrique», Edit. Nouveaux Horizons, Tours, 1969; De SOUSA FERREIRO, Eduardo, "Educación y discriminación en los territorios portugueses de Africa", en «El Correo de la UNESCO», París, nov. 1973, págs. 25-27; 32; DUMONT, Pierre, «Le français et les langues africaines au Sénégal», Edit. Karthala, París, 1983, etc.

con el Vaticano un acuerdo acerca de las subvenciones escolares del Estado. Dicho acuerdo favoreció la enseñanza tanto de las lenguas nacionales belgas (flamenco y francés) como de los cuatro idiomas regionales congoleños.

Por lo general, la política llevada a cabo por las potencias anglo-germánicas consistió en fomentar el uso de las lenguas locales en los primeros años de la enseñanza primaria, en algunas administraciones locales y en los medios de comunicación. Así pues, un conocimiento relativo de la lengua materna se mantuvo en algunos países anglófonos (Nigeria, Ghana, Kenya, Tanganika, etc.) y en antiguas posesiones belgas. Esta política permitió la creación en el Africa Oriental de un Comité lingüístico interterritorial para la normalización del swahili como lengua común de comunicación y de educación. Además, crearon después de la Primera Guerra Mundial, comisiones y comités encargados de formular políticas oficiales en el campo de la enseñanza en casi todas las colonias.

El elemento religioso, no ha tenido menor peso que otros factores en la difusión de las lenguas subsaharianas. Fieles a sus objetivos, los misioneros sajones, en épocas tempranas de la colonización recurrieron a las lenguas indígenas más difundidas como el swahili, el yaunde, el sango, el kinyarwanda, el lingala, el yoruba, el ewe, para propagar la fe cristiana. Para llevar a cabo la catequización, se vieron obligados a describirlas, aprenderlas y enseñarlas.

En general, no se trataba tanto de entretener y cultivar las tradiciones populares como alcanzar las almas de las masas hablando su propia lengua. Por ello, tenían que acomodarse a la vida de los negros, integrarse para conocerlos mejor y de ahí convertirlos al cristianismo. En las colonias belgas y alemanas, la iglesia ha trabajado en colaboración estricta con los regímenes coloniales. En cambio, las autoridades británicas (al inicio) legaron las cuestiones religiosas y educativas a la iglesia y a las organizaciones intelectuales porque pensaban que no formaban parte de los deberes públicos esenciales.

Al margen de estas consideraciones, habría que homenajear a los misioneros por su gran aportación en el campo de la lingüística, a pesar del carácter poco científico y la falta de fineza o de rigor de algunos de sus análisis. En efecto, no sólo crearon las primeras escuelas, agentes institucionales de la Iglesia; además, la mayoría de los primeros trabajos consagrados a los idiomas africanos son debidos a ellos. Hoy aún la gran obra es suya en lo que se refiere a la redacción de gramáticas o diccionarios, la edición de manuales escolares, las traducciones de la Biblia y el desarrollo de la literatura indígena.

III. Consecuencias

3.1. En el ámbito político

Se deduce de este análisis que, en el Africa subsahariana, la situación que prevalece es directamente tributaria del colonialismo. Pese a la diferencia en los métodos empleados por las antiguas potencias europeas, la consecuencia final ha sido la misma: el estallido de la sociedad tradicional africana. En efecto, al reparto del continente en zonas de influencia se añade el legado de la dominación de las lenguas extranjeras introducidas con fines concretos en la administración, la enseñanza y los medios de comunicación social. En la actualidad, dicho reparto ha llegado a convertirse en fuente de preocupación pública por la no coincidencia de las fronteras territoriales con las lingüísticas. Estas últimas son a menudo difusas e inciertas porque la Conferencia de Berlín no tuvo en cuenta las realidades étnicas del continente, por lo que las fronteras nacionales y lingüísticas no coinciden. Como señala Jean-Pierre Lycops:

“El trazado de las fronteras africanas no ha sido fruto del azar o de una simple casualidad; es una inteligible obra del sistema colonial basada en una lógica bien determinada y bien estudiada para cimentar lo más posible su política de dominación y de explotación según el principio de «divide y vencerás»⁷.

Así, pueblos unidos culturalmente por la historia han sido disgregados por medio de dos o tres fronteras estatales como por ejemplo: el fang que se subdivide en yaunde, bulú, ntum (en Camerún), en ntum, fang-fang (en Gabón), en ntum, okak, fang-fang (en Guinea Ecuatorial). De la misma manera, el grupo ewe que tiene su origen en Ghana se fragmenta en anlo, ewe (en Ghana), el wachi y kpla (en Togo) y en kpla, gê y fon (en Benín). También, es de suma importancia recordar que la unidad política, geográfica y lingüística de los imperios de Bornú y Songhai ha sido rota por las mismas razones. Ello supuso la desaparición progresiva de las autoridades tradicionales.

También se da el caso contrario. Muchos países están compuestos por grupos étnicos que tienen muy poco o nada en común. Un ejemplo característico es la República de Sudán con sus habitantes árabes o arabizados, las tribus meridionales que pertenecen al grupo nilótico, y los bantúes azande etc. Como

⁷ La no puesta en causa de la intangibilidad de las fronteras coloniales en Africa que conllevó desde el inicio de los años 60, a decenas de guerras, sufrimientos e inestabilidades políticas y sociales ha sido analizado por LYCOPS, Jean-Pierre, «L'agresion silencieuse ou le génocide culturel en Afrique», Edit. Anthropos, París, 1975; CALVET, Louis-Jean, «Linguistique et Colonialisme», Edit. Payot, París, 1974.

consecuencia de todo ello, han surgido, de manera clara varias Africas tras la Conferencia de Berlín: “Africa francesa”, “Africa inglesa”, “Africa portuguesa” e incluso “Africa belga” y “Africa española” que recuerdan la procedencia de los antiguos colonizadores. Tales denominaciones que deberían pertenecer a la historia no reflejan la realidad. En efecto, cualquier discurso que se pronuncie en francés, inglés o portugués es comprendido quizás respectivamente por un 3, un 5 o 1% de la población continental, mientras existen lenguas vehiculares como el swahili, el hausa, el fula, el yoruba, el ewe, etc. que rebasan tanto a nivel de Estado, como a nivel local o supranacional su zona de uso original. No obstante, las antiguas lenguas coloniales siguen siendo en casi todos estos países las únicas lenguas oficiales de la administración, marginando de ese modo a la mayor parte de la población autóctona.

3.2. En el ámbito sociocultural y psicológico

En el sector de la cultura, casi todos los especialistas son unánimes en afirmar que la instrucción desarrollada por las antiguas potencias europeas tenía como objetivo inculcar al oprimido valores morales totalmente ajenos y formar un puñado de privilegiados destinados a servir el orden colonial. Por ello, trasplantaron sus escuelas en sociedades que tenían sus propias instituciones y objetivos. En efecto, existía (y sigue existiendo) en Africa una educación tradicional diferente de la europea. Esta última que se limitó a una simple enseñanza o escolarización, deshizo la estructura tribal tradicional y desligó a los jóvenes de su ámbito tribal [.....]⁸. La primera educación en cambio se basa en el aprendizaje de la retórica y de la observación de los más jóvenes en sus tareas cotidianas. Se trata de sistemas flexibles que favorecen una rápida y fácil asimilación de las tradiciones y culturas indígenas por los propios africanos mediante la transmisión de las mismas de generación en generación.

Recordemos que la enseñanza fue el medio elegido por la colonización y su aliada la iglesia para alienar, en la medida en que permite hacer interiorizar valores y modelos desconocidos a pueblos generalmente oprimidos. Así pues, en el sistema de educación de los países colonizados por las potencias latinas, hubo una voluntad sistemática de destrucción de los sistemas simbólicos de los africanos y particularmente la exclusión casi total de las lenguas maternas de la enseñanza y de la administración. Asimismo, la emergencia de una literatu-

⁸ Consúltense además, MAES, Pierre, “Assurer la survie des langues africaines (La nécessaire réforme de l’enseignement primaire)”, en «Le Monde Diplomatique», París, 1981, pág. 12; *Présence Africaine*, núm. 67, París, 1968, págs. 49-123.

ra escrita en lenguas indígenas fue, entonces imposible exceptuando la traducción de la Biblia y obras religiosas. Por otra parte, podemos observar casos interesantes como el que los ingleses llaman "language change" es decir un sistema de diglosia en el cual una parte de la población habla dos lenguas. En cambio, en los países dominados por Bélgica e Inglaterra no hubo esta voluntad sino un cierto respeto de la identidad lingüística de los nativos.

Esas actuaciones negativas han influido de una manera u otra en los cuadros formados antes de la independencia. La mayoría de esta élite niega su propia cultura despreciando su lengua en beneficio de la europea porque esta última fue presentada al colonizado como una "lengua de vocación universal", "lengua de gentileza y honestidad", como afirma el ex-presidente L. S. Senghor (1981) en sus tomas de posición sobre la política cultural. Además, algunos llegan hasta creer que para adquirir los conocimientos científicos, tienen que desconocer necesariamente su cultura para soportar y asimilar otra que les es extraña en numerosos aspectos. Al respecto, Sekou Touré ha explicado muy bien el dilema del intelectual africano, criado y educado por el Occidente en una forma deliberadamente destinada a separarlo de su propia cultura y de su propio pueblo cuando dice:

"No sólo la educación que se nos concedió tendió a asimilarnos, despersonalizarnos, occidentalizarnos, etc, en una palabra presentar nuestro humanismo, como la expresión de un primitivismo salvaje, a fin de crear en nosotros los múltiples complejos que nos condujeron a convertirnos en más franceses que los franceses mismos sino que incluso, hubo en el territorio de la posición de esta élite intelectual, una serie de ventajas y garantías que eran cosas absolutamente extrañas para la vida de la inmensa mayoría del pueblo"⁹.

Se deduce de la cita que la colonización ha engendrado más que complejos de superioridad moral, intelectual y cultural. En el aspecto etnolingüístico, asistimos a una nueva división de la población en dos grupos de importancia desigual: los que hablan una o varias lenguas locales y otros que hablan además el francés, inglés, portugués o español. El segundo grupo demográficamente minoritario, es sociológicamente dominante. Este hecho y el prestigio de las lenguas europeas, crearon una especie de complejo de inferioridad en los ciudadanos que no habían podido aprender a leer y escribir en dichas lenguas.

⁹ Cfr. WOODIS, Jack, «Africa, las raíces de su rebelión», La Habana, 1963; SENGHOR, Léopold Sédar, «Liberté 1 – Négritude et humanisme», Edit. du Seuil, París, 1961.

Es una ruptura social que se añade por ejemplo a los países francófonos y lusófonos. Como era de esperar, se avivaron las contradicciones entre la élite, los jefes y la masa, los viejos y los jóvenes, la ciudad y el campo. Ello supuso el surgimiento de categorías sociales como por ejemplo, los “immatriculés”, fieles colaboradores del sistema colonial francés, belga y portugués. En lo lingüístico se produjo una nueva dinámica de las lenguas que han sido descritas y usadas por los misioneros. La mayoría de ellas ha devenido a lo largo de la historia, un pidgin o una lengua criolla. Se trata entre otros, del “broken-English” (Liberia), que es una variedad del “pidgin-English” (Nigeria, Guinea Ecuatorial, Litoral camerunés), del “Petit-nègre” (Africa Occidental Francesa), del “negro-portuguese”, del “kitchen-kaffir” (Suráfrica, Zambia, Zimbabwe), etc.

Como hemos señalado anteriormente, la escuela colonial no se adaptó ni al medio físico ni al medio humano. Por lo tanto, su desarrollo fue algo dañino socialmente; supuso la formación de una minoría que explotaba las masas. Esta situación sigue provocando una inadaptación de la educación respecto de las necesidades reales de las masas al desvincularles de su pasado, de sus tradiciones y de su cultura. Ello ha originado el desinterés por la promoción de las lenguas autóctonas y su ausencia en la mayoría de los sistemas de enseñanza vigentes. Así pues, los programas de enseñanza oficiales se llevan a cabo en la lengua de la antigua potencia colonial y ello desde el primer día de la escuela primaria, mientras que en las antiguas posesiones británicas y belgas los mismos programas se enseñan en una o varias lenguas africanas, secundadas por las europeas que, de mera asignatura en la primera etapa, pasan a ser lenguas básicas de la enseñanza. Pero esta regla no es absoluta. De todas las maneras, el papel de las lenguas africanas se ha limitado por lo general, a una función coloquial. Además, la extinción de algunas de ellas es hoy una realidad.

En cuanto a los medios modernos de comunicación social¹⁰, fueron introducidos por las potencias europeas para mantener, reforzar y extender el sistema colonial. Por otra parte, la limitación de la enseñanza a una minoría de los ciudadanos obstaculizó el acceso de las masas a la información y la inexistencia de una prensa autóctona editada en lenguas locales (sobre todo en las dependencias latinas). Asimismo el sector del teatro no escapa a esta situación.

¹⁰ Sobre comunicación social, y en especial con referencia a los países africanos, cfr. HAI-LEY, Lord, «An African Survey», Oxford Univ. Press, Londres, 1957; MAHOOD, M., “Le théâtre dans les jeunes Etats africains”, en *Présence Africaine*, núm. 60 París, 1966, págs. 16-33; TUDESQ, André-Jean, «La radio en Afrique Noire», Institut d’Etudes Politiques de Bordeaux, 1983.

Este ha sido asfixiado por el orgullo del colonizador y el mito de la superioridad del blanco sobre los demás: las lenguas europeas y los nuevos modelos culturales fueron impuestos a los colonizados calificados de pueblos sin cultura ni civilización.

IV. Conclusión

Como hemos observado en la discusión anterior, la acción de las potencias coloniales en el Africa subsahariana se articula en torno a dos ejes fundamentales: el administrativo y el religioso. Mientras que la administración pretende controlar las poblaciones locales por la imposición de la lengua del colonizador, el misionero intenta evangelizar dichas poblaciones recurriendo a las lenguas nativas. Para ello, elige la lengua con la que entra en contacto al llegar, o a la que le parece mayoritaria o de prestigio. La describe y luego la impone a las demás etnias evangelizadas.

Uno de los objetivos principales de estas potencias fue extender su influencia e imponer sus propias normas de vida social, política y económica.

En lo lingüístico, el colonizador impuso el empleo de su lengua ya sea como medio de comunicación o vehículo de la cultura y de la ciencia occidentales. De ahí, la destrucción de los valores y las instituciones culturales heredadas de la época precolonial.

Por otra parte, la utilización de los medios de comunicación ha ampliado una función de influencia, expansión y penetración política e ideológica. Esta influencia se desarrolla en el ámbito de los mensajes tanto informativo-periodísticos como culturales.

ANEXO

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS COLONIALES
EN EL AFRICA SUBSAHARIANA**

País	Algunas lenguas principales	Diferentes usos
Africa Suroccidental (Namibia)	inglés afrikaans alemán	O, A, E1, E2, P, R E1, E2, P, R P, R
Alto Volta (Burkina Faso)	francés mossi	O, A, E1, E2, P, R Eo, R
Angola	portugués schokwe mboundu wanyama	O, A, E1, E2, P, R Eo Eo Eo
Botswana	inglés	O, A, E1, E2, P, R
Cabo Verde	portugués	O, A, E1, E2, P, R
Camerún	francés inglés duala yaundé bulu	O, A, E1, E2, P, R O, A, E1, E2, P, R Eo Eo Eo
Comores	inglés	O, A, E1, E2, P, R

Chad	francés árabe	O, A, E1, E2, P, R Eo
Congo	francés lingala	O, A, E1, E2, P, R R
Congo Belga (Zaire)	francés kikongo lingala chiluba swahili portugués inglés neerlandés	O, A, E1, E2, P, R E1, A1, R E1, A1, R E1, A1, R E1, A1, R R R R
Costa de Marfil	francés baulé	O, A, E1, E2, P, R Eo, R
Costa de Oro (Ghana)	inglés akan twi ga ewe hausa	O, A, E1, E2, P, R E1, R, P E1, R E1, R E1, R, P R

	dagbani	R
Dahomey (Benín)	francés fon yoruba	O, A, E1, E2, R, P Eo, R Eo, R
Djibuti	francés árabe	O, A, E1, E2, P, R Eo
Etiopía	inglés árabe amhárico	O, A, E1, E2, P, R Eo O, A1, E1, P, R
Gabón	francés fang	O, A, E1, E2, P, R R
Gambia	inglés mandingue	O, A, E1, E2, P, R R
Guinea francesa	francés sosso	O, A, E1, E2, P, R R
Guinea portuguesa	portugués	O, A, E1, E2, P, R
Kenya	inglés árabe hindustaní swahili	O, A, E1, E2, P, R R R E1, P, R

Somalia	kikuyu	E1, R
Liberia	inglés	O, A, E1, E2, P, R
Madagascar	francés malgache	O, A, E1, E2, P, R E1, R
Mauritania	francés árabe	O, A, E1, E2, P, R Eo, R
Mozambique	portugués songo chopi tonga	O, A, E1, E2, P, R Eo Eo Eo
Nyasalandia (Malawi)	inglés nyanja yao	O, A, E1, E2, P, R Eo, R Eo, R
Níger	francés	O, A, E1, E2, P, R
Nigeria	inglés hausa árabe yoruba igbo nupe	O, A, E1, E2, P, R E1, P, R Eo E1, R, P E1, R E1, R

	tiv	E1, R
Ruanda-Urundi	francés inglés flamenco ruanda-rundihaya	O, A, E1, E2, P, R E1, R E1, R E1, E2, R
Santo Tomé y Príncipe	portugués	O, A, E1, E2, P, R
Senegal	francés árabe wolof bambara sosso fon baulé mossi	O, A, E1, E2, E3, P, R Eo, R E1, R R R R R R
Seychelles	inglés francés seychellois	O, A, E1, E2, P, R E1, P, R P, R
Sierra Leona	inglés mandé temné	O, A, E1, E2, P, R E1, R E1, R

Somalia	inglés francés italiano somalí	ND ND ND ND
Suráfrica y Rhodesias	inglés afrikaans zulú xhosa suazi soto tswana nyanja	O, A, E1, E2, E3, P, R O, E1, E2, E3, P, R E1, E2, R E1, E2, R E1, E2, R E1, E2, R, P E1, E2, R, P E1, E2, R
Sudán Francés (Mali)	francés bambara mandingue	O, A, E1, E2, P, R R R
Sudán	francés árabe	O, A, E1, E2, P, R Eo
Tanganika	inglés swahili	O, A, E1, E2, P, R E1, Ao, R, P
Territorios Españoles	español	O, A, E1, E2, P, R

Golfo de Guinea (Guinea Ecuatorial)		
Togo	francés ewe	O, A, E1, E2, P, R E1, R, P
Ubangui Chari (Rep. Centrafricana)	francés sango	O, A, E1, E2, P, R Eo, R
Uganda	inglés luganda swahili nkoré lwo	O, A, E1, E2, P, R E1, R, P E1, R, P E1 E1, R
Zanzibar	inglés swahili	O, A, E1, E2, P, R E1, P, R

Fuentes:

André-Jean Tudesq: *La Radio en Afrique Noire*, Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux, 1983.

H. Baumann y D. Westermann, *Les peuples et les civilisations de l'Afrique*, Edit. Payot, París, 1967.

Lord Hailey: *An African Survey*, Oxford University Press, Londres, 1957.

Raymond Leslie: *The native problem in Africa*, New York, 1928.

Leyendas:

A: uso en la Administración central, en el Parlamento, la justicia, los discursos políticos, etc.

A1: uso en la Administración local.

Eo: uso en la enseñanza privada.

E1: uso en la enseñanza primaria.

E2: uso en la enseñanza secundaria.

E3: uso en la enseñanza superior y universitaria.

O: lengua oficial.

P: uso en la prensa escrita.

R: uso en la radio.

RESUMEN

Las potencias coloniales europeas que se repartieron el Africa subsahariana tras la Conferencia de Berlín (1884-85) formularon unas políticas lingüísticas acordes con sus objetivos políticos, culturales y económicos. La colonización modificó profundamente en este sentido el sistema cultural tradicional al imponer el dominio de las lenguas europeas por la fuerza.

Se estudia así el proceso de la colonización en sus manifestaciones lingüísticas, como son la política lingüística colonial latina de asimilación, y la anglo-germánica más variada, analizándose sus consecuencias en los ámbitos político, sociocultural y psicológico.

On a fait justice de la condamnation qui frappait naguère les traditions orales considérées comme indignes de créance et incapables de transmettre à la postérité ces normes et valeurs élaborées par les ancêtres.

Pour l'Occident, l'écrit était seule en mesure de conserver et de véhiculer sous la forme d'archive la richesse du peuple. Ce mépris de l'oralité entraînait bien sûr dans la stratégie globale du système colonial visant à dévaloriser tout ce que les Africains avaient hérité de leurs ancêtres et en particulier les catégories propres à l'Occident.

Les Africains ont été très conscients de la singularité d'une culture orale, aussi l'ont-ils construite en fonction de leur environnement, en lui conférant la mission de conserver les expériences vécues et de les transmettre telles quelles aux générations futures. C'est pourquoi la littérature orale comporte des genres aussi variés que la littérature écrite, chacun d'eux véhiculant un type particulier de message.

Notre étude porte ici sur l'un des genres, les plus fréquemment utilisés, le genre épique.

L'épopée est à l'origine, le récit d'une aventure collective à l'initiative de laquelle de grandes individualités se manifestent pour devenir les fils caractéristiques de l'action. Nous en avons une belle illustration avec la *ballade de Mako*¹, avec tous les artifices littéraires relatifs à la beauté stylistique.

¹ Ce travail est fondé sur un texte oral recueilli récemment à un effort. Il a été transcrit avec d'autres traduits en français. L'écrit est une partie de ce travail, mais il pose d'autres problèmes car il est extrêmement difficile de rendre l'oralité en écriture. Ces textes imprimés ne seraient pas leurs non-écrits en français. Avec plus de détails, nous avons opté pour une traduction des originaux.