Langues et Littératures

Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires

Littérature et histoire
Articles divers

N°18

Janvier 2014

Maquette: M. BA

UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS
B.P. 234, SAINT-LOUIS, SENEGAL
ISSN 0850-5543

LANGUES ET LITTERATURES

Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires (G.E.L.L.)

B.P. 234 Saint-Louis (Sénégal) – Tél. (221) 961 22 87 – Fax 961 18 84
Courriers électroniques: boucamara2000@gmail.com ou naedioba@yahoo.fr

Compte Chèque Postal n°09553-A Saint-Louis, Sénégal
Directeur du G.E.L.L.: Pr Boubacar CAMARA

COMITE SCIENTIFIQUE ET COMITE DE LECTURE

Begong Bodoli	BETINA (UGB, Sénégal)	Locha	MATESO (France)
Boubacar	CAMARA (UGB, Sénégal)	Maweja	MBAYA (UGB, Sénégal)
Mamadou	CAMARA (UGB, Sénégal)	G. Ossito	MIDIOHOUAN (Bénin)
Mosé	CHIMOUN (UGB, Sénégal)	Pius Ngandu	NKASHAMA (USA)
Moussa	DAFF (UCAD, Sénégal)	Fallou	NGOM (USA)
Alioune	DIANE (UCAD, Sénégal)	Albert	OUEDRAOGO (B.Faso)
Cheikh	DIENG (UCAD, Sénégal)	Sékou	SAGNA (UGB, Sénégal)
Samba	DIENG (UCAD, Sénégal)	Oumar	SANKHARE (Sénégal)
Dieudonné	KADIMA-NZUJI (Congo)	Ndiawar	SARR (UGB, Sénégal)
Mamadou	KANDJI (UCAD, Sénégal)	Aliko	SONGOLO (USA)
Baydallaye	KANE (UGB, Sénégal)	Omar	SOUGOU (UGB, Sénégal)

COMITE DE RÉDACTION

Administrateur	Badara	SALL
Rédacteur en Chef	Mamadou	BA
Directeur de publication	Birahim	DIAKHOUMPA
Secrétaire de rédaction	Lamarana	DIALLO
Trésorier	Banda	FALL
Chargé de la communication	Kalidou	SY

Copyright: GELL, Université Gaston Berger de Saint-Louis, 20134

ISSN 0850-5543

Sommaire

Editorial v

Histoire de la littérature et histoire littéraire 7

Djidiack FAYE

La temporalité littéraire selon Antonin Artaud: entre fidélité et originalité... 21

Boubacar CAMARA

Histoire esthétique de la littérature et geste d'écrire 45

Eric Méchoulan

Bouleversements et problèmes dans la République des Lettres au cours de la seconde moitié du XVIIIe siècle français d'après les nouvelles à la main: *Le journal d'un observateur* comme exemple 57

Nour ELSOBKY

Les aspects du texte littéraire: une synthèse 87

Louis Hébert

Regards croisés sur les traditions littéraires africaines et africaine-américaines: entre héritage, influence et dépendance 131

Alassane Abdoulaye DIA

De la médiation culturelle: autopsie d'une pratique problématique 143

Kalidou SY

Entre Hispanoamérica y África, una contraposición ante la escuela occidental: el caso del indio Rendón Wilka de José María Arguedas en *Todas las sangres* y el negro Samba Diallo de Cheikh Hamidou Kane en *L'aventure ambiguë* 159

Ndioro SOW

Variation diachronique des systemes temporels: à propos de la correlation avec *quant* et *que* 173

Fidèle DIEDHIOU

L**angue et régistre: Le langage de Ayi Kwei Armarh dans *The Beautyful Ones are Not Yet Born* et la réalité sociale africaine** 185

Astou DIOP

Islam et modernité dans *L'Aventure Ambiguë* et *Les Gardiens du Temple* 197

Cheikh Tidiane FALL

Phraséologie du wolof: ébauche d'un répertoire de locutions verbales 211

Gustave Voltaire DIOUSSE

Coups et contrecoups du « navétane » dans le développement du football au Sénégal 225

Papa Alioune SOW

Philosophie interculturelle et dialogue hermeneutique 253

Moctar GAYE

Léopold Sédar Senghor et l'arabité..... 273

Cheikhou DIOUF

La lutte entre discours et contre-discours dans *Eugénie Grandet* d'Honoré de Balzac 285

Cosmas K.M. BADASU

La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal 301

Papa Mamour DIOP

Traducción del *número* dentro de la función gramatical en «La Vocation de Dignité» de Jean Divassa Nyama..... 325

Rodrigue BIGOUNDOU

Language Imperialism and the Fate of Minority Languages: Indoctrination Through the So-called Wolofisation of the Senegalese Society..... 339

Ibrahima SARR

Du pluralisme linguistique sénégalais au fantasme du UN: l'Etat, le citoyen, le langagier 351

Albinou NDECKY

Editorial

Le champ de la recherche universitaire sénégalaise est appelé à opérer une importante mutation avec l'entrée en vigueur des écoles doctorales. Le travail en équipe et le partage des savoirs sont devenus des nécessités. C'est ce qui justifie l'organisation de la première journée scientifique du GELL le mercredi 13 mars 2013 à la salle des actes de l'UFR des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis. Ces excellents moments d'échanges présidés par M. le Recteur Lamine GUEYE et le Directeur de l'UFR le Pr. Oumar Diop ont permis de fructueux échanges autour des thèmes suivants:

- ✓ *Judéité et errance juive* par le professeur **Massow Fall** (section de LEA)

- ✓ *Histoire de la littérature et histoire littéraire* par le professeur **Djidjack Faye** (section d'Espagnol)

- ✓ *Autobiographie et interculturalité dans la littérature américaine* par le Pr. Badara SALL (section d'Anglais)

La contribution de Didjack Faye a pu connaître ici de précieux développements grâce notamment aux concours d'Eric Méchoulan de l'université de Montréal éminent spécialiste en la matière et de Nour ELSOBKY de l'université de Menoufeya (Égypte). On y ajoutera l'article de Boubacar CAMARA qui est une étude de la conception qu'un écrivain comme Antonin Artaud se fait de la temporalité à l'intérieur de ce que l'on appelle désormais *l'histoire littéraire des écrivains*.

On notera également la contribution offerte par le professeur Louis Hebert éminent sémioticien et animateur du très célèbre site www.*signosemio.com*. L'article qu'il propose ici sera, sans nul doute, très éclairant pour les apprentis-chercheurs et les chercheurs confirmés. Fidèle à son style très pédagogique il pose, dans des termes d'une précision analytique quasi chirurgicale, les problèmes méthodologiques auxquels tout grand chercheur est inéluctablement confronté.

Pour de plus meilleurs éclairages nous vous renvoyons aux outils sémiotiques téléchargeables sur son site. Nous comptons poursuivre au cours de cette année, dans le numéro régulier de la revue GELL, les discussions ouvertes au cours de cette journée scientifique par les autres collègues.

Cette année verra la parution du 1er numéro hors-série de la revue GELL qui portera sur « *l'écriture déroutante de Boubacar Boris Diop* ». Le choix de cet écrivain est justifié par la présence dans nos murs de cette grande figure de la littérature africaine. Nous ne pouvions pas résister à la tentation d'interroger un auteur qui nous a, par ailleurs, généreusement aidés dans ce projet auquel beaucoup de chercheurs (notamment étrangers) ont positivement répondu.

Le 2e numéro hors-série, dont l'appel sera très prochainement conçu et lancé, sera un hommage au feu Pr. Cabakulu qui a marqué de son empreinte indélébile l'identité de cette revue.

Boubacar CAMARA

Entre Hispanoamérica y África, una contraposición ante la escuela occidental: el caso del indio Rendón Wilka de José María Arguedas en *Todas las sangres* y el negro Samba Diallo de Cheikh Hamidou Kane en *L'aventure ambiguë*

Ndioro SOW*

Résumé

L'étude confronte deux traditions, l'une indienne et andines du Pérou en Amérique du Sud, l'autre pulâr (famille linguistique des Peulh,) du Nord du Sénégal en Afrique Occidentale. Les deux traditions font face à une modernité européenne, notamment espagnole d'une part, et française d'autre part.

Les deux peuples –ex colonies– posent et tentent de transcender le dilemme relatif à l'entrée ou non à l'école nouvelle, au risque bien connu de perdre une partie essentielle de leurs cultures respectives. L'intégration de l'espace scolaire connaît des résistances qui, dans l'univers péruvien de Todas las sangres de José María Aguedas, consistent en une distance ou obstacle géographique, culturel et même politico-administratif. Dans l'univers sénégalais de L'aventure ambigüe de Cheikh Hamidou Kane, au lieu d'être un obstacle, l'espace géographique est plutôt un facteur de rapprochement entre l'école française et le pays Diallobé contraint à y envoyer ses enfants ; l'obstacle se cache dans un défi d'ordre à la fois culturel et existentiel –l'école coranique de Thierno et les valeurs qu'elle est censée défendre et perpétuer– qui mène vers le renoncement et la mort.

L'étude comporte trois chapitres: le premier pose une appréhension théorique des concepts d'école et de langue dans la promotion de la culture occidentale. Le second présente l'essence de notre réflexion, c'est-à-dire les formes et fondements de l'antagonisme que nous relevons entre les deux peuples face à l'école. Il en résulte une tyrannie de l'école que nous essayons d'analyser dans le troisième chapitre consacré aux conséquences de la formation scolaire chez les Indiens de San Pedro et les Diallobés.

Introducción

Nuestra temática toca a la relación entre tradición y modernidad, particularmente una tradición que atiende la llamada de una imprescindible modernidad a la vez provechosa y asesina. Dos tradiciones, una india y andina de

* Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

América del Sur (Perú), otra negra y *pulâr* (familia lingüística del *Peulh*) [1] del África occidental (Senegal), están ante una modernidad que es europea, es decir española por una parte y francesa por otra parte.

Los dos pueblos autóctonos, lejos del *más allá* occidental, se encuentran ante el dilema que les plantea la escuela. Lo que ofrece esta última, según dice Cheikh Hamidou Kane, es "aprender el arte de triunfar sin tener razón", mientras que en José María Arguedas, una clase social impide a otra clase social el conocimiento de este "arte", por el peligro –*saber* lo que supuestamente *saben* los otros– que puede conllevar en las relaciones futuras de ambas clases.

La integración del mundo escolar en ambas sociedades se realiza con muchas resistencias u obstáculos que varían según el significado y las bazas que cada una de ellas da y espera respectivamente de la escuela.

En el universo peruano de *Todas las sangres*, tenemos, además del obstáculo de la distancia geográfica, el de la distancia cultural (racial) acrecentada por una discriminación política, estos dos planteados a partir de dos focos del mundo blanco, el de dentro (los escolares) y el de fuera (la autoridad política y económica postcolonial, a través de la aristocracia feudal del poblado de San Pedro).

En el universo senegalés de *L'aventure ambiguë*, la geografía no es un obstáculo sino un acercamiento porque la cultura francesa y su escuela hacen incursión en el *País Dialobé* que no tiene alternativa. El obstáculo propiamente dicho, además de ser religioso –con respecto a la escuela coránica del maestro *Thierno*–, es cultural y profundamente existencial. La ambigüedad del ineludible desafío – el de la escuela –, deja el paso a un cuestionamiento filosófico continuo que desemboca en un callejón sin salida: el renunciamiento y/o la muerte.

Nuestro estudio va a respaldar en tres puntos principales: el primero consiste en un planteamiento teórico en torno a los conceptos de escuela y de lengua, dos medios determinantes de la promoción de la cultura occidental en el contexto postcolonial. El segundo punto toca a la esencia de nuestro tema, es decir las formas y los fundamentos de la contraposición ante la escuela. De esta contraposición aparece el aspecto tiránico de la escuela que intentamos estudiar en el tercer y último capítulo consagrado al difícil balance de las aportaciones y privaciones de la formación escolar para los pueblos colonizados de San Pedro y del *Dialobe*.

[1] El *País Dialobe* forma parte de la región de Futa Toro, en el valle del río Senegal, precisamente entre Dagana y Dembankane.

I. Escuela y lengua en el contexto postcolonial: los fundamentos de la contraposición entre San José y el *País Dialobe*.

El planteamiento de la temática de la escuela en *Todas las sangres* y *L'aventure ambiguë* es un cuestionamiento sobre la herencia colonial que constituye la lengua pero también el conjunto de los valores culturales a que remite esta lengua. Precisemos de entrada que nuestro enfoque puede sufrir unas variaciones por causa del papel de la lengua, según estemos en Senegal (África Occidental Francófona) o en Perú (Hispanoamérica). Es decir que la voluntad de dominación colonial, sobre todo desde el punto de vista cultural y según lo que presenta el contexto lingüístico postcolonial, puede ser más visible en Senegal donde la lengua francesa es considerada como la lengua del otro, en comparación con Perú donde, igual que en otros países del continente americano –particularmente el área hispanoamericana– donde, tras un proceso de transculturación de muchos siglos, el español es considerado como la lengua de los propios hablantes.[2]

Estas dos particularidades histórico-culturales provocan la contraposición que hemos mencionado en el enfoque de nuestra problemática de la escuela y por lo cual nos hemos prestado a un juego que diríamos, en un lenguaje cinematográfico, de *profundización de la perspectiva*. En efecto, no hemos escogido la percepción que de la escuela tiene José María Arguedas en *Los ríos profundos* (1958) donde la escuela está en Abancay:

> Abancay no podía crecer porque estaba rodeada por la hacienda Patibamba, y el patrón no vendía tierras a los pobres ni a los ricos… Yo estaba matriculado en el Colegio y dormía en el internado. Comprendí que mi padre se marcharía. Después de varios años de haber viajado juntos, yo debía quedarme y él se iría solo. [3]

Aparece en la opinión del joven protagonista la situación nada favorable e incalificable de la escuela: "No; no podría quedarse en Abancay. Ni ciudad ni aldea. Abancay desesperaba a mi padre" (Ibid., p. 39.).

Esta situación geográfica de la escuela es comparable con la de José Donoso en sus *Cuentos* (1955) donde la escuela se ubica en plena zona india junto a los mismos escolares autóctonos: "(Mike) iba a cumplir diez años en breve, y era

---

[2]El francés Alain Rouquié ha hecho un planteamiento muy interesante sobre la identidad de América latina y particularmente sobre el uso muy inexacto del concepto de latinidad que veremos más tarde, en *Amérique latine, (Introduction à l'Extrême-Occident)*. Paris: Seuil, 1987.

[3] Arguedas, José María, *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. Séptima edición, 1976 (1ª Edición 1958), p. 38

una buena idea que comenzara sus estudios en la escuela pública de Tlacotlalpán, junto a los demás niños del pueblo."[4] Este lugar era un pueblo muy antiguo ubicado en plena selva mexicana cerca del río Papaloapán, no muy lejos de Alvarado, otro pueblo más conocido, cerca de la famosa ciudad de Veracruz.

Para plasmar la contraposición sociocultural entre África Occidental e Hispanoamérica, hemos preferido el destacado mundo de *Todas las sangres* donde la administración de San Pedro no asume una postura colonial de preservación de la escuela como herramienta para la difusión de la lengua y cultura española o hispánica sino una actitud postcolonial y contra-reformista que tiene como fines imposibilitar el acceso del indio a la escuela y mantener esta como un privilegio en manos de una clase blanca y criolla dominadora.

Entonces, la realidad a que nos lleva nuestra elección es la de dos mundos colonizados en los cuales la escuela ejerce dos reacciones distintas, por no decir opuestas. Se trata precisamente de la del joven indio Demetrio Rendón Wilka marcada por una aprobación frustrada o un deseo insatisfecho y la del joven *pulâr* Samba Diallo caracterizada por una desaprobación imposible, es decir la obligación de matricularse.

La contraposición se lleva a cabo a partir de unos vehículos o agentes culturales que asumen, por una parte, la función de acaparamiento y confiscación de la lengua y de la cultura en el espacio andino del Perú y, por otra parte, la función contraria de transmisión y preservación de la lengua y de la cultura en el País *Dialobe* del Futa senegalés. En una y otra parte los vehículos lingüístico-culturales se manifiestan entre la escuela, la administración postcolonial o colonial[5] y el mismo pueblo autóctono. Desde luego, los mismos vehículos ejercen unas acciones que varían e incluso se oponen, como justificante de la contraposición.

En José María Arguedas, igual que en Cheikh Hamidou Kane, el maestro de escuela es un agente principal, detentor y transmisor de lengua y cultura. Pero, en el primero, el mismo agente es colaborador de la burguesía postcolonial opuesta a la escolarización del indio mientras que en el segundo desaparecen extrañamente –en pleno periodo colonial– los prejuicios al servicio de una imprescindible misión escolarizadora. En el primero la función de maestro no puede ser asumida por quien no fuera agente y colaborador del sistema poscolonial:

> La palabra de Aragón de Peralta se cumplía en el distrito.

---

[4] Donoso, José, *Cuentos*, Santiago de Chile: C. Barcells, 1955, p. 32.

[5] Getrey, Jean, *Comprendre "L'Aventure ambiguë" de Cheikh Hamidou Kane*, Issy-les-Moulineaux : Les Classiques Africains, 1982, p. 4.

> Por eso, el director de la escuela de San Pedro fue a consultar con el viejo señor si debía matricular al ya mozo Demetrio Rendón Wilka, en la sección "Preparatoria". [6]

El segundo maestro, como era de esperar, desempeña el doble papel de profesor y agente, por decirlo así, del orden postcolonial de dominación y discriminación racial, aunque asume más el papel docente que discriminatorio.

En Cheikh Hamidou Kane, el maestro está al servicio exclusivo de la formación escolar. A todos los alumnos, en su clase compuesta de una mayoría de "negritos"[7] y de dos blanquitos, el señor Ndiaye (maestro) los considera como sus hijos: "Voyons mes enfants, insistait M. Ndiaye, Pau se trouve dans un département dont il est le chef-lieu. Quel est ce département? Que vous rappelle Pau?"[8]

La manera como él organiza su clase es reveladora de su rectitud y de la pasión que tiene por el saber, dos virtudes que quiere transmitir a sus pequeños alumnos. Prueba de ello, el comportamiento de estos y sobre todo de Samba Diallo quien pide la palabra para contestar a la pregunta ya hecha:

> M. Ndiaye se tourna vers lui… Jean perçut comme une relaxation musculaire chez l'autre. Il sourit et eut l'air confus ; puis il se leva. Le département dont le chef lieu est Pau est celui des Basses Pyrénées. Pau est la ville où naquit Henri IV
> Sa voix était nette et son langage correct… Quand il eut fini de parler, il se rassit sur un signe de M. Ndiaye. (Kane, L'aventure ambiguë, pp. 64, 65.)[9]

La misma pasión por el conocimiento escolar, particularmente por el pensamiento filosófico, aparece en el personaje que encarna la administración colonial, es decir el señor Paul Lacroix, una pasión descrita en un riquísimo diálogo entre él y el padre de Samba Diallo, llamado le Chevalier, también funcionario de la administración colonial (pp. 86-94), quien busca, según dice, en la escuela y en la

---

[6] Arguedas, José María. *Todas las sangres.* Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1970, p. 65.

[7] « … Une salle de classe remplie de négrillons/Un aula llena de negritos », en Kane, Cheikh Hamidou. *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard, 1961, p. 61.

[8] A ver, hijos míos, insistía el Sr. Ndiaye, Pau está en una provincia de la que es la capital. ¿Cuál es esta provincia? ¿Qué os recuerda Pau?, ibid., p. 63.

[9] El señor Ndiaye se volvió hacia él. Juan sintió una como relajación muscular en el otro. Sonrió y pareció perplejo; luego se levantó. La provincia cuya capital es Pau es la de Basses Pyrénées. Pau es la ciudad donde nació Henri IV.
Su voz era clara y su lenguaje correcto… Cuando terminó de hablar, volvió a sentarse tras una señal del señor Ndiaye.

formación de su hijo la salvación del mundo europeo y africano: «– J'ai mis mon fils à votre école et j'ai prié Dieu de nous sauver tous, vous et nous. »[10]

II. La manifestación de la contraposición o la tiranía de la escuela

La tiranía se manifiesta por la imposibilidad en cada una de las referidas sociedades – india y *pulâr*– de asumir la elección de un destino preferido. En otras palabras, se plantea un dilema que se presenta como lo siguiente: cuando es deseada la formación escolar, su realización es imposible, y cuando no es deseada, su realización se transforma en una imprescindible obligación.

II.1. El dilema de la escuela: de la imposibilidad de acceder a la obligación de acceder:

En *Todas las sangres*, la imposibilidad de acceder a la escuela se opone a la voluntad muy firme de acceder, una voluntad expresada a un nivel personal por el padre de Rendón Wilka y del mismo, antes de ser la voluntad del grupo social que constituyen los comuneros de Lahuaymarca. La primera voluntad es comprobada en una decisión muy clara: « Cuando Rendón Wilka ya era un mozo, un *wayna*, su padre había decidido enviarlo a la escuela pública de San Pedro. Fue el primer indio en matricularse en la escuela de los vecinos. » (Arguedas, *Todas las sangres*, p. 65) En cuanto al grupo social de los indios, su voluntad se expresa con igual claridad à través de los muchos esfuerzos hechos por ellos en la construcción de su propia escuela: « un local risueño, con ventanas grandes y un jardín en el que sembraron geranios y rosas blancas, únicas plantas de los señores y de la iglesia" que podían resistir el clima de altura.» (Ibid., p. 65) Entonces, lo único que piden los comuneros es que se les envíe un maestro que imparta la formación de sus hijos, una voluntad a que se oponen firmemente las autoridades políticas, particularmente los Aragón de Peralta y el vecindario blanco de San Pedro. El justificante de esta postura discriminatoria lo tenemos en las siguientes palabras del propio alcalde de la localidad:

> - En eso nos diferenciamos de los indios. Si aprenden a leer, ¿qué no querrán hacer y pedir esos animales?... Los indios no deben tener escuela, sentenció el viejo señor. Y no se discutió más el asunto. La palabra de Aragón de Peralta se cumplía en el distrito. (Ibid., p. 65).

[10] « He llevado mi hijo a la escuela y he rogado a Dios que nos salve a todos, a ustedes y a nosotros. », ibid., p. 91.

El círculo de los excluidos de la escuela no se reduce a Demetrio y a los otros comuneros indios entre quienes tenemos también a Filiberto quien recuerda su presencia en « una escuela nocturna donde se burlaron de él. » (Ibid., p. 192). Se amplía a otro grupo cercano que es el de los mestizos, particularmente Gregorio quien, evocando la discriminación de la que fue víctima, lamenta la de Rendón Wilka:

> Hasta tercer año hey estudiado, contra la voluntad de los vecinos. Soy mestizo. A mí no podían flagelarme como al Rendón. Perico también estudió, asustado, porque los hijos de los vecinos lo fregaban. (Ibid., p. 102)

Precisemos de paso que las flagelaciones de Rendón a que alude Filiberto se han hecho bajo orden del gobernador, en la escuela, como castigo contra dos acusaciones, una explícita, la de haberse defendido físicamente contra la agresión del escolar Pancorvo, otra callada con fines de echar al niño indio fuera del espacio escolar. Aquí tenemos la escena:

- Varayok' –ordenó el gobernador-, carga a ese antecristo, al indio Demetrio.
  El varayok' obedeció. Se persignó antes. "Eres de Lahaymarca", le dijo en voz baja al mozo. Y se lo echó a la espalda.
- Martínez: quince azotes bien dados, no sólo en las nalgas; dale tres en la cabeza, aunque le caiga algo al varayok'. Se ha atrevido a golpear a dos niños. (Ibid., p. 70)

La segunda razón, discriminatoria, se confirma cuando el mismo escolar supuestamente agredido por Demetrio no puede más ante la crueldad de la sentencia que presencia y revela el secreto del montaje contra el compañero indio: « ¡Martínez, ya no, Ustedes, Ustedes me dijeron que lo ofendiera, que lo fregara todos los días! Ustedes, pues, papá.» (Ibid., p. 70) El maestro tampoco puede resistir la injusticia porque culpa a todos los actores del castigo y les recuerda su responsabilidad ante Dios, una actitud que provoca su traslado a otra escuela de otro pueblo. (Ibid., p. 70) Varios años después, y en el transcurso de toda la novela, queda viva la escena del injusto castigo en la pobre mente de Rendón Wilka.

Al contrario de *Todas las sangres*, en *L'aventure ambiguë*, el País de los *Dialobe* sufre la imposibilidad de oponerse al acceso de sus hijos a la escuela occidental. Esta aparece como una obligación que cumplir, una obligación que reconoce incluso el director de la escuela:

> Je n'ai mis mon fils à l'école que parce que je ne pouvais faire autrement. Nous n'y sommes allés nous-mêmes que sous l'effet de la contrainte. Donc, notre refus est certain… Cependant, la question est troublante. Nous refusions l'école pour demeurer nous-mêmes et pour conserver à Dieu sa place dans nos cœurs. Mais

> avons-nous encore suffisamment de force pour résister à l'école et de substance pour demeurer nous-mêmes? (Kane, L'aventure ambiguë, p. 20)[11]

El lamento principal de los *Dialobe* radica en la imposibilidad de elegir, en la imposibilidad de decir *no* a la escuela occidental, en tener que someterse a una obligación de cuyas consecuencias negativas están muy conscientes en la formación de sus élites, en la preservación de lo que ellos consideran como la esencia de su existencia, es decir su identidad cultural y religiosa:

> Si je leur dis d'aller à l'école nouvelle, ils iront en masse. Ils y apprendront toutes les façons de lier le bois au bois que nous ne savons pas. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ? (Ibid., p. 44)[12]

Ante esta situación, Thierno, el maestro de la escuela coránica, no quiere asumir la responsabilidad histórica de indicar a su pueblo –que viene a requerir su consejo a través del jefe de los *Dialobe*– el camino de la escuela occidental, aunque tiene la convicción del carácter irremediable de esta orientación cuyo objetivo es dar a los *Dialobe* y a su juventud la fuerza que les hace falta para existir, una fuerza que él llama "peso", igual que el lastre imprescindible para no dejarse llevar por los vientos de la modernidad. El silencio de Thierno traduce la fuerza de su fe, su entrega total a su Creador y el reconocimiento del predominio de este ante cualquier necesidad existencial de supervivencia. En cambio, es la Grande Royale, hermana mayor del jefe de los *Dialobe*, quien asume la responsabilidad de convocar una asamblea de todo el pueblo, hombres y mujeres (en contra de las costumbres), para plantear la situación difícil e indicar el camino que nadie quiere indicar: el que lleva a la escuela occidental, el que ella presenta como resultante de la derrota brutal y rápida de los antepasados *Dialobe* contra los invasores blancos:

> Il faut aller apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison. Au surplus, le combat n'a pas cessé encore. L'école étrangère est la forme nouvelle de la guerre que nous font ceux qui sont venus, et il faut y envoyer notre élite, en attendant d'y pousser tout le pays. (Ibid., p. 47)[13]

---

[11] Sólo he enviado a mi hijo a la escuela porque no tenía otra posibilidad. Nosotros solo fuimos por obligación. Pues, nuestra desaprobación es cierta… Sin embargo el asunto es molesto. Negábamos la escuela para conservar nuestra identidad y para conservar a Dios en nuestros corazones. Pero ¿teníamos bastantes fuerzas para resistir la escuela y bastante sustancia para quedar los mismos?

[12] Si les digo que vayan a la escuela nueva, se irán todos. Aprenderán todas las técnicas de juntar la madera con la madera, lo que no sabemos hacer. Pero al aprender, olvidarán también. Lo que aprenderán ¿valdrá tanto como lo que olviden?

[13] Hay que ir a aprender en su escuela el arte de triunfar sin tener razón. Además, no ha terminado todavía el combate. La escuela extranjera es la forma nueva de la guerra que nos

La delicadeza de la decisión que así se toma está en la permanencia del desafío que la escuela constituye en sí y en la pobre gente a que se destina y que, como lo afirma la Grande Royale, son los mejores hijos de la nación recién colonizada y, por lo tanto, los pilares de su futuro.

II.2. En torno a la elección

En *Todas las sangres*, en lo tocante al personaje de Rendón Wilka, tenemos una lectura inversa de las consecuencias de la escuela en comparación con Samba Diallo. Es decir que existen en el joven indio unas capacidades de resistencia por la preservación de su lengua y cultura, como lo confiesa Coello a Carhuamayo, hablando de nuestro personaje:

> A ese Rendón le sale como candela del corazón, cuando habla. En todo acierta con su quechua… No he visto ni he oído a otro cholo que sepa tanto, y en quechua. (Arguedas, Todas las sangres, p. 123)

Quizá por haberse mantenido tan cerca de lo indio, Rendón suscita la misma admiración en lo tocante al carácter ejemplar de su comportamiento ante su prójimo. Le dice Justo Pariona « -Nadie en el mundo es más respetuoso que tú, Demetrio. » (Ibid., p. 190) Él goza de una destreza y habilidad en el hacer que le valen durante mucho tiempo la colaboración de Don Fermín y don Bruno Aragón de Peralta pese a la rivalidad constante de los dos hermanos, sin olvidar la gran fama que tiene entre muchos indios (Ibid., p. 188). Por supuesto, hay otra vertiente menos alabadora, particularmente el manejo del castellano que es de lo más torpe, lo que él mismo reconoce dirigiéndose a Matilde, esposa de don Fermín: « No entiendo bien castellano, patrona grande. Si tú sabiendo quechua, alma de comunero te cantaría bonito. Eres flor achank'aray.» (Ibid., p. 189).

El peligro de la formación escolar[14] se comprueba sobre todo en otro indio, leído, llamado Cisneros, quien se jacta de saber más que los blancos como don Bruno: « Yo sé más que usted de negocios y costumbres. » (Ibid., p. 210) Además de ser leído, es rico y propietario de hacienda, lo que le incita a rechazar su identidad india: "Qué indio ni qué indio… tengo capital para comprar "La Providencia" y hasta "La Esperanza de su hermano». (Ibid., p. 210) Como lo notamos, la ascensión social que posibilita la formación escolar, igual que el dinero

---

hacen aquellos que vinieron un día, y tenemos que enviar a nuestra élite, esperando enviar a todo el país.

[14] Vargas Llosa, Mario, *L'Utopie archaïque : José María Arguedas et les fictions de l'indigénisme*, Gallimard, Paris 1999.

aquí, abre el camino del poder y aleja a los recién promocionados de la gente de su grupo social. Al respecto, todos los nuevos líderes indios, sea Cisneros o Rendón, se encuentran en una situación nueva de renegados y a veces de verdugos ante los suyos. Son aquellos a quienes don Fermín llama "ex indios":

> Los ex indios son vendidos al diablo. No pretenden otra cosa que arribar; tener mando, especialmente sobre los antiguos miembros de su manada. Tener mando y vengarse; son furiosos y obran contra indios y caballeros con la misma saña, si pueden. (Ibid., p. 87)

En *L'aventure ambiguë*, la formación escolar iniciada en África y prolongada en Francia, donde se licencia Samba Diallo en Filosofía,[15] acaba por alejar a este de las oraciones diarias que le exige la religión musulmana, como si no hubiera sido uno de los mejores *talibé* o discípulos de Thierno, y como si no hubieran sido de él aquellos cantos a la vez seductores y temibles que despertaban a todo el pueblo para sacarles la limosna que solían ser los restos de la comida del día anterior. Esta profunda metamorfosis existencial provoca al final su asesinato por El Loco (Le fou):

> "Tu ne saurais m'oublier comme cela. Je n'accepterai pas, seul de nous deux, de pâtir de Ton éloignement. Je n'accepterai pas. Non…"
>
> Le fou était devant lui.
>
> - Promets-moi que tu prieras demain.
> - Non… Je n'accepte pas…
>
> Sans y prendre garde, il avait prononcé ces mots à haute voix. C'est alors que le fou brandit son arme, et soudain, tout devint obscur autour de Samba Diallo. (Kane, L'aventure ambiguë, p. 187)[16]

Este triste final de muerte vuelve a plantear el carácter emblemático y suicida de la escuela en la élite intelectual postcolonial, de allí la necesidad de intentar esbozar un balance que parece ya muy revelador de un destino irremediable.

---

[15] Herzberger-Fofana, Pierrette, *Écrivains africains et identités culturelles : entretiens*, Stauffenburg, Tübingen, 1989, p. 77.

[16] "No deberías olvidarme así. No aceptaré, solo contigo, sufrir tu descuido. No lo aceptaré. No."

El loco estaba delante de él.

- Prométeme que rezarás mañana.
- No… No lo acepto…

Sin darse cuenta, había pronunciado estas palabras en voz alta. Fue entonces cuando el loco blandió su arma, y de repente, todo se volvió oscuro alrededor de Samba Diallo.

III. El balance de la escuela o sus consecuencias.

En el *País Dialobe* igual que en Perú, el balance de la escuela se hace con respecto a las expectativas que dimanan de las políticas y estrategias coloniales y neocoloniales en materia de cultura y educación. Al respecto, en África Occidental, el sistema colonial francés, en comparación con el británico por ejemplo, era más centralizador y con fines de hacer de los colonizados agentes muy fieles de la cultura francesa[17]. En ello, la escuela ha desempeñado un papel importantísimo cuyas consecuencias destacamos en la obra de Cheikh Hamidou Kane, particularmente en el protagonista Samba Diallo quien no puede resistir el influjo del mundo y del racionalismo occidental. El resultado es la interiorización definitiva en el joven *Dialobe* de un cuestionamiento perpetuo (la duda cartesiana) en torno a su nueva identidad mestiza:

> L'Occident s'était immiscé en lui, insidieusement, avec les pensées dont il s'était nourri chaque jour, depuis le premier matin où, à L., il avait été à l'école étrangère. La résistance du pays des Diallobe l'avait averti des risques de l'aventure occidentale. (Kane, L'aventure ambiguë, p. 170) [18]

Él mismo se percata de su metamorfosis:

> … Ils s'interposèrent et entreprirent de me transformer à leur image. Progressivement, ils me firent émerger du cœur des choses et m'habituèrent à prendre mes distances du monde. (Kane, L'aventure ambiguë, p. 173)[19]

Otro resultado del contacto con el mundo occidental, aunque no es exactamente mediante la escuela, es la enajenación del personaje llamado El loco. Cheikh Hamidou Kane hace de este personaje el asesino de Samba Diallo, dando así más trascendencia a la locura que ya no es sólo la del Loco sino también de todas las víctimas de la escuela occidental (de los que creo formar parte a través de mi mestizaje cultural y sobre todo lingüístico, una identidad muy frecuente en Senegal y África).[20]

---

[17] Se les tachaba de « assimilés », es decir gente que ha renunciado a su cultura por otra. Véase a Frantz Fanon, *Peau noire. Masques blancs*. Paris: Les Éditions du Seuil, 1952.

[18] Occidente lo había invadido asechosamente con los pensamientos que había ido adquiriendo cada día, desde aquella primera mañana cuando, en L., había estado el la escuelaextranjera. La resistencia del País de los *Dialobe* le había advertido de los riesgos de la aventura occidental.

[19] Ellos se interpusieron y decidieron transformarme a su imagen. Progresivamente me inspiraron nuevos sentimientos y me acostumbraron a alejarme del mundo.

[20] En Senegal, como en muchos países africanos, los intelectuales hablamos o aprendemos por lo menos tres lenguas extranjeras y una lengua local que es la materna. Es frecuente que el

El sistema colonial español en América no dista mucho del francés, sobre todo en lo tocante a la estrategia de transculturación. Pero se ha proyectado más lejos, más allá de un compañerismo cultural y lingüístico, como en el área francófona donde se estila hoy el concepto de "Francofonía", hacia una sustitución de las lenguas autóctonas por el castellano que se ha vuelto la lengua madre de muchos latinoamericanos, aunque sigue planteándose la pertinencia del concepto de latinidad para muchos pueblos donde el castellano u otra lengua románica no es la lengua predominante como es el caso, por ejemplo, de Guatemala y de las sierras ecuatorianas, entre otras zonas donde predomina el uso de lenguas indígenas :

> Cette étiquette (Latine) largement acceptée aujourd'hui, que recouvre-t-elle? D'où vient-elle? Les évidences du sens commun s'évanouissent vite au regard des faits sociaux et culturels. Sont-elles latines, ces Amériques noires décrites par Roger Bastide ? Latines, la société du Guatemala où 50% de la population descend des Mayas et parle des langues indigènes, et celle des sierras équatoriennes où domine le quéchua ? Latin, le Paraguay guarani, la Patagonie des fermiers gallois, le Santa Catarina brésilien peuplé d'Allemands tout comme le Sud chilien ? En fait on se réfère à la culture des conquérants et des colonisateurs espagnols et portugais pour désigner des formations sociales aux composantes multiples. (Rouquié, Alain, *Amérique Latine*…, p.17)

Este mestizaje cultural, a menudo sinónimo de transculturación, constituye un problema de identidad para Latinoamérica, un subcontinente que no llega a encontrar por ejemplo una denominación justa y exacta que traduzca su muy rica idiosincrasia. Prueba de ello, la diversidad de apelaciones que abarcan la hispanidad, la latinidad, sin olvidar el indoamericanismo:

> Les intellectuels des années trente, notamment dans les pays andins, qui découvraient l'indigène oublié, inconnu, l'ont cru (la latinité officielle des gouvernants). Haya de la Torre, puissante personnalité politique péruvienne, proposa même une nouvelle dénomination régionale : l' « Indo-Amérique ». Elle aura moins de succès que l'indigénisme littéraire dans lequel elle s'inscrit ou le parti politique à vocation continentale auquel Haya donna naissance.(Ibid., p. 18)

Por lo demás, en *Todas las sangres*: la marginación del indio y su imposible acceso a la escuela, una situación que comparte con muchos indios de Lahaymarca y otras comunidades, traduce una visión muy reducida de Perú y de la modernidad según la cual sólo la raza blanca merece la instrucción escolar. Esto se manifiesta a través del asombro que suscita la presencia de Rendón Wilka en el aula escolar:

- ¿Qué miran? –preguntó indignado el maestro. Él era de una provincia lejana.
- Es un indio –dijo Pancorvo, alumno de último año.
- ¿Nunca habías visto otro? –le preguntó el maestro?

---

dominio de una lengua extranjera sea más importante que el de la lengua local, por lo menos en el terreno de la conceptualización.

- En la escuela no. Va a apestar. (Arguedas, Todas las sangres, p 66).

Bajo este ángulo, el balance de la escuela se hace con respecto a las consecuencias de la inaccesibilidad de esta por una gran parte de la población peruana autóctona. De este ostracismo resulta una exacerbación de las diferencias hasta alcanzar dos extremos – entre la servidumbre de las masas indias y la "bárbara señoría" de los amos– que muy bien resume don Fermín cuando habla de « siervos que besan los pies de bárbaros señores que creen en Dios y en las brujerías » (Ibid., p. 122, *tomo 2*). Frente a esta situación, el mismo señor de Peralta propone como remedio la formación escolar: «Les pondremos escuelas » (Ibid., p. 122). A través de estas palabras, la aristocracia dirigente parece pues, por fin, tomar conciencia, al estilo de los *Dialobe*, del papel imprescindible de la escuela en un Perú que quiere ser moderno y que se da cuenta *a posteriori* de que la marginación de los indios no ha obstaculizado la voluntad de estos de asumir su destino en las tierras andinas que son de todos.

Conclusión

El planteamiento de las visiones contrapuestas de la escuela y de la cultura nos lleva hacia una actualización de nuestra temática. Por una parte, se prolongan las herencias culturales coloniales que desde luego siguen vivas en ambas zonas, respectivamente el País *Dialobe*/Senegal y San Pedro/Perú donde persisten el francés y el español como lenguas oficiales. Pero, para Hispanoamérica y el África francófona que son las dos áreas a que remiten nuestros dos mundos ficcionales, es necesaria una doble ruptura. Una primera, progresiva, de las distancias entre el foco de lo que se llamaba la metrópoli político-cultural y el foco escolar, es decir entre Francia y el *País Dialobe*, por una parte y, por otra parte, de manera indirecta, entre Madrid, Perú y San Pedro. Desde luego, esta ruptura no puede ser definitiva antes de una emancipación política clara e irreversible de los pueblos ayer dominados. Mientras tanto, las nuevas políticas escolares, después de elaborarse conforme a los intereses coloniales y postcoloniales, deben seguir abriéndose más cauces conformes a preocupaciones nacionales. La segunda ruptura debe ser una ruptura de los esquemas político-culturales heredados de la famosa Conferencia de Berlín de 1885 –por lo que toca a África, según los cuales a cada metrópoli colonial correspondían una lengua y un área política especifica. Esta segunda ruptura[21] debe abrir camino hacia una diversificación de las lenguas y al

[21]Esta segunda ruptura, la quisiera buscar en mí, por supuesto más próximo al personaje de Samba Diallo que a Demetrio Rendón Wilka, por ser un senegalés y producto de un doble

mismo tiempo una reconsideración de la exclusiva trascendencia reservada a unas llamadas *lenguas internacionales* y otras *nacionales* o *locales*. Así el quechua de Rendón Wilka y el *pulâr* de Samba Diallo, al lado de otras lenguas como el guaraní, el nahualt, el swahili, etc. desempeñarían su verdadero papel de médium lingüístico de millones de gentes marginadas por siglos de dominación extranjera.

Bibliografía

- Arguedas, José María. *Todas las sangres.* Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1970.
- Kane, Cheikh Hamidou. *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard, 1961.
- Arguedas, José María. *Los ríos profundos.* Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. Séptima edición, 1976 (1ª Edición 1958).
- Donoso, José. *Cuentos*. Santiago de Chile: C. Barcells, 1955.
- Fanon, Frantz. *Peau noire. Masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil, 1952.
- Forgues, Roland. *José María Arguedas : de la pensée dialectique à la pensée tragique (Histoire d'une utopie)*. Toulouse : Presses de l'Université du Mirail, 2004.
- Getrey, Jean. *Comprendre "L'Aventure ambiguë" de Cheikh Hamidou Kane*. Issy-les-Moulineaux : Les Classiques Africains, 1982.
- Kane, Hamidou ; Kane, Cheikh Hamidou; Mercier Roger ; Battestini, Monique. *Cheikh Hamidou Kane, écrivain sénégalais*. Paris : Nathan, 1965.
- Moriceau, Annie ; Rouch Alain. *"L'Aventure ambiguë" de Cheikh Hamidou Kane. Étude critique*. Paris : Nathan, 1983.
- Pierrette, Herzberger-Fofana. *Écrivains africains et identités culturelles : entretiens*. Stauffenburg, Tübingen, 1989.
- Rouquié, Alain. *Amérique latine, (Introduction à l'Extrême-Occident)*. Paris : Seuil, 1987.
- Vargas Llosa, Mario. *L'Utopie archaïque : José María Arguedas et les fictions de l'indigénisme*. Paris : Gallimard, 1999.

---

mestizaje interior y exterior. Interior, de dos etnias y lenguas materna y paterna –el *wolof* y el *pular*–, exterior, de dos o varias lenguas internacionales, el francés, mi lengua oficial y el español, mi lengua de especialidad profesional y universitaria, entre otras como el inglés y el portugués.