

La escuela colonial como factor de transculturación en L'Aventure ambiguë de Cheikh Amidou Kane y L'Étrange destin de Wangrin de Amadou Hampaté Ba

María Celeste Biorda, biorda.mariaceleste@fhaycs.uader.edu.ar, FHaYCS - UADER

Gabriela Muñoz, munoz.gabriela@uader.edu.ar, FHaYCS - UADER

Resumen

En los territorios de la antigua África Occidental Francesa, las escuelas son, durante el período colonial, lo que Mary Louise Pratt llama una “zona de contacto” (Pratt, 1991, p. 31). En efecto, durante ese período, la escuela es instalada en las colonias con el objetivo de lograr una “sana administración” (Dioffo, 1964, p. 35) a través de la formación de personal administrativo subalterno a nivel local, ya que, en términos de Achille Mbembe (1996, p. 29), las sociedades conquistadas eran consideradas “informes, irracionales y primitivas”. Sin embargo, el colonizado que accede, acepta, o es llevado por la fuerza a la escuela, va con sus propios objetivos o con los que le asigna su comunidad de origen, de manera que los efectos deseados por la colonia no son necesariamente los obtenidos.

L'Aventure ambiguë y *L'Étrange destin de Wangrin* sitúan su acción en el período colonial, dando cuenta de las particularidades de la administración francesa y sus diferentes zonas de contacto. En ese sentido, nos interesaremos en el escenario de la escuela con el fin de mostrar de qué manera se constituye como un espacio de tensión donde confluyen diferentes culturas de enseñanza y de aprendizaje y proyectos colectivos contrapuestos.

Estos encuentros y rupturas afectan de formas diferentes a ambos protagonistas, quienes atraviesan un proceso de transculturación (Ortiz, 1983). Esta intersección de culturas, con sus contradicciones y tensiones entre África y Occidente, modernidad y tradición, se ve reflejada en la complejidad de las construcciones identitarias de los sujetos.

Palabras clave: escuela colonial - culturas educativas - transculturación - zona de contacto - identidades fluidas

Introducción

En los territorios de la antigua África Occidental Francesa, las escuelas son, durante el período colonial, lo que Marie Louise Pratt llama una “zona de contacto”, es decir “espacios sociales donde las culturas se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo dentro de relaciones altamente asimétricas de dominación y subordinación” (Pratt, 1991, p. 31). En efecto, durante ese período, la escuela es instalada en las colonias con el objetivo de lograr una “sana administración” (Dioffo, 1964, p. 35) a través de la formación de personal administrativo subalterno a nivel local, ya que, en términos de Achille Mbembe (1996, p. 29), las sociedades conquistadas eran consideradas “informes, irracionales y primitivas”.

Las dos novelas que estudiaremos forman parte del corpus que Boniface Mongo-Mboussa (2002) considera los “clásicos” de la literatura francófona africana. Doce años separan la publicación de *L’Aventure ambiguë* (1961) de *L’Étrange destin de Wangrin* (1973). Sin embargo, ambas novelas sitúan su acción en el período colonial, dando cuenta de las particularidades de la administración francesa y sus diferentes zonas de contacto.

En ese sentido, nos interesaremos en un primer momento en el escenario de la escuela con el fin de mostrar de qué manera se constituye como un espacio de tensión donde confluyen culturas de enseñanza y de aprendizaje divergentes y proyectos colectivos contrapuestos.

En un segundo momento analizaremos cómo estos encuentros y rupturas afectan de formas diferentes a ambos protagonistas, quienes atraviesan un proceso de transculturación (Ortiz, 1983), para mostrar que esta intersección de culturas se ve reflejada en la complejidad de las construcciones identitarias de los sujetos, quienes manifiestan una dualidad que puede ser fuente de conflictos o de orgullo para estos.

1. La escuela como zona de contacto

La primera escuela colonial en la antigua AOF data de 1817, sin embargo, es a mediados del siglo XIX que Faidherbe, el gobernador de Senegal, crea masivamente escuelas en el interior del territorio ya que necesita formar a agentes autóctonos que actúen en favor de la colonización encuadrando a los *indigènes*. Se produce entonces lo que Dioffo llama “una puesta a punto progresiva del aparato administrativo colonial y de los métodos de explotación y opresión” que llevan a una “evolución paralela de la educación colonial y la elaboración (...) de una doctrina colonial en materia de enseñanza y educación” (1964, p. 31): el modelo asimilacionista. Para A. H. Bâ, se trata de transformar al *indigène* en “un pur produit de la culture française” (1991, p. 387). Uno de los tipos de escuelas que se crean es la “*école des otages*”, en esta, los alumnos eran reclutados por la fuerza, elegidos entre las élites de la comunidad tradicional: hijos de jefes de poblados, de personajes influyentes, etc. Los personajes que estudiaremos forman parte de una élite tradicional y como tales son elegidos para asistir *de gré ou de force* a la escuela colonial. Ahora bien, lo que no preveía el colono era que el colonizado podía resistir al mismo tiempo que participaba del horizonte cultural del campo dominante (Mbembe, 1996, p. 26).

1.1. Tensión entre culturas de enseñanza y de aprendizaje

Considerando que “las modalidades de transmisión de conocimientos no son universales, sino que toman modalidades diferentes de una sociedad a otra, en función de su historia, los grupos culturales o étnicos que la componen y los sincretismos que ésta debió operar (...)” (Leconte, 2011, p. 297), la escuela colonial, en tanto zona de contacto, conlleva la confrontación de las culturas educativas propias de los grupos en presencia.

Esta noción, utilizada habitualmente en didáctica para describir situaciones en las cuales el francés es lengua segunda y de escolarización, incluye, según Cortier (2015) “La historia, las tradiciones, las religiones, los valores patrimoniales y sociales” que actúan a nivel micro sobre “las representaciones, las concepciones, los rituales, los hábitos en la relación pedagógica, la comunicación, las modalidades de toma de palabra.” (p. 478). Así, en *L’Aventure Ambigüe* de Cheikh Hamidou Kane (2011) puede observarse un marcado contraste entre las formas que adopta la educación tradicional diallobé, asimilada a la escuela coránica, y la educación “a la francesa”, en donde la dicotomía fe vs razón fundamentan y determinan representaciones y elecciones didácticas tales como el tratamiento del error, el rol de la lengua, la relación docente/estudiante y los turnos de habla.

En efecto, en el siguiente fragmento podemos observar cómo en la educación tradicional diallobé el carácter sagrado de los versos del Corán no da lugar al error: equivocarse es profanarlo. Vemos así que el aprendizaje de la lengua árabe en el contexto religioso no tenía como objetivo la comunicación, sino una repetición sin acceso al sentido, lo que la volvía misteriosa a los ojos de nuestro protagonista. Las imprecisiones cometidas por Samba Diallo al recitar la palabra de Dios conllevan así atroces castigos corporales. El maestro, por ejemplo, hundía su uña en el cartílago de su oreja, “blanca de cicatrices”, o lo amenazaba con leños ardientes (pp. 14-15) hasta que conseguía la repetición perfecta de los versos. Desde un paradigma de sumisión donde la relación docente-estudiante es rígida y verticalista, éste obedecía indicaciones y sólo hablaba al ser cuestionado de forma directa.

— Sois précis en répétant la Parole de ton Seigneur... Il t'a fait la grâce de descendre Son Verbe jusqu'à toi. (...) Et toi, misérable moisissure de la terre, quand tu as l'honneur de les répéter après lui, tu te négliges au point de les profaner. Tu mérites qu'on te coupe mille fois la langue...

— Oui... Maître... Grâce... Je ne me tromperai plus. Écoute...

(...) Cette phrase qu'il ne comprenait pas, pour laquelle il souffrait le martyr, il l'aimait pour son mystère et sa sombre beauté. (Kane, 2011, p.14)

Estos valores y representaciones propios de su cultura de aprendizaje se verán confrontados a una cultura de enseñanza cartesiana y racional propia de la escuela francesa, que exige evidencia y lógica en sus reflexiones. A través de algunos pasajes podemos vislumbrar la posible currícula de las clases de la *École des otages* dentro de la que se encontraba, en consonancia con el objetivo asimilacionista francés, la enseñanza de la historia y geografía de la metrópoli. Si bien también se esperaba de los estudiantes la memorización, ésta se centraba en saberes declarativos. El docente intentaba inspirar la reflexión en sus estudiantes a través de preguntas abiertas a toda la clase, mostrando una relación docente-estudiante que acepta la iniciativa. Los errores no conllevan ningún castigo particular.

Por su parte, la novela de Amadou Hampaté Bâ también pone en escena las diferentes culturas de enseñanza y aprendizaje en la figura de su personaje principal. Wangrin ingresa a la escuela colonial con 17 años, habiendo ya beneficiado de la educación típica de “un bon fils de Bambara” (Bâ, 1992, p. 17), y habiéndose iniciado ya a los dioses de los varones “non-circoncis” (p. 18), ese mismo año es “reclutado” para ser enviado a la escuela colonial: “Le jeune Wangrin apprit rapidement à lire, à écrire, à compter et à parler correctement le français”. (p. 18) Además, cada dos años el joven vuelve a su pueblo natal donde su padre le procura la educación necesaria a los hombres de su edad y de su etnia, iniciándolo a nuevos dioses, hablándole del simbolismo de las máscaras, etc. (p. 19). Así vemos que Wangrin accede a una educación racional cuyo principal objetivo es lograr de los aprendientes un correcto manejo de la lengua francesa y de las operaciones matemáticas básicas sin que ello le impida continuar ni cuestionar su formación tradicional centrada en la comunión y en la comunicación con los dioses. Wangrin es capaz de oscilar en dos sistemas de valores opuestos sin que uno interfiera en el otro y sin que uno sea considerado mejor que otro: “Wangrin était fier d’être “Kamalen-Koro”, un circoncis, mais également d’être un élève de l’École des otages.” (p. 19). Ambos sistemas cohabitan ya que, en la nueva configuración socio-política en la que se encuentran las colonias, los sujetos deben recurrir constantemente a las habilidades y competencias adquiridas tanto en un sistema educativo como en el otro.

1.2. La escuela de la indisciplina

Ya en *Afriques indociles*, Mbembe advertía que en el interior de “estructuras de tensión impuestas por el hecho colonial, las sociedades indígenas no se quedaron pasivas” (1988, p. 25), al contrario, han demostrado tener una capacidad de invención que ejercen hacia arriba para subvertir las instituciones que les son impuestas. Así podemos hablar de su “indisciplina” y su “indocilidad” (p. 29). Es esta indocilidad que les ha permitido reapropiarse del campo simbólico impuesto al punto de poder trabajar las esferas de poder desde adentro, ya sea las coloniales o las tradicionales.

En *L’Étrange destin de Wangrin*, se puede ver claramente la indocilidad que manifiestan los sujetos colonizados ante imposiciones del régimen colonial. Es decir, que a pesar de estar educados bajo un modelo asimilacionista, los sujetos oscilan entre su educación tradicional y la nueva impuesta por la colonia, recurriendo a los sistemas simbólicos que le ofrezcan la mejor salida según las situaciones.

El personaje de Wangrin, cuando su comandante de círculo decide recibirlo en último lugar al momento de asumir sus funciones como *moniteur de l’enseignement*, apela al campo simbólico occidental, recordando la fórmula que un cura les decía: “los últimos serán los primeros” (Bâ, 1992, p. 30). Si bien esto puede sonar banal, se trata de una fórmula que anuncia el recorrido ascendente de este personaje y que se erige como propósito del subalterno ante el gesto despectivo que se tiene hacia él. De hecho, esta situación le recuerda

un episodio en donde los alumnos de *l'école des otages* subvierten la fórmula sacramental que se pronuncia al hacer el signo de la cruz, erigiendo la nueva como una promesa de rebeldía ante el sistema colonial. En efecto en vez de pronunciar en bambara “Faa / ni den / ni hakili-senu/ i togo la amen.” (p. 31), [“en el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo...”] Pronuncian una fórmula “malicieusement inventée” (p. 31): “Naa keera min ye/ nne /nin / taa-la” (p. 31) [“Pase lo que pase, yo, no participaré de ello”]. Aquí vemos claramente cómo los sujetos colonizados se encuentran en una posición de poder en cuanto al uso que hacen del material cultural que les es transmitido, de manera que podemos interrogarnos si el proyecto asimilacionista de la colonización francesa no se encuentra destinado al fracaso.

En el caso de *L'aventure ambiguë*, el proyecto colonial en relación a la educación puede condensarse en la siguiente cita, en donde queda en evidencia la función de la escuela como elemento capaz de obtener la sumisión definitiva de los pueblos africanos —asimilada en este caso a la paz— de una manera insidiosa, similar a la seducción de un amante:

L'école nouvelle participait de la nature du canon et de l'aimant à la fois. Du canon, elle tient son efficacité d'arme combattante. Mieux que le canon, elle pénétrise la conquête. Le canon contrainst les corps, l'école fascine les âmes. Où le canon a fait un trou de cendre et de mort et, avant que, moisissure tenace, l'homme parmi les ruines n'ait rejailli, l'école nouvelle installe sa paix. (Kane, 2011, p. 60)

Esta segunda etapa de la conquista y su intencionalidad no pasan desapercibidas, sin embargo, para los diallobé. Lejos de resignarse a la asimilación colonial desde un rol pasivo, la tribu ejercerá su resistencia de diferentes maneras, en un intento de proteger su cultura y forma de vida. En efecto, en un primer momento la subversión de las personas notables de la comunidad pasaba por rechazar totalmente la escuela, negándose a enviar a sus niños hasta que fueron obligados a ello. Incluso el director de la escuela confesaba: “je n'ai mis mon fils à l'école que parce que je ne pouvais faire autrement.” (p. 19)

Es en este contexto que cobra importancia la figura de la hermana del jefe de la tribu, la Grande Royale. Cual pitonisa, nos muestra con claridad las consecuencias a futuro de mantenerse al margen de un proceso de occidentalización que juzga inminente. Es así que se erige en defensora de una escuela que odia, pero que percibe esencial para la supervivencia y prosperidad de su pueblo. Bajo su consejo, los diallobé asistirán a la escuela buscando hacerse con las armas necesarias para apropiarse de esta nueva forma de combate: “Notre grand-père, ainsi que son élite, ont été défaits. Pourquoi ? Comment ? Les nouveaux venus seuls le savent. Il faut le leur demander ; il faut aller apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison.” (p. 47). Esto marca la ruptura entre el mundo viejo y el nuevo, siendo la punta de lanza de este cambio los hijos de la élite diallobé (“los mejores granos” (p.58)), quienes sufrirán en carne propia la transición entre paradigmas.

En ambos relatos se puede observar que el colonizado que accede, acepta, o es llevado por la fuerza a la escuela, va con sus propios objetivos o con los que le asigna su comunidad de origen, de manera que los efectos deseados por la colonia no son necesariamente los obtenidos. En palabras de Pratt (1991, p. 25) “Mientras la metrópolis imperial tiende a imaginar que determina la periferia (...), por lo general es ciega frente a la dinámica opuesta”.

2. Entre asimilación y transculturación: la identidad en cuestión

Las zonas de contacto que se constituyen no sólo en las instituciones educativas de la colonia sino también de la metrópoli –hacia donde las élites africanas se desplazan para completar sus estudios– dan lugar a nuevas configuraciones sociales donde se establece “un flujo continuo de personas, mercancías y dinero” (Pratt, 1991, p. 438). Esto implica, según Pratt, “la existencia de una doble ciudadanía y una doble pertenencia, de una suerte de desdoblamiento del yo en identidades paralelas en un lugar y en el otro, en una lengua y en otra. Esta experiencia puede ser fragmentadora pero también enriquecedora” (p. 439). En efecto, los fenómenos de transculturación, entendidos como la manera en que “los grupos marginales o subordinados seleccionan e inventan a partir de los materiales que les son transmitidos por una cultura dominante” (p. 32), afectarán las construcciones identitarias de los sujetos, quienes, tensionados entre dos sistemas de valores diferentes, deberán dar cuenta de “una gran capacidad para movilizar no una, sino varias identidades fluidas que deben ser constantemente negociadas” (Mbembe, 2000, p. 143).

2.1. Samba Diallo y su conflicto

En el caso de Samba Diallo, la conformación de su yo se ve profundamente afectada por su brusca separación de la escuela coránica y su inmersión en el mundo educativo occidental. La confrontación de dos sistemas de valores tan disímiles, y a los cuales él, sin embargo, adhiere, provoca en el joven una insoslayable angustia interna. Así, dentro de su espíritu se contraponen la fe de su infancia, que implica certeza, paz, aceptación de la muerte; con la razón preconizada por Occidente, en donde la duda y la incertidumbre son partes integrales de la búsqueda de conocimiento, creando así una identidad híbrida, fluida, disarmónica. Al respecto expresa Samba Diallo:

Je ne suis pas un pays des Diallobé distinct, face à un Occident distinct, et appréciant d'une tête froide ce que je puis lui prendre et ce qu'il faut que je lui laisse en contrepartie. Je suis devenu les deux. Il n'y a pas une tête lucide entre deux termes d'un choix. Il y a une nature étrange, en détresse de n'être pas deux. (Kane, 2011, p. 164)

Este combate interno entre filosofías a priori irreconciliables, parte de una metamorfosis inacabada (p. 125), lo sumerge en una gran desesperanza. Su racionalidad y sus estudios de filosofía lo separan de su fe, y de la comunión con el mundo vivo, agresivo

(p. 163) que sentía de niño. Por el contrario, su alejamiento de Dios lo desconecta de un mundo que percibe silencioso, desprovisto de sentidos y de sustancia, lo que provoca en él sensaciones de pérdida y vacío.

Es justamente este conflicto el que provoca en última instancia la muerte de Samba Diallo. La insistencia del loco del pueblo a que éste rece frente a la tumba de su maestro al llegar el crepúsculo lo obliga a confrontar sus contradicciones. Así, mientras en voz alta se niega de manera repetida a rezar a un Dios que anhelaba, pero en el que ya no creía, su disputa interna lo lleva a una epifanía personal y a un reencuentro con la fe. Sin embargo, esta revelación se produce en el marco de un malentendido: mientras en su diálogo interno con Dios Samba Diallo le indica que no aceptaría Su alejamiento, emite en voz alta un último “no acepto” que provoca finalmente su muerte a manos del loco.

— Tu ne peux pas t'en aller ainsi, sans prier, lui cria le fou. Tu ne peux pas !

« Peut-être, après tout. Contraindre Dieu... Lui donner le choix, entre son retour dans votre cœur, ou votre mort, au nom de Sa gloire. »

« 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, 2011, p. 187)

Es en sus últimos instantes, y sobre todo en su paso al más allá, que Samba Diallo logra nuevamente la perfecta comunión con el todo de la que disfrutaba en su infancia (“tu réjouis le flot” (p. 188) “tu es l’infini” (p. 190) le dice la voz que lo acoge). En ese lugar liminal, donde se opera la “gran reconciliación” (p.189), donde “no existen antagonismos” (p. 189) ni ambigüedades (p. 190), nuestro protagonista resuelve finalmente su dicotomía interior, encontrando en la muerte y en el reencuentro con lo divino la paz que parecía escapársele en vida.

2.2. Wangrin y su orgullo

El personaje de Wangrin, doble también, se considera “Kamalen-Koro”, es decir un camaleón, capaz de moverse de manera imperceptible tanto en una cultura como en otra, al punto que a la hora de elegir su “dios-patron” (Bâ, 1992, p. 21) elige a Gongoloma-Sooké un dios caracterizado por sus dualidades:

un dieu fabuleux que l'eau ne pouvait mouiller ni le soleil dessécher. [...] Les éléments n'avaient aucune prise sur lui. Il n'avait jamais ni chaud ni froid. [...] Il épousa simultanément l'aurore et le crépuscule. [...] Pour le soleil, Gongoloma Sooké était

lunaire et, pour la lune, il était solaire. [...] À la fois, bon et mauvais, sage et libertin [...].
(p. 20)

Los atributos de este dios se reflejan en el personaje de Wangrin, quien es percibido por los demás, según el contexto y el comportamiento que adopte, como “*Tubabufin*” (p. 25) (*blanc-noir*), un asimilado; o un africano tradicional digno de integrar cualquier “*waaldé*” (p. 36), asociación tradicional de un grupo etario.

Asimismo, siente “orgullo” de su dualidad a los inicios de su educación francesa, esto le permite transitar una óptima escolaridad que lo lleva a egresar “*major de sa promotion*” y acceder seguidamente al puesto de “*moniteur de l’enseignement primaire indigène*” (p. 19) donde ejerce sus funciones con tanta capacidad que los funcionarios coloniales lo recompensan asignándole la dirección y la creación de un nuevo establecimiento escolar en una gran ciudad. Al llegar a ella podemos ver en un gesto la dualidad que lo caracteriza:

Wangrin prit-il subitement conscience de son importance ou bien la coutume des blancs-blancs, à laquelle il était rompu, prit-elle le dessus sur lui ? quoiqu’il en fut, au lieu de répondre à la manière africaine, il se contenta de lever sa main droite, au poignet de laquelle pendait une lanière de peau d’hippopotame (...) A la vérité, Wangrin était aussi à son aise pour répondre “à l’européenne” que l’aurait été un blanc-blanc ayant sucé le lait tiède d’une Blanche bien née de France. (Bâ, 1973, pp 26-27)

Aquí, se deja percibir una suerte de asimilación del personaje de Wangrin. Sin embargo, en el gesto europeo que éste realiza, el narrador nos muestra la pulsera hecha con piel de hipopótamo que lo remite nuevamente a su cultura de origen.

Es allí, en contacto más cercano con la administración colonial que Wangrin descubrirá el provecho que puede sacar de su doble formación al momento de descubrir la posición social que ocupa el intérprete de circunscripción:

Qui était donc cet homme habillé comme un roi et qui parlait si familièrement aux visiteurs, puis leur indiquait une place afin d’y attendre d’être reçu par le commandant ? C’était le Dalamina, le “répond-bouche” du commandant ou, pour parler plus clairement, l’interprète. (Bâ, 1992, p.29)

En efecto, el *commandant de cercle*, comandante de circunscripción, es decir la persona más poderosa a nivel local en el sistema colonial, necesita de un intérprete para poder ejercer sus funciones. Éste se encuentra en una función privilegiada, porque es quien accede en primer lugar a toda la información de la vida de la comunidad y de los proyectos que tiene la colonia para ella. A su vez, cumple funciones de consejero hacia el comandante ya que sirve de mediador cultural: es él quien explica las reacciones que puede tener la comunidad ante tal acto impuesto por la colonia y quien actuará como facilitador para que la colonia pueda actuar. Es en el desempeño de esa tarea que el colonizado puede participar activamente en la empresa colonial.

A modo de ejemplo, podemos citar el episodio de la muerte del jefe tradicional de las provincias de Witou y de Gouban, en donde el *commandant de cercle* le pregunta a Wangrin lo que “convenía hacer según la tradición” (p. 144) y sigue al pie de la letra las indicaciones que éste le brinda. Wangrin es enviado entonces a la región como representante de las autoridades coloniales, especula con los herederos sobre la sucesión a la *chefferie*, jefatura tradicional, y los extorsiona; obteniendo grandes sumas de dinero de cada heredero a cambio de su apoyo para con la administración francesa, quien debe ocuparse del nombramiento del nuevo jefe y de la repartición de sus bienes. El resultado del episodio es que la administración francesa decide qué hacer con la sucesión a la jefatura según el informe presentado por el intérprete, es decir que las operaciones de Wangrin tuvieron el éxito esperado por él.

El éxito del protagonista está estrechamente ligado a su capacidad para servirse de los sistemas de valores aprendidos tanto en una cultura como en la otra, pero en gran medida dependen de su dominio de las lenguas: es en el uso que hace de las lenguas, y en particular de la francesa, que podemos apreciar su capacidad para moverse entre diversas culturas.

Por un lado, Wangrin domina perfectamente ocho lenguas locales (p. 221), lo que le permite obtener el puesto de intérprete en la circunscripción que él desee y que elige en función del provecho económico que pueda sacar. Y por otro lado, Wangrin demuestra un excelente dominio de la lengua francesa. En efecto, a diferencia del intérprete oficial Racoutié, quien habla un “forofifon-naspa” (p. 29) o francés de “tirailleur”, Wangrin habla un francés “color vino tinto de Bordeaux” (p. 33) y lo ha adquirido tan bien que es capaz de puntuar la lengua de “los gestos soportes” (p. 26) para los cuales era necesario más de diez años de aprendizaje. Esta elegancia con la que maneja el idioma le vale ganarse la admiración del pueblo al que llega como “Moussé Lekkol” (Monsieur l'école) y la envidia del intérprete oficial Racoutié quien, tratando de desacreditarlo públicamente, obtiene su propia humillación y se gana la destitución de sus funciones.

El ascenso económico, social y político en el interior de los diferentes distritos por los que pasa Wangrin tienen que ver con su capacidad de expresión en la lengua del otro, lo que le vale la admiración de los distintos comandantes de círculo: “Le commandant avait enfin trouvé un partenaire de taille avec qui parler le français, tel qu'il était sorti de sa matrice originelle.” (p. 32) Wangrin puede emplearla en su registro más pulido e incluso lograr cierto grado de ironía cuando se dirige a la administración francesa - por ejemplo, en la carta a Chantalba, (p. 293), pero también se permite trabajarla y ensuciarla al punto de reducirla a “du forofifon naspa” para burlarse de su peor enemigo, otro intérprete proveniente del sector militar, quien no maneja el mismo francés que él: “Mon cher Romo, Moi écri toi mon secret. Tu metté mon secret dans zoreil ma commandant.(...) Wangrin malin malin comme lièvre. Lui plus malin toi, plus malin Houissié” (p. 291). La misma fluidez y libertad con la que se maneja

en diversas lenguas son las que le permiten manejarse en diferentes culturas y obtener los provechos que se proponga.

Conclusión

Hemos tratado de explorar qué sucede cuando varias culturas habitan un mismo espacio, como puede ser el de la escuela: estas culturas coexisten y se manifiestan dentro de relaciones de dominación cuyo entramado complejo se tensa ante fenómenos de imposición y resistencia. Frente al avasallante proyecto “civilizador” de Occidente *les afriques indociles* (Mbembe, 1988) se rebelan allí donde encuentran intersticios: a pesar de que estos grupos no puedan “controlar lo que la cultura dominante introduce en ellos, pueden, sin embargo, determinar (en grados diversos) lo que absorben para sí, cómo lo usan y qué significación le otorgan” (Pratt, 1991, p. 32). En el corpus estudiado, ambos sujetos viven el fenómeno de la transculturación de manera diferente, ya que uno lo vive como un conflicto irreconciliable que desemboca en su muerte, en tanto el otro se sirve de su dualidad para ascender económica, social y políticamente.

Referencias bibliográficas

- Bâ, A. (1991) *Amkoullel, l'enfant peul*. Actes Sud.
- Bâ, A. (1992) *L'étrange destin de Wangrin*, 10/18. (Trabajo original publicado en 1973)
- Cortier, C (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2005/4 no 140. pp. 475-489. <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>.
- Dioffo, A. (1964) *L'éducation en Afrique*. Éditions Science et Bien commun. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2631977>
- Kane, C. (2011). *L'Aventure ambiguë*. 10/18 (Trabajo original publicado en 1961)
- Leconte, F. (2011) Cultures d'apprentissage. Quels éclairages pour Mayotte ? en Laroussi F. et Liénard, F. (dirs.), *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* (pp. 297-308) PURH.
- Mbembe, A. (1988) *Afriques indociles: Christianisme, pouvoir et état en société*. Karthala.
- Mbembe, A. (1996) *La naissance du maquis dans le Sud-Cameroun (1920-1960)*. Karthala.
- Mbembe, A. (2000) *De la postcolonie*. Karthala.
- Mongo-Mboussa, B. (2002). *Désir d'Afrique*. Gallimard.
- Ortiz, F. (1983) *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Pratt, M. (2011). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.