

La escolarización femenina en África: la visión de las escritoras

Elena Cuasante Fernández¹

Recibido: 09/01/2022 / Aceptado: 25/03/2022

Resumen. Durante los años que duró la dominación colonial del continente negro, la escuela jugó un papel decisivo para llevar a cabo la tan conocida “misión civilizadora” de la población indígena. Aunque se trata de un tema ya estudiado por historiadores y críticos literarios especializados en África, pocos han sido los que se han preocupado por describir el choque cultural e identitario que el acceso a la escuela provocaría en la población femenina. En el presente trabajo intentaremos, a través de los escasos estudios publicados sobre el tema y a partir de las primeras obras literarias femeninas escritas en África, analizar y visibilizar esta parte olvidada de la historia.

Palabras clave: escuela; mujer; literatura africana; colonización; identidad.

[es] La scolarisation féminine en Afrique : la vision des écrivaines.

Résumé. Pendant la période coloniale, l'école a joué un rôle décisif dans la célèbre « mission civilisatrice » de la population du continent noir. Même si le sujet a déjà été abordé par la critique spécialisée dans les études africaines, ceux qui ont cherché à décrire le choc culturel et identitaire que la scolarisation a provoqué chez les femmes restent peu fréquents. Dans cette étude nous essaierons d'analyser et de rendre visible cette partie oubliée de l'histoire de l'Afrique à partir des premiers textes littéraires écrits par des femmes, ainsi que des travaux, plutôt rares, que la critique y a consacrés.

Mots clés : école; femme; littérature; colonisation; identité.

[en] Schooling During the Colonial Period: A Vision from African Women Writers

Abstract. During the colonial domination of the black continent, schools played a decisive role as active agents for the so well known “civilising mission” of the local population. Despite being a topic widely studied by historians and literary critics in Africa, there is a lack of research on the cultural and identity clash that the access to schools had for the female population. In this study we will analyze and give voice to this forgotten part of history. To do so we will take into account the few works dealing with the matter, and will examine the first literary works written by women in Africa.

Keywords: School; Woman; African Literature; Colonization; Identity.

Sumario. 1. La escolarización femenina en África negra. 2. Escolarización y cuestionamiento del sistema de vida tradicional. 3. Escolarización y ruptura.

Cómo citar: Cuasante Fernández, E. (2022). “La escolarización femenina en África: la visión de las escritoras”. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. Vol. 37, Núm. 1 : 111-117. <https://dx.doi.org/10.5209/thel.79707>

El presente trabajo gira en torno a la representación literaria de la escuela colonial que proponen las escritoras negro-africanas francófonas de la primera generación. Estamos ante un periodo que la crítica literaria especializada ha tratado de manera desigual, de ahí el desequilibrio existente entre el interés suscitado por algunas obras como *Une si longue lettre* (1979) de Mariama Bâ² y el silencio que rodea a títulos anteriores que, por a su carácter factual –se trata de autobiografías explícitamente reconocidas–, representan hoy un valioso testimonio para analizar la percepción del sistema educativo colonial por parte de las primeras africanas escolarizadas. Nos referimos a *Ngonda* (1958) de Marie-Claire Matip ; *De Tilène au Plateau* (1975) de Nafissatou Diallo ; *Aoua Kéita. Femme d'Afrique* (1975) de Aoua Kéita y, por último, *Les danseuses d'Impé-Eya* (1976) de Simone Kaya.

¹ Universidad de Cádiz, elena.cuasante@uca.es

² El tema de la escolarización femenina no ha sido estudiado hasta ahora por la crítica literaria africanista. El único precedente en este sentido es el artículo de 1997 “La formation des institutrices africaines en A.O.F.: pour une lecture historique du roman de Mariama Bâ, *Une si longue lettre*”, de Pascale Barthélemy (1997), investigadora sobre la que reposa una parte importante de nuestro aparato metodológico.

Aunque la distancia que separa la publicación de la primera y la última obra de esta generación es de aproximadamente veinte años, el tiempo que se describe en todas ellas corresponde a un periodo mucho más reducido, a saber, los últimos años de la colonización y los primeros años de las independencias. En sus textos, todos ellos de corte realista, las escritoras se esfuerzan por plasmar la difícil conciliación del sistema de vida tradicional –que, aunque muy deteriorado, sigue estando en vigor en África– con las exigencias marcadas por el progreso. Los subtemas relacionados con esta peculiar situación se articulan alrededor de un eje principal: la experiencia de la escolarización occidental. Estas primeras mujeres en frecuentar la escuela colonial se verán pronto abocadas a realizar una lectura crítica de su entorno y, más concretamente, del universo femenino en el que habrán de reubicarse. Marie-Claire Matip, pionera de la literatura femenina en el África negra francófona, lo resume acertadamente: “Il fallait partir, quitter le village et la famille, rompre avec une vie qui était finie, franchir la porte d’une vie nouvelle et inconnue. [...]. Demain se serais dans l’enclos. Demain je tournerai la page nouvelle” (1958: 33-34).

1. La escolarización femenina en África negra

La llegada a la literatura y el nacimiento de la primera generación de escritoras africanas no hubiese sido posible sin el paso previo de estas mujeres por la escuela colonial. Es por esta razón que, antes de entrar en las obras en cuestión, resulta conveniente hacer un repaso de algunas cuestiones relacionadas con el sistema educativo puesto en marcha por el gobierno francés.

Dentro de los diferentes trabajos destinados a analizar el proceso de escolarización en África, se aprecia un significativo desequilibrio entre los estudios dedicados a la población masculina –Moumouni, Abdou *L’éducation en Afrique* (1998); Boyer, G. Gilles, Clerc, Pascal et Zancarini-Fournel, Michelle, *L’école aux colonies les colonies à l’école* (2013) y Labrune-Badiane, Céline, Smith Etienne, *Les Hussards noirs de la colonie - Instituteurs africains et “petites patries” en AOF (1913-1960)* (2018) –, y los que abordan su impacto en el universo femenino. En este ámbito nos gustaría destacar el estudio de Inmaculada Díaz Narbona e Ignacio Rivas Flores *Un nuevo modelo de mujeres africanas* (2007), así como los sucesivos trabajos de Pascale Barthélemy, entre los que destaca *Africaines et diplômées à l’époque coloniale (1918-1957)*.

Como todos sabemos, el éxito del proceso de colonización francés, así como su larga duración –recordemos que la presencia de Francia en África se extiende desde 1885 hasta 1960– se apoyó en gran medida en el programa de asimilación puesto en marcha por el colonizador, empresa altamente sustentada en la escuela colonial:

Quando queriendo simplificar imaginamos las tres grandes naciones que a lo largo de la historia han sido grandes potencias colonizadoras, podemos acudir a una triple representación que, aunque reductora, no deja de calificar las diferentes colonizaciones y sus procesos, a pesar del tiempo que las separa: si a la llegada a los nuevos territorios los españoles construían iglesias, los ingleses abrían un establecimiento comercial, y los franceses instalaban una escuela (Díaz Narbona y Rivas Flores, 2007: 80).

Tal y como fue concebido en su origen, el sistema educativo quedaba reservado a los varones, pero poco a poco fue abriendo sus puertas a las mujeres. Con todo, esta tardía apertura –las escasas escuelas femeninas abrirán con una diferencia de aproximadamente 20 años con respecto a sus homólogas masculinas–, obedecía a un claro fin político y social:

Les femmes ne sont qu’un maillon parmi d’autres d’une politique coloniale qui obéit à ses propres logiques de mise en valeur et de domination et entend renforcer, par l’instruction des femmes, l’entreprise civilisatrice. L’objectif de l’administration est idéologique et politique. L’éducation des femmes est un moyen de diffuser les valeurs françaises en fondant des « ménages d’évolués », dévoués à la cause coloniale. (Barthélemy, 2002 : 36).

Y un poco más adelante:

Il s’agissait de fournir aux auxiliaires masculins instruits des femmes qui répondent à leurs aspirations, d’apaiser d’éventuelles tensions sociales, de permettre la diffusion des normes de comportement occidentales parmi les populations, en d’autres termes de favoriser l’assimilation sans jamais donner aux colonisé-e-s les droits correspondant à leur statut (Barthélemy, 2002: 46)³.

En efecto, los objetivos de la escolarización irán mucho más allá de los aspectos puramente académicos: los centros educativos, por entonces no mixtos, programaban veladas especiales en las que se propiciaba el encuentro entre estudiantes “évolué-e-s”. Tal y como recuerdan Díaz Narbona y Rivas Flores, con esta medida no solo se avanzaba en la ardua labor asimilacionista, sino que además se frenaba la incipiente eclosión de matrimonios mixtos, en los que el gobierno veía una inquietante amenaza:

³ En este mismo sentido *cfr.* Barthélemy 2003: 371-375.

Las mujeres serán el instrumento de instalación definitiva del sistema francés, de sus modos y sus principios [...]. De esta manera en los hogares africanos se seguirá hablando francés; las normas aprendidas en los colegios tendrán su continuidad en la familia y los “evolués” encontrarían en sus hogares las compañeras adecuadas a una formación que los alejaba de sus tradiciones y modos de vida (2007: 104).

Sin embargo, e independientemente de la instrumentalización política de la que venimos hablando, la escolarización de los africanos y las africanas tendría consecuencias imprevistas para el colonizador. De entre todas ellas, la que nos interesa ahora es la del nacimiento de una producción literaria en lengua francesa a cargo de antiguos estudiantes, asimilados en principio a la cultura occidental, pero que, una vez en disposición de acceder a la palabra pública, no dudaron en describir una parte de la historia del pueblo africano hasta entonces totalmente desconocida.

Dicho esto, el proceso no resultó fácil. El paso por la escuela supuso para las escritoras una ruptura: el contacto con la cultura europea provocaría en ellas, en primer lugar, un cuestionamiento de las normas tradicionales que rigen la vida de la mujer en África y, más tarde, una toma de conciencia de la necesidad de un cambio hacia nuevos horizontes.

La representación literaria del impacto de la escuela en las sociedades africanas ha sido objeto de numerosos trabajos, entre los que destaca sin duda *Roman africain et tradition* de Mohamadou Kane. Pese a su indiscutible valor, es evidente que, al recoger únicamente textos escritos por hombres, el ensayo de Kane no ofrece una visión completa de la realidad. Ciertamente es que, hasta 1982 –fecha de publicación de esta obra–, la producción femenina era poco numerosa, ya que apenas sí rozaba la decena de títulos. Sin embargo, el reconocido escritor Cheik Hamamdou Kane alertaba ya en 1976 –en el prólogo de la obra de Simone Kaya *Les danseuses d’Impé-Eya*–, de la importancia que revestía la toma en consideración de la visión femenina sobre la historia reciente del continente africano:

Il faut être honnête et reconnaître que, parmi ces enfants de l’Afrique qui se sont livrés à l’entreprise d’écrire, entreprise étrange pour leur culture originale (*sic*), les filles de l’Afrique ont jusqu’à présent, figuré en très petit nombre. [...] cette discrétion de la deuxième moitié de l’Afrique, n’en prive pas moins le monde connaissant d’au moins la moitié de la vérité africaine. C’est une des raisons pour lesquelles il faut accueillir avec joie et tendresse *Les danseuses d’Impé-Eya* de Simone Kaya (Kane, 1976: 9).

A continuación intentaremos rescatar del olvido algunas de las obras precitadas de esta primera generación como *Ngonda*; *Femme d’Afrique*. *La vie d’Aoua Kéita raconté par elle-même*; *De Tilène au Plateau*. *Une enfance dakaroise* y *Les danseuses d’Impé-Eya*. El análisis de estos textos nos permitirá mostrar que el espectro temático ligado a la experiencia de la escolarización en las escritoras es más amplio que el de sus homólogos masculinos, pues en él se incluyen no sólo cuestiones generales ya tratadas por éstos –el choque generacional, la difícil conciliación entre la tradición y la modernidad, el éxodo a las grandes ciudades, etc.–, sino también aspectos hasta entonces completamente obviados y estrechamente relacionados con el impacto de la escolarización en el universo social y afectivo femenino:

Documents ordinaires tombés dans l’oubli, mais extraordinaires du fait du sexe de leurs auteurs, ils montrent une identité en construction en relation étroite avec la scolarisation et l’accès à la langue et à la culture françaises. [...]. À la charnière de l’intime et de la mise en scène de soi sur la scène coloniale, ils remettent en cause l’opposition classique entre sphères publique et privée et invitent à réexaminer les débats sur la “modernité” et la “civilisation”, que les jeunes filles perçoivent et décrivent de façon différente de leurs camarades masculins. Car si ces écrits féminins traitent de l’enfance, de la famille et de la scolarisation, ils abordent aussi les sentiments amoureux, le mariage, les rapports entre les sexes et la relation à la culture européenne (Barthélemy, 2009: 829).

2. Escolarización y cuestionamiento del sistema de vida tradicional

Las escritoras más relevantes de la primera generación, entre las que se encuentran Marie Claire Matip, Aoua Kéita, Mariama Bâ, Simone Kaya y Enriette Mbaye, proceden de las primeras hornadas de la escuela colonial. No es extraño pues que todas ellas se inquieten por la condición de la mujer en la sociedad africana, así como por el estado de hibridación al que la escolarización y el contacto con la cultura occidental las habían sometido. Así lo anunciaba ya Mariama Bâ en 1947, cuando apenas tenía 18 años y aún era estudiante de la escuela normal superior de Rusfique: “On a blanchi ma raison ; mais ma tête est noire, mais mon sang inattaquable est demeuré pur, comme le soleil, pur conservé de tout contact. Mon sang est resté païen dans mes veines civilisées et se révolte et piaffe aux sons de tam-tams noirs” (cit. por Barthélemy, 2009: 825)⁴.

Como en el caso de los escritores varones, las primeras mujeres en frecuentar la escuela pertenecían a una élite intermedia ligada de una u otra forma a la empresa colonial: si el padre de Marie Claire Matip era jefe de su pueblo y tenía por tanto un contacto directo con el gobierno, los de Aoua Kéita, Nafissatou Diallo y Simone Kaya eran respectivamente antiguo combatiente de la armada francesa y funcionarios de la administración colonial. La llegada pues a

⁴ Se trata de un fragmento de un ejercicio de redacción escolar de la autora titulado “Ma Patrie” y publicado en la revista *Notes africaines, Bulletin d’information et de correspondance de l’Institut français d’Afrique noire*, órgano de difusión del sistema colonial en materia educativa.

la escuela de estas primeras africanas se encuentra estrechamente vinculada a las aspiraciones e intereses personales de sus progenitores. Así lo resume, por ejemplo, Simone Kaya: “J’étais alors convaincue que grâce aux combattants africains qui ont aidé à délivrer la terre de France, les indigènes que nous étions avions les mêmes droits que les Européens. Mon père le disait et ajoutait que, par une instruction française bien assimilée, chaque autochtone pouvait devenir citoyen” (1976 : 59).

La llegada a las aulas supuso sin embargo para las jóvenes una brusca ruptura con su entorno inmediato, de suerte que la confrontación África/ Europa –o, lo que es lo mismo, tradición/ modernidad–, tema recurrente en la totalidad de la literatura africana de expresión francesa, se materializa en este caso en la experiencia de la escolarización.

En un primer momento, el obligado posicionamiento ante el contacto de las dos culturas suscita en las escritoras una mirada nostálgica hacia el pasado: el sistema de vida tradicional y familiar se convierte así para ellas en el único referente estable en una sociedad marcada por el caos social, cultural e identitario. Así lo refleja por ejemplo el incipit de *De Tilène au Plateau*, de Nafissatou Diallo:

Je suis née à Tilène au Camp des Gardes le 11 mars 1941. [...] À l’intérieur du Camp régnait l’harmonie. [...] Le calme, la sérénité et la simplicité du paysage s’apparentaient au charme tranquille de notre maison. [...] Elle était dans le grand monde notre petit univers, notre station d’ancrage, notre élément de stabilité (1975: 11).

Pero si hay algo que despierta la añoranza de lo vivido, así como la necesidad de preservar algunos valores tradicionales, es el universo afectivo que se construye alrededor de los familiares más directos. Con sus escritos, las autoras quisieron rendir homenaje a sus padres –de hecho algunas de estas obras fueron escritas en su memoria– y, sobre todo, a sus madres, abuelas y tías, quienes, como primeras educadoras, supieron inculcarles a través de los cuentos, y sobre todo mediante su ejemplo, algunos de los valores tradicionales más característicos del pueblo africano como la tolerancia, el respeto, la hospitalidad o la solidaridad entre mujeres: “Je tiens à insister sur l’atmosphère qui régnait alors dans nos familles. L’union, la solidarité, c’est peu ; on les retrouve encore. Ce qui est devenu plus rare, c’est la droiture, l’honnêteté, le respect mutuel et la pitié fervente qui nous étaient enseignés autant par les préceptes que par l’exemple” (*ibid.* : 13).

Sin embargo, esta tendencia a la idealización del universo tradicional de la que venimos hablando no impide a las africanas enunciar, aunque no aún denunciar abiertamente, los aspectos más negativos de la cultura africana, invariablemente relacionados con el universo femenino. Así, la vida de la mujer es descrita a menudo como una sucesión de severas prohibiciones y de culpabilidades injustificadas. Las prohibiciones afectan a aspectos tan diversos como la ocupación de los espacios, las reglas de comportamiento con el sexo opuesto o los hábitos alimentarios. Algo que aparece ya en el incipit de *Ngonda*: “Depuis quelque temps, maman ne mangeait plus de couscous, ni de la viande de pangolin, ni la peau des animaux. L’enfant qu’elle portait dans son sein aurait pu contracter quelque maladie de la peau. Elle ne devait pas, non plus, stationner devant la porte de notre case de peur que j’en fasse autant en venant au monde” (Matip, 1958: 4).

En cuanto a las culpabilidades, éstas abarcan una esfera mucho mayor. Según la tradición, muchos de los males personales o colectivos de la historia de África tienen su origen en una mujer. Especialmente ilustrativo es el mito sobre el origen del firmamento recuperado por Simone Kaya en *Les danseuses d’Impé-Eya*:

Mafitini, ma tante conteuse, nous disait que le ciel avait été autrefois une voûte de nourriture comparable à de la viande. Il était à la portée des humains qui pouvaient le toucher et en couper à volonté pour en manger. Il était absolument interdit de taper ou de cogner le ciel nourrissant. Aussi les pileuses de mil, de riz et de foutou étaient tenues de se baisser, afin de ne pas heurter l’élément céleste par un coup de pilon. Mais un jour une femme qui, probablement, refusait de ressembler à une vieille bossue, désobéit au règlement. Elle leva bien haut son bras au-dessus de son mortier, et son pilon porta un coup violent au ciel qui, aussitôt, s’en alla là où il se trouve depuis. C’est à dater de ce jour que les hommes doivent peiner pour se nourrir. Ils doivent chasser des animaux, et les femmes, pour cuire la viande, pleurent auprès du feu dont la fumée irrite les yeux. C’est aussi à cause de cette faute de la pileuse que les femmes devaient subir bien de peines tout au long de leur vie (Kaya, 1976: 23).

Pero no solo los mitos y las leyendas atribuyen a la mujer las peores desdichas, también en el transcurrir de la vida cotidiana toda situación negativa, por anodina que resultara, era directamente asociada a la presencia de la mujer. Así describe por ejemplo Marie Claire Matip una de las supersticiones de su tiempo: “L’on remarqua que je soulevais mon pied droit avec plus de peine, et papa dut donner un coq que l’on mangea en famille pour “se laver les mains”. C’est une coutume locale bien amusante que de donner tort à la mère ou au père selon le pied, gauche ou droit, qui se refuse à aller de l’avant” (Matip, 1958 : 6). Y es que, según la tradición: “La marche d’une fille doit commencer par le pied droit : celui-ci doit devancer le gauche. En effet, selon certaines normes préétablies, la société affecte le droit à la femme et la gauche à l’homme. Aussi, la femme qui procède autrement fait figure de garçon manqué et pourrait attirer le courroux céleste” (Kéita, 1975: 21).

Aunque incomprendida en ocasiones por las propias afectadas, esta situación era por lo general aceptada con sumisión. Decimos por lo general ya que, tal y como aparece en este fragmento de *Ngonda* –recordemos, primera obra femenina publicada en África–, las mujeres supieron a veces encontrar el modo de rebelarse contra los abusos del poder patriarcal:

– Ma pauvre Ngonda ! Tu ne peux guère comprendre. Moi-même je n’ai jamais bien compris puisqu’il nous était interdit, à nous les femmes, d’en parler, de discuter ses ordres. On nous disait “faites ceci”, et nous le faisons puisque le “Ngué” l’avait dit. Il disait : “les femmes ne mangeront ni la viande de poisson, ni la viande des animaux de basse-cour”, alors, nous ne mangions ni poisson, ni poulet. Les hommes ne s’en privaient pas, eux.

– Mais pourquoi tout cela grand’mère ?

– Parce que c’était la loi, la tradition. Cependant il nous arrivait quelque fois de nous révolter à notre manière. Ecoute cette histoire : un jour les hommes se réunirent et décidèrent au nom de “Ngué” que les femmes ne devaient plus manger des arachides. Cette loi nous était dure car nous étions friandes des arachides. Alors nous nous réunîmes et décidâmes ceci : “puisque le ‘Ngué’ ne veut pas que nous mangions des arachides, il ne veut pas aussi que nous les préparions, que nous y touchions. Voilà notre arme. Nous n’allons plus toucher les arachides”. Ainsi fut dit, ainsi fut fait. Et l’homme fut la première victime de sa loi. Les plats que nous préparions sans arachide n’étaient plus à leur goût et ils protestaient. “Lorsque la femme dit non, c’est non”. Et ce fut l’homme qui céda (Matip, 1958 : 28-29).

La experiencia de la escolarización, el contacto con la cultura europea y el descubrimiento de modos de vida diferentes para la mujer llevará a las africanas a examinar por primera vez su cultura de origen y a hacer un balance de sus aspectos positivos y negativos. Un ejemplo de ello, relativo específicamente a la esfera de la educación, es la equilibrada actitud que adoptan frente al tema de la maternidad. Por una parte, hay un reconocimiento de la maternidad como fuente de felicidad personal:

Un des jeux préférés des petites filles que nous étions était évidemment le jeu de la poupée. Dès qu’elles savaient marcher, les filles berçaient, baignaient et portaient sur le dos un objet qui leur tenait lieu de poupée. J’ai moi-même porté sur le dos en guise de bébé, un morceau de bois, un épi de maïs, une statuette, un os de patte de poulet ou de mouton, une bouteille, une poupée faite de chiffons [...]. Mais que de joies j’ai éprouvé quand j’ai pu faire sauter sur mes genoux un vrai bébé, dodu, doux et tiède ! [...] avant d’avoir assez de force pour tenir un bébé, les fillettes s’étaient déjà exercées à leurs rôles de mères grâce à la variété de leurs poupées de fortune (Kaya, 1976 : 107).

Sin embargo, el hecho de ser madre empieza a no constituir un objetivo único, sino que se integra en un ideal de desarrollo individual más amplio, en el que cabe igualmente la realización profesional:

Pendant longtemps nous jouâmes à la poupée comme toutes les petites filles du monde : d’abord avec une banane, ensuite avec une bouteille avant d’avoir notre vraie poupée de chiffons. C’était l’éveil de notre première vocation : être maman. Mais la deuxième : enseigner est aussi vivace en moi que la première qui continue à donner un sens à ma vie (Matip, 1958: 27).

En suma, la escuela se convierte en una estación de paso hacia un destino prometedor aunque desconocido y, como veremos en el apartado siguiente, no exento de dificultades.

3. Escolarización y ruptura

Como hemos visto, la experiencia de la escolarización no solo tendrá consecuencias inesperadas para el colonizador sino también para el colonizado, que se verá enfrentado al dilema de adherirse o no a la nueva visión del mundo. A diferencia de la experiencia vivida por los estudiantes varones, cuyo paso por la escuela era inmediatamente interpretado por la sociedad africana como un logro y un paso hacia un futuro prometedor, la llegada de la mujer a las aulas vino a destapar la existencia de una arraigada creencia en la desigualdad entre sexos, paradójicamente importada de Europa en los primeros años de la colonización. En efecto, basta consultar un momento la historia del África precolonial para descubrir que, pese a no poder calificarse como ideal, la posición de la mujer dentro del tejido social era mucho mejor que la que actualmente conocemos, es decir, que con la colonización se instalan en África no solo una nueva lengua y una nueva cultura, sino también todo un conjunto de prejuicios ideológicos –clasismo, racismo y sexismo– introducidos por el colonizador:

[...] l’impact de la colonisation sur les hommes fut aussi complexe que sur les femmes. Si la conquête puis la domination des populations en altérant les hiérarchies masculines soumises a affecté leur éclat et leur autorité, elles s’accompagnent conjointement de circulations culturelles et de transferts de pouvoirs qui favorisent des ajustements et des configurations nouvelles dans les rapports de genre (Barthélemy *et al.*, 2011: 17).

La escolarización femenina no escapará a esta circunstancia. Así, en *Les danseuses d’Impé-Eya* Simone Kaya describe con claridad los diferentes posicionamientos que se operan en la población masculina africana ante el reto de la escolarización de la mujer. Por un lado, se sitúan quienes, temerosos de perder el lugar privilegiado que tanto la tradición como los nuevos modelos de vida importados les habían otorgado, apostaban por mantener el *statu quo*:

Les femmes sont faites pour tenir la maison et mettre des enfants au monde. Si on les instruit, elles vont refuser de piler le foutou et le mil. Il leur faudra un cuisinier comme aux femmes blanches. Et quand le mari aura envie de prendre une autre femme, madame criera contre la polygamie. Un bon musulman doit avoir quatre femmes. Comme un homme

de bien va-t-il refuser les femmes que lui aura choisies sa famille ? Pourra-t-il dire que c'est à cause de sa femme instruite ? Mais tout le monde prétendra que sa femme le commande ! Un homme n'est-il pas fait pour plusieurs femmes comme dit la coutume ? Et si jamais ton unique épouse est stérile, vas-tu accepter de mourir sans héritier ? Croyez-moi, envoyer les filles à l'école même d'ici, ne me dit rien de bon. Vous verrez ce qu'il adviendra des filles que vous allez envoyer en France. Elles ne trouveront jamais de mari ! Les Africains n'en voudront pas et les Blancs ne les épouseront pas, à cause de leur couleur de peau (Kaya, 1976: 97).

Por el otro, aquellos que, aun entendiendo la necesidad de la escolarización femenina, reproducirán, quizá sin saberlo, la retorcida ideología del colonizador:

Les temps ont changé. Regarde les femmes lettrées du quartier [...]. Elles savent coudre et leur mari n'est pas obligé de s'occuper de la santé des enfants. Chez moi dès qu'un enfant est malade, je suis obligé d'accompagner ma femme au dispensaire, parce qu'elle est ignorante. Je ne peux pas recevoir des invités à cause de l'état de ma maison, que la mère de mes enfants ne sait pas tenir. Les jeunes gens qui vont être formés à la métropole auront besoin d'épouses qui connaissent bien les habitudes de là-bas (*ibid.*: 97).

En efecto, esta cita reproduce a la perfección las palabras de Maurice Coppet, gobernador general de las colonias occidentales entre 1936 y 1938, en su manifiesto de 1937:

[...] instruimos al individuo pero educamos a la familia; entre los indígenas evolucionados, la mujer, y por ella el hogar y la familia, siguen confinados al estilo de vida tradicional. Por otra parte, los mayores esfuerzos para la vulgarización de la higiene, para el desarrollo de un pueblo sano, para la transformación doméstica chocan con la ignorancia de la mujer. [...] ha llegado el momento de hacer un esfuerzo considerable en favor de la educación de las niñas. (cit. por Díaz Narbona y Rivas, 2007: 101-102).

Las escritoras de este periodo fueron en todo momento conscientes de la enorme brecha social que la entrada en la “escuela de blancos” –así la llamaban los africanos- provocaría dentro del grupo. Una certeza que, sin embargo, no mermó su firme convicción de la necesidad de impulsar un cambio:

Les citadins et les villageois reprochaient aux écolières, parmi lesquelles je me comptais, de négliger leur devoir de futures femmes. “Elles veulent devenir des hommes –disaient-ils– et elles ne savent même pas faire la cuisine. Elles ne veulent se marier qu'aux hommes aisés”, critiquaient certains. [...]. Personne ne voulait comprendre que la femme africaine future devait tenir sa place dans la société, tout comme les hommes (Matip, 1958: 47).

Lo que quizá no llegaron a medir estas pioneras fueron las dolorosas consecuencias afectivas que acarrearía su decisión. Todas las autoras de la primera generación recogen, en mayor o menor medida, la ruptura inesperada con el universo femenino tradicional y, más concretamente, con la figura materna. En este sentido, nos gustaría señalar que si bien la crítica africanista parece unánime a la hora de establecer la desintegración del núcleo familiar –más concretamente, el conflicto madre-hija– como un rasgo propio de la segunda generación de escritoras⁵, nosotros pensamos que, en este punto como en otros, autoras como Calixthe Beyala o Ken Bugul no hicieron sino ahondar en algunos aspectos ya tratados por sus antecesoras. Aunque estamos aún muy lejos de la figura de la madre castadora tan presente en obras posteriores, es un hecho que las escritoras de la primera generación también supieron poner de manifiesto los graves conflictos afectivos provocados, en este caso, por la reticencia de las madres a la escolarización. Y es que, siguiendo fielmente su papel de depositarias y transmisoras de los valores tradicionales, las madres –o en caso de ausencia de éstas, las abuelas– intentaron, en primer lugar, frenar la escolarización de sus hijas o nietas:

Cette femme si douce, si affectueuse pour tous ses enfants (quatre filles et un garçon qu'elle aimait tendrement) était profondément traditionaliste. Pour elle, la place d'une jeune fille, d'une future femme, était au foyer et non à l'école dont la fréquentation pouvait porter ombrage à la moralité. Constance personnifiée dans toutes ses entreprises, elle était également contre le départ d'une jeune fille seule dans une région aussi éloignée que Gao, qui, d'après elle, se trouvait à l'autre bout du monde. Très humblement elle pria son époux de me donner en mariage les plus tôt possible, afin de mettre un frein à tout. Elle avait en vue un jeune parent tailleur, mon père, lui, un jeune médecin (Kéita, 1975: 28).

Y, una vez fracasado este intento, expresar su negativa en términos de maltrato o, cuando menos, de alejamiento afectivo:

Parce que nous allions partir à la prochaine rentrée scolaire, maman nous a occupées plus souvent à la cuisine. Elle disait qu'une fille devait connaître les rudiments de la cuisine entre douze et quatorze ans “Mêmes devenues grandes dames, si vous êtes mauvaises cuisinières, on refusera vos plats, et c'est une insulte pour une femme. Je ne veux pas être accusée de vous avoir mal éduquées” (Kaya, 1976 : 98).

⁵ Generación integrada por un conjunto de autoras africanas que publicaron sus obras entre 1980 y 2000.

Ma mère me négligea. Elle gâtait mes sœurs outre mesure pour me faire de la peine. [...] je m'approchais d'elle pour profiter de ses leçons de cuisine, elle me renvoyait en ces termes : «Va-t'en t'occuper de tes papiers et crayons, c'est ce que tu donneras à manger à l'homme malheureux qui acceptera de te prendre». Ma mère ne manquait aucune occasion pour me décourager. D'un naturel doux, elle le faisait sans violence, il est vrai, mais avec fermeté, voire méchanceté (Kéïta, 1975: 25) .

En definitiva, podemos concluir que la escolarización femenina en África, ideada con un claro fin político por parte de la administración colonial, tuvo consecuencias imprevistas no sólo para el colonizador, sino también para la población colonizada. Muchos son los estudios que han analizado el impacto social y cultural de la escuela en las sociedades tradicionales, sin embargo, pocos se han interesado en analizar las secuelas afectivas provocadas por la experiencia de la escolarización. En el caso de la población femenina, se trata de una parte de la historia doblemente ignorada: por un lado, los estudios monográficos sobre la cuestión son escasos y tardíos; por el otro, cuando finalmente aparecen, olvidan tomar en consideración los textos publicados por las primeras mujeres en frecuentar la escuela. En este trabajo hemos intentado recuperar del olvido algunos de esos documentos que dan testimonio del altísimo precio –social, pero sobre todo afectivo– que estas pioneras tuvieron que pagar para hacer realidad su sueño, así como de su impagable contribución a la emancipación y a la visibilidad de la mujer, pues, como bien señala Pascale Barthélemy:

Elles parlent de “modernité” ou de “civilisation”, manifestent une subjectivité nouvelle, proposent une réflexion sur l'évolution des sociétés africaines et brouillent ainsi les frontières entre sphères publique et privée, entre le personnel et le collectif. [...] Centrés sur le rapport à la culture européenne et sur la notion “d'identité africaine”, ces débats montrent des femmes qui négocient –et cette négociation fut en elle-même une nouveauté– une autonomie à peine conquise et jamais acquise (2009 : 852).

Referencias bibliográficas

- Bâ, M., (1979 [1987]) *Une si longue lettre*. Dakar, NEA.
- Barthélemy, P., (1997) “La formation des institutrices africaines en A.O.F. : pour une lecture historique du roman de Mariama Bâ, *Une si longue lettre*” in *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En línea]. N° 6, disponible en: <https://journals.openedition.org/cli/381?amp%3Bid=381&lang=en> [Último acceso el 26 de diciembre de 2021].
- Barthélemy, P., (2002) “La professionnalisation des Africaines en AOF (1920-1960)” in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* [En línea]. N°75, pp. 35-46. Disponible en: <https://www.cairn.info/journal-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-3-page-35.htm> [Último acceso el 26 de diciembre de 2021].
- Barthélemy, P., (2003) “Instruction ou éducation ? La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958” in *Cahiers d'études africaines*. N° 169-170, pp. 371-388.
- Barthélemy, P., (2009) “JE SUIS UNE AFRICAINE... J'AI VINGT ANS, Écrits féminins et modernité en Afrique occidentale française (c. 1940-c. 1950)” in *Annales. Histoire, Sciences Sociales* [En línea]. N° 64, pp. 825-852. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-annales-2009-4-page-825.htm> [Último acceso el 26 de diciembre de 2021].
- Barthélemy, P., (2010) *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Barthélemy, P., (2010) “L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ?” in *Histoire de l'éducation* [En línea]. N° 128, pp. 5-27. Disponible en: <https://journals.openedition.org/histoire-education/2252> [Último acceso el 26 de diciembre de 2021].
- Barthélemy, P., Capdevila, L. & M. Zancarini-Fournel, (2011) “Femmes, genre et colonisations” in *Clio, Femmes, Genre, Histoire* [En línea]. N° 33, pp. 7-22. Disponible en: <https://journals.openedition.org/cli/9994> [Último acceso el 26 de diciembre de 2021].
- Boyer, G. G., Clerc, P. & M. Zancarini-Fournel (dirs.), (2013) *L'école aux colonies les colonies à l'école*. Lyon, ENS éditions.
- Diallo, N., (1975) *De Tilène au Plateau. Une enfance dakaroise*. Dakar, NEA.
- Díaz Narbona, I. & J.I. Rivas Flores, (2007) *Un nuevo modelo de mujeres africanas*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Kane, M., (1982) *Roman Africain et Tradition*. Dakar, Les Nouvelles Editions Africaines.
- Kaya, S., (1976) *Les danseuses d'Impé-Eya. Jeunes filles à Abidjan*. Abidjan, INADES.
- Kéïta, A., (1975) *Femme d'Afrique. La vie d'Aoua Kéïta racontée par elle-même*. Paris, Présence Africaine.
- Labrune-Badiane, C. & E. Smith, (2018) *Les Hussards noirs de la colonie - Instituteurs africains et “petites patries” en AOF (1913-1960)*. Paris, Karthala.
- Matip, M-C., (1958) *Ngonda*. Douala, Librairie au Messenger, Bibliothèque du jeune Africain.
- Moumouni, A., (1998) *L'éducation en Afrique*. Paris, Présence africaine 1964.