

“La desdicha genealógica” intento de objetivación de una trayectoria universitaria

Victorien Lavou Zoungbo

“Se entiende entonces que las innovaciones no sean bien recibidas, que susciten fuertes reticencias que pueden apoyarse en la difamación, –muy eficaz contra un capital que, como todo capital simbólico, es fama, reputación, etc.

Los dominantes imponen de facto, como norma universal del valor científico de las producciones eruditas, los principios que ellos mismos incorporan, consciente o inconscientemente en sus prácticas, en particular en la selección de sus objetos, de sus métodos, etc. Ellos son constituidos en ejemplos, en realizaciones ejemplares de la práctica científica, en ideal realizado, en normas hechas hombres; su propia práctica se convierte en la medida de todas las cosas, en la forma adecuada de hacer que tiende a desacreditar todas las otras formas¹.

Pierre Bourdieu, 2001.

Lo que se presenta a continuación, –y queremos insistir en ello particularmente– no es una ilustración de las teorías o de las sistematizaciones de Pierre Bourdieu a partir de nuestra trayectoria personal y universitaria. Esto sería limitarlo, en fin de cuentas, a una lógica de verificación perjudicial: usted dijo esto o aquello o usted entendió esto ó aquello, mientras que Pierre Bourdieu lo comprendía de esta forma o pensaba aquello, etc.

Se trata más bien de un intento de objetivación de nuestra trayectoria, a la luz de algunos postulados o demostraciones de P. Bourdieu y de la comprensión que de él tenemos, como es obvio. Esta objetivación se enmarca en la universidad francesa y en particular, en el campo² de lo que se ha convenido llamar “el hispanismo francés”, suponiendo que podamos pretender conocerlo.

¹ Tomado de *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Raisons d’agir, Paris, octubre 2001. (traducción libre).

² Pierre Bourdieu, como es sabido, volvió en numerosas ocasiones sobre la noción de campo (científico, artístico, político, literario, etc.) en la mayoría de sus trabajos y ponencias. Nos gustaría mencionar aquí simplemente uno de los últimos escritos en los que regresa a la noción de “campo”: *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*, Raisons d’agir, Paris, octubre 2001.

Se trata de un campo cuyo espacio privilegiado y reconocido son los departamentos de español (con la tensión entre los estudios orientados hacia España y aquellos que tratan sobre América Latina y que no están representados de igual forma); este campo está cruzado, como tantos otros campos, por la tensión entre quienes obtienen sus derechos a partir de los concursos nacionales³ (l@s que pasan estos concursos, sobre todo la *Agrégation*, además del doctorado; preparan a los estudiantes para esos concursos; ocupan escaños como jurados de estos concursos, definen los contenidos, los criterios de selección y de evaluación, etc.) y quienes están en la necesidad de promover a toda costa la investigación (nuestro estatus oficial es el de docentes-investigadores).

El “hispanismo francés” también está atravesado, como todos los demás campos universitarios, por la distinción operatoria entre el grado de Profesor (se puede deplorar una clara dominación masculina) y el de Catedrático, con las diferentes clases y escalones que puntúan cada nivel. El campo en cuestión se caracteriza también por su “*continuum* de color”: el cuerpo profesoral y el cuerpo estudiantil son predominantemente, casi exclusivamente, blancos (franceses, españoles, latinoamericanos, etc.). Este *continuum* de color se ve obligado en cierta forma a repensarse, a objetivarse, a partir del momento en que está en contacto con una presencia no blanca: estudiantes, investigadores y docentes originarios de África negra, del Maghreb, de Asia, de América Latina, etc.

Finalmente, pero sin duda en forma provisional, “el hispanismo francés”, como otros campos, se distingue también por un *nomos*: el discurso sobre las fronteras y las prerrogativas legítimas del campo, sobre una concepción de la periodización histórica y literaria, sobre una división de los docentes entre los especialistas de las “civilizaciones” y los “literarios”, y sobre una división del trabajo pedagógico y el tipo de investigación conveniente: qué se debe decir, cómo debe ser dicho, escrito, etc.⁴. ss

³ Se trata del *CAPEJ*, que autoriza a enseñar en los colegios y de la *Agrégation* que permite enseñar en los liceos públicos. Estos dos concursos han sido desviados en amplia medida de su objetivo principal al convertirse de hecho en un criterio de selección, un derecho de entrada a la enseñanza superior, como Profesor Catedrático y cada vez más como estudiante de tercer ciclo. Estos concursos también sirven para establecer diferencias entre los profesores, entre quienes tienen los concursos y quienes no. En el caso de que todos los profesores presentes los tengan, la distinción se desplaza hacia la clasificación en el concurso y el número de veces que tuvieron que intentar para obtenerlo. Entre los estudiantes de licenciatura y maestría (los años anteriores al *CAPEJ* y la *Agrégation*) los concursos favorecieron el desarrollo de un espíritu de pragmatismo primario: “¿cuál es la utilidad de tal curso, de tal método para los concursos?”. Su aprecio por los profesores se explica también porque los “preparan” para los concursos, no solamente porque obtuvieron el concurso sino porque conocen los criterios de evaluación, el nivel de exigencias requerido, piensan los estudiantes.

⁴ La Sociedad de los Hispanistas Franceses, conocida como la “SHF” y con mayor razón el Comité Nacional de las Universidades, (CNU-14a sección, en lo que concierne al hispanismo) son los lugares en

Convengamos, enseguida, que este *nomos* es de los más contradictorios. Como tal daría lugar con relativa facilidad a un estudio de la *nosología* del “hispanismo francés” y de los agentes que lo integran: sus obsesiones, sus implícitos, sus dene-gaciones, sus postulados, sus consensos, etc.

Una última consideración en esta introducción, –que lleva en sí misma la impronta del campo universitario (!)–: quien escoge la opción de objetivar una trayectoria universitaria, cualquiera sea, se expone a verse tachado de resentid@ o de arrogante o a ser acusado de estar criticando lo que le procura sus medios de subsistencia⁵. Esos argumentos de sentido común están siempre al servicio de los mis-m@s que obtienen sus privilegios, (incluidos los teóricos) y otros beneficios de la naturalización de sus status y de sus posiciones en el campo universitario.

En lo que nos concierne, este intento de objetivación es necesario e indispensable en un doble sentido: permite evitar esta visión conciliadora de la enseñanza, de la investigación y de los agentes implicados que denuncia con justa razón P. Bourdieu. El segundo punto, tan importante como el primero, se deriva del hecho de que nuestra trayectoria, que coincide ampliamente con la de otros docentes-investigadores de las antípodas, está marcada por una historia colonial y de dominación simbólica, que no puede ser obviada. Inscribir estas consideraciones al interior de una reflexión universitaria, es a nuestro modo de entender, querer crear las condiciones para un verdadero trabajo de Relación, en los términos de Edouard Glissant, dentro de la universidad. No se trata entonces, –por lo menos eso esperamos–, de una reflexividad narcisista contra la cual también nos previene Bourdieu.

De la desdicha genealógica. Orígenes

La revista *Politique Africaine* consagraba en octubre de 1993, un número especial al (a los) destino(s) de los intelectuales negros africanos en la modernidad actual⁶. Más que una reflexión renovada sobre lo que significa ser intelectual, y además, negro africano, este número tiene por lo menos el mérito de evocar u objetivar la condición

donde se pone más dramáticamente en evidencia el *nomos* del “hispanismo francés”. Las decisiones del CNU, como principio soberano, definen el avance o el entierro de las “carreras” de los docentes-investigadores en desarrollo o de aquellos y aquellas que ya están titularizadas. En los hechos, algunas decisiones del CNU son tan incoherentes y contradictorias que las “reglas del juego” nunca están claramente establecidas y otras lógicas vienen a suplantarse a las consideraciones realmente científicas y universitarias. A menudo, aún si existen disposiciones legales en ese sentido, la objeción de las decisiones del CNU es percibida por los miembros que lo integran y por una gran parte de la “comunidad universitaria” como un delito de in subordinación, con un crimen de “lesa-institución”.

⁵ El autor utiliza la expresión francesa *cracher dans la soupe*, que se traduce literalmente “escupir en la sopa” y significa despreciar aquello de lo que se obtiene ventaja o criticar lo que brinda los medios de subsistencia. Nota de las traductoras.

⁶ *Politique Africaine* 51: “Intellectuels Africains”, Karthala, octubre 1993.

de los intelectuales negros africanos que se encuentran confrontados cruelmente a interminables crisis regionales, nacionales, y por este hecho, constantemente atormentados por el espejismo del exilio y la errancia.

El artículo de Achille Bembé, “Escribir el África a partir de una fisura” retuvo particularmente nuestra atención. En él se retoma el concepto propuesto hace mucho por Michel de Certeau, el de “desdicha genealógica”. Para simplificar, digamos que es la conciencia de haber nacido en un espacio, en un lugar que porta las huellas de la historia y que nos sitúa en la historia como lucha, como orden del discurso, orden de los “colores”, orden de las representaciones, orden de las cosas:

En el comienzo está esta “desdicha genealógica”. ¿Cómo puedo, en efecto, ocultar mi pertenencia al África? Una relación de filiación me liga, de hecho a esta tierra y a sus gentes. Pero es necesario repetir, porque se olvida a menudo: la filiación no otorga ninguna autoridad inmanente, ninguna derogación particular⁷.

Nacer en África negra, después de las independencias otorgadas, es ya, en lo que nos concierne, experimentar la heterogeneidad: una configuración social compleja donde se combinan y articulan diversas lenguas, hasta el punto en que las lenguas, antaño de colonización y dominación, son erigidas en lenguas de comunicación: francés, alemán, inglés, portugués, español, etc.

Preguntarle a un originario del África, como sucede a menudo, si habla “africano” (porque se expresa en “bambara”, en “sango”, en “dioula”, en “wolof”, en “malinké”, en “lingala”, en “gbandi”, en “yakoma”, en “gbaya”, en “fon”, en “miené”, en “gbougbou”, en “sara”, en “gbaka”, en “mandja”, en “sango tourougou”, en “nzakara”, en “zandé”, etc.) revela un desconocimiento profundo de esta compleja realidad lingüística; diferentes etnias o micro-naciones⁸, diferentes historicidades o discontinuidades históricas, diferentes eras culturales que no responden necesariamente a las divisiones geográficas heredadas de la colonización, diferentes experiencias coloniales a menudo al interior de un mismo territorio nacional forman la trama de las sociedades africanas.

Lo heterogéneo fascina e inquieta a la vez. Inquieta aun más de lo que fascina. De hecho, aparece como “lo impensado” de ciertas categorías, de algunos paradigmas que parecen perfectamente delimitables y coherentes y que, por otro lado, inciden en nuestras prácticas universitarias (cursos, investigaciones, etc.) y estructuran nuestra relación con el mundo: hombre, mujer, civilización, barbarie, negro, blanco, indio, tradición, modernidad, lo bello, historia, individualismo, holismo, naturaleza, cultura, fe, paganismo, cristianismo, animismo, etc.

⁷ MBEMBE, Achille, art. cit, p. 88. (Traducción libre).

⁸ Cf. ANSELLE, Jean-Loup y M'BOKOLO, Elika (ed.), *Au coeur de l'ethnie*, Paris, Éditions La Découverte, 1985.

Estas categorías y paradigmas remiten a otros, en una relación de complementariedad, de presuposición o de oposición. Lo heterogéneo, por definición, escaparía a esta lógica. Lo heterogéneo, o lo que se considera como tal, tiene, intrínsecamente, un poder de contestación, o por lo menos, de cuestionamiento de las categorías establecidas a las que anteriormente hicimos referencia. De ahí el rechazo que suscita y la sospecha que a menudo lo acompaña. El *logos* no está tampoco a la zaga de este rechazo y de esta sospecha. ¿Acaso ciertos discursos instituidos y autorizados no asignaban, hasta una fecha reciente, el infortunio histórico de África y América Latina, por ejemplo, a su extrema heterogeneidad? Por lo que concierne a América Latina (ciertamente con diferencias sustanciales entre países⁹) el positivismo como doctrina y práctica a la vez política, económica y académica tenía por misión cohibir lo heterogéneo y lo múltiple magnificando, casi por derecho divino, lo Uno: el hombre, la nación, la educación, la lengua nacional, Dios, la razón, lo universal, la verdad, el occidente, la república, el ciudadano, etc.

Sin embargo lo “Uno” no logra reducir lo múltiple o lo heterogéneo a su transparencia. La constatación del fracaso en su intento es flagrante. Está marcado por la ruptura que se opera, a pesar de sólidas resistencias, en el campo de la teoría y de la investigación crítica que integra cada vez más la urgencia irrevocable de pensar o de volver realmente pensable lo heterogéneo. Cada vez más se insiste en la necesidad de tener una mirada nueva sobre lo heterogéneo y lo múltiple, por fuera de ciertas peticiones de principio que durante largo tiempo fueron consideradas verdades científicas indiscutibles.

Desde un punto de vista ético, político y epistemológico, vivimos la era de la contestación de lo Uno. Para hablar como Edouard Glissant, vivimos en la época de la “diversalidad”, marcada ella misma por el proceso de la creolización:

Pienso que el término de creolización se aplica a la situación actual del mundo, es decir a la situación en la cual una “totalidad tierra” finalmente realizada permite que a su interior (donde ya no hay ninguna autoridad “orgánica” y donde todo es archipiélago) los elementos culturales más alejados y heterogéneos puedan ser puestos en relación. Esto produce resultados imprevisibles [...] Y me parece que sólo una poética de la Relación, es decir un imaginario, nos permitirá “comprender” estas fases y estas implicaciones de las situaciones de los pueblos en el mundo contemporáneo, y nos autorizará intentar salir del encierro al cual estamos reducidos¹⁰.

⁹ Cf. ZEA, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

¹⁰ GLISSANT, Edouard, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996, pp. 23-24. (Traducción libre).

No se trata entonces de someter lo Diverso al *speculum*, representado antaño como indispensable, casi como natural, de lo Uno, sino de promover o trabajar por una poética de la Relación. Resta que al plantear el pasaje de lo “Uno” hacia lo “Diverso” en términos de poética, no necesariamente materialista, E. Glissant se ganó el reproche de ser culturalista e ingenuo. Porque la existencia o el surgimiento masivo de lo “Diverso” no es automáticamente un dato subversivo, o simplemente saludable. Para convertirse en tal, conviene probablemente que esté articulado a una praxis que integre las apuestas sociales y políticas y la lucha por la transformación de dichas apuestas.

Pensamos estar autorizados para decir que E. Glissant no celebra en forma beatata lo “Diverso”, ni aspira ingenuamente a la poética de la Relación. Él la considera como un reto difícil, un imposible diríamos, por nuestra parte, como una auténtica utopía hacia la cual se debe tender:

Las referencias axiales pueden oponerse, chocarse, entrar en conflicto: el *caos-mundo* no es el desorden pero tampoco la armonía ideal. Estas oposiciones, estos conflictos –a partir del momento en que se los concibe– ya no son oposiciones o conflictos capaces de hacer surgir resultados imprevisibles. Cuando las oposiciones de las referencias axiales entran en conflicto de destrucción es porque no se ha rea-lizado un cambio radical en lo poético y que se está todavía en el antiguo orden de las cosas que concibe que mi referencia axial entrará de todas formas en conflicto con la tuya en un conflicto destructor. Pero se pueden concebir conflictos que no sean destructores: esto es el imaginario. Y cambiar el imaginario de las humanidades de hoy en este plano, es todavía la mejor forma de combatir realmente a fondo to-dos los conflictos de destrucción para ingresar en una era en la cual los conflictos puedan producir resultados perfectibles¹¹.

No un Sujeto pretendidamente Universal (varón-blanco-occidental-cristiano-intelectual-heterosexual), sino más bien diversos sujetos que se sitúan y se oponen. Si bien es cierto que éstos aspiran a un estatus distinto al de ser objetos de curiosidad, de conocimiento o de especulación por parte de los saberes establecidos, tampoco dejan de recordar el alto precio que han pagado (como en el caso de los indígenas y de los negros en América Latina) por el advenimiento de la modernidad económica occidental a través de la colonización y la esclavización.

Aún más. Nacer en África es estar de *facto* ausente de la historia. Según una concepción bastante compartida, la historia no puede enunciarse sino en francés, en español, en inglés, en alemán, etc. No se trata de la oposición entre lo escrito y lo oral, tan a menudo invocada, para justificar un cierto orden del discurso. Se trata de

¹¹ GLISSANT, Edouard, en *Société et Littérature antillaise aujourd'hui*, Actes de la Rencontre, novembre, Perpignan, pp. 71-72.

darse cuenta que para que los africanos puedan entrar en la dicha historia universal y en el *Logos* deben aprender a hablar y a escribir los idiomas del Imperio (colonial)¹².

Por esta razón, África es percibida como un continente sin historia, un continente recubierto por las tinieblas y el caos¹³. Es uno de los postulados que plantea Hegel, al que se ha hecho referencia en múltiples ocasiones, a propósito de la inexistencia de una historia propiamente dicha en África en su célebre obra, *La Razón en la historia*. Fue entonces, gracias al proyecto colonial que África (pero también América Latina) entró en la Historia. En este contexto no es sorprendente que según ciertas representaciones, África continúe siendo considerada el apéndice del Occidente que por otro lado intentará imitar y mimar, en vano.

La ausencia de una historia propia, endógena y por lo tanto digna de ser conocida, reconocida y enseñada, se muestra en los manuales escolares sobre el África, que tienen como característica común ocultar el África y los africanos. O lo que significa lo mismo, encerrarlos en estereotipos y representaciones fantasmales que están ligados, por otro lado, a ciertos discursos caducos sobre el África.

Bajo distintas modalidades el África figura siempre en el discurso de la *doxa* y en el de la ciudad letrada como algo monstruoso, repugnante, terrorífico y fantástico. Una realidad patológica y vitrificada que no presenta un interés distinto que el de ser observada, y preferiblemente de lejos. África y los africanos figuran entonces como un objeto de conocimiento y no como un sujeto de conocimiento. Algo que se exhibe pero que sobre todo se presta para especulaciones caprichosas y extravagantes. Y es necesario constatar que estas interpretaciones descabelladas siguen alimentando la relación del Occidente con el África, con el África negra en particular: un continente condenado y maldito, “dejado de la mano de Dios”.

La estruendosa declaración del antiguo presidente del Senegal, Leopoldo Sedar Senghor¹⁴, hecha en los años 1930 según la cual “la razón es helena y la emoción negra” había suscitado una fuerte reacción entre los africanos y los simpatizantes de la causa negra. Era el período de la descolonización, del volverse sujeto (de la enunciación también), del negro, del africano. África alcanzaba su mayoría de edad y debía desembarazarse de las actitudes y comportamientos serviles, liberarse del

¹² Cf. CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Éditions Payot, 1974.

¹³ África fue para los filósofos y otros, un terreno privilegiado y favorable para la especulación delirante pero en su momento eso se consideraba ciencia, algo verdadero o en todo caso, algo del orden de lo plausible. Al respecto, consultar el capítulo “Los filósofos y África” del libro de William B. Cohen. *Français et Africains. Les Noirs dans le regard des blancs. 1530-1580*, traducido del inglés por Camille Garnier, Paris, Éditions Gallimard, 1981.

¹⁴ Este “gran cantor de la negritud” murió el 20 de diciembre de 2001 en Francia, pero su despojo mortal fue transportado a Dakar, ciudad en la que fue inhumado.

complejo de inferioridad que se le adjudica, debía tomar la palabra, etc. Senghor permanecía entonces prisionero de una patología propia del colonizado que continuaría reconociéndole al colonizador el privilegio y el poder exclusivos de nombrar el mundo.

Esta primera lectura, que por lo demás es la más ampliamente difundida en África, en la cual se funda el rechazo casi unánime de la declaración de Senghor, no es desde nuestro punto de vista la única legítima. Si tenemos en cuenta que Léopold Senghor, por su formación intelectual, su trayectoria política y su profundo conocimiento de Europa, estaba dando cuenta, irónicamente, de algo profundamente anclado en los imaginarios sociales en Europa: la inexistencia de ideas abstractas en los salvajes, cuya encarnación más convincente son los negros. Esta inexistencia es el complemento, negativo por supuesto, de la inteligencia blanca.

La persistencia de esta creencia se mide en la reacción de los alumnos y estudiantes en Francia, cuando, como ocurre en muy escasas ocasiones, sus profesores son negros. Imaginemos por un momento la escena: un ingreso escolar o universitario puntuado por los rituales de los primeros contactos. Los alumnos descubren que éste o aquella serán sus profesores. Atracción, fascinación de lo exótico, pero por lo general, asombro, sorpresa, duda, sospecha, etc. ¿No se habrá equivocado de salón? ¿No vendrá más bien a anunciar un evento festivo? (los africanos, ya lo sabemos, llevan la fiesta en la sangre)... ¿Estará verdaderamente capacitad@ para enseñar? ¿Y su acento?

Habría mucho que decir sobre la competencia lingüística o mejor, la hipercorrección lingüística (además de las correcciones comportamentales, vestimentarias y relacionales, etc.) a la cual son asignados los catedráticos negros. En el fondo, no es tanto la capacidad de hablar bien una lengua (aprendida o adquirida) lo que plantea problema, sino sobre todo, la legitimidad de hablar esta lengua que los imaginarios identifican, consciente o inconscientemente, como inherente a ciertos individuos precisos. Mejor aún, lo que está en cuestión es la legitimidad de pronunciarse sobre tal o tal tema, como docente extranjero.

Esto es particularmente cierto para los originarios de África negra que se consagran a los estudios hispánicos y latinoamericanos. En numerosas ocasiones, se nos ha solicitado, en forma cordial por cierto, justificar nuestro interés por el español, ya que estando nuestro país, la República Centro-Africana, tan alejado de España y de América Latina, no es fácil entender lo que puede explicar este interés.

Aquí no retendremos como pertinente el argumento de proximidad geográfica. En cambio diremos, que la pregunta que no ha dejado de interpelarnos es aquella de saber cuál habría sido la reacción que se habría suscitado, si por ejemplo hubiéramos escogido como disciplina la literatura francesa, o cualquier otra que no

pueda enunciarse sino en francés. Podría apostar sin mayor riesgo, que la reacción hubiera sido otra.

Existe en efecto, a consecuencia de la experiencia colonial, una “familiaridad” o “intimidad” que explica que los imaginarios sociales acepten más fácilmente que los sujetos colonizados puedan expresarse en la lengua antaño legada por los colonizadores (franceses, españoles, portugueses, ingleses, holandeses, etc.). Un notorio acto político y de dominación simbólica que se vive sin embargo como un acto de Civilización y un signo de Progreso.

En el fondo, lo que nos interesa aquí es saber si es más “natural” para un francés, un alemán, un suizo, un bretón, etc., hablar español, que para un centro-africano, un senegalés, un congolés o un originario de la Costa de Marfil. Es decir, plantear la cuestión de la definición social del Saber y de los agentes habilitados para transmitirlo. Volveremos a este tema más adelante.

La reacción de nuestros estudiantes, que hemos descrito con cierta exageración, contrasta singularmente sin embargo con la nuestra, cuando éramos estudiantes. Nosotros, como alumnos centro-africanos, privilegiábamos o teníamos una clara tendencia a privilegiar la docencia de los profesores blancos europeos. Nuestra actitud procedía de una preparación ideológica que encuentra su origen en el período colonial, por lo menos. Pero este no es el lugar para insistir en ello. En los dos casos mencionados, en el de la reacción de nuestros estudiantes, y en nuestra reacción de aquel entonces, tiene lugar una sobre-estimación o sobrevaloración social del saber establecido, del saber académico. Estamos en presencia de un consenso perjudicial que permite creer que las “ideas abstractas”, en pocas palabras, el saber, no puede ser sino blanco. El hombre blanco sabe, el hombre blanco ya lo dijo todo, “hombre blanco conoce documento” se repite todavía incansablemente en África.

Desdicha genealógica: posiciones y posicionamiento

¿Qué representa entonces para nosotros enseñar y hacer investigaciones en la universidad francesa, en general, y, más específicamente, en el campo de los estudios hispano-americanos? ¿Con cuáles imaginarios nos vemos confrontados?¹⁵ ¿Qué imágenes nos devuelve nuestra experiencia como docente-investigador en la universidad francesa? ¿Qué imagen proyectamos a nuestros estudiantes, a nuestros colegas, incluso al personal administrativo con el que nos codeamos?

¹⁵ WYNCHANK, Anny & SALAZAR, Philippe-Joseph (cord.), *Afriques Imaginaires. Regards réciproques et discours littéraires 17e-20e siècles*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Estos interrogantes son fundamentales para nosotros desde un doble punto de vista. De un lado, son la huella de la especificidad de nuestro recorrido por la universidad como estructura de saber-poder, históricamente constituida y articulada por intereses simbólicos contradictorios y por visiones del saber igualmente contradictorias. De otro lado, son, a nuestro parecer, la expresión misma de la “desdicha genealógica” al cual nos referimos en las páginas anteriores.

Además, como lo subraya P. Bourdieu en *La domination masculine*¹⁶, el acceso a ciertos puestos de trabajo por parte de las mujeres y otras minorías o grupos sociales señalados, –por la historia y las relaciones sociales– con un coeficiente simbólico negativo, conlleva paradójicamente la devaluación o depreciación de estos puestos. En el caso que nos ocupa, la reflexión de Bourdieu es importante porque en nuestro departamento, –pero es igual en el conjunto de la universidad de Perpignan– contamos con estudiantes que provienen de sectores populares. Por esto, tienen grandes esperanzas puestas en la universidad y en la promoción social que ella permite. Es el principio mismo de la *illusio* que porta todo deseo (legítimo) de reconocimiento y éxito.

Sin embargo, observamos que existe en nuestros estudiantes una visión demasiado idílica de la universidad que incluye excepcionalmente los constreñimientos que le son propios, visión ligeramente contrariada por la presencia, –sorprendente en muchos sentidos– de un profesor de origen negro africano. Es frecuentemente fuente de ciertos malentendidos, de ciertas crispaciones, de ciertos desaires, etc. Desde esta perspectiva, la actitud de nuestro@s estudiantes plantea el problema de la definición social del saber y de aquell@s autorizad@s para transmitirlo. Volveremos sobre esto.

Por otra parte, los puestos que ocupan l@s Antípodas, pocos en términos aritméticos, son con frecuencia anatematizados o, la mayoría de las veces, objeto de sospechas de favoritismos o actos de indulgencia. La sorpresa de ver en estos puestos a “extranjeros”, es efectivamente grande, particularmente si se trata de african@s. Se la percibe a menudo en los coloquios y otros encuentros, en las entrevistas que debemos pasar delante de jurados compuestos por otros colegas universitarios, con ocasión de los concursos para contratación, por ejemplo. La apuesta es ética. Se trata de evitar el recelo, la condescendencia indulgente y el paternalismo rampante hacia los profesores e investigadores de África, de evaluar sin prejuicios sus trabajos y contribuciones a la Universidad, etc.

La “desdicha genealógica” presupone, además, un cierto número de disposiciones, en el sentido que P. Bourdieu asigna a este término, con las cuales nos vemos confrontados. En lo que a nosotros concierne, esto nos lleva a objetivar el

¹⁶ BOURDIEU, Pierre, *La domination masculine*, París, Editions du Seuil, 1998.

lugar de ejercicio de nuestro trabajo como docente-investigador. Y esto, aún más si consideramos que el mismo P. Bourdieu nos enseña, —pero todo el mundo, o casi, coincide en reconocerlo actualmente—, que la Universidad no es solamente un espacio privilegiado de transmisión del Saber, un espacio (retomamos casi literalmente lo que el sociólogo francés ha consignado en uno de sus escritos sobre la escuela) en el cual los que saben o se supone que saben más (los profesores) trans-miten a los que no saben o saben menos (los educandos)¹⁷.

La universidad es por consiguiente un espacio conflictivo, de enfrentamiento simbólico, atravesado por numerosas contradicciones que su ideología profesional (despertar, preparar, formar, etc.) tiende a ocultar. La universidad —hay que recordarlo porque se olvida algunas veces— es sin lugar a dudas un espacio de reproducción ideológica (el mito de la meritocracia, del don para los estudios, de las capacidades innatas o naturales que sólo los *happy few** tendrían para conseguir estudios brillantes, etc.) y social (los orígenes muy diversos de los estudiantes y la evaluación del capital cultural que de ello se deriva).

La desdicha genealógica funda y determina, no de manera mecánica por cierto, nuestra práctica como investigadores. Está en la base de nuestras preocupaciones teóricas y metodológicas, de nuestras posiciones éticas, de los “objetos” de investigación que privilegiamos o más bien que se nos imponen. Las teorías y los métodos que más nos llaman la atención son aquellos que plantean la relación con la historia de los bienes simbólicos y los productores culturales.

Este es el caso, por ejemplo, de la socio-crítica (sobre todo de Montpellier) que exhibe claramente su posicionamiento materialista en el interior de la universidad francesa en general, y más específicamente, en el seno del “hispanismo francés”. El profesor Edmond Cros, fundador de la Sociocrítica de Montpellier nos lo recuerda aquí:

Hacer sociocrítica en el Instituto Sociocrítico de Montpellier (ISM) y en el Instituto Internacional de Sociocrítica (IIS) no es solamente dedicarse a valorizar la investigación colectiva desde una perspectiva guiada por una teoría y una metodología. Es también:

¹⁷ P. Bourdieu consagró la mayoría de sus trabajos a la objetivación de los lugares del Saber, a la objetivación de los que están implicados en ellos, a título diverso, a la objetivación del conocimiento. Sus trabajos son bastante conocidos actualmente. Citaremos simplemente algunos, los que consideramos más representativos: *Les Étudiants et leurs études*, Mouton, 1964 (con J.-Claude Passeron); *Rapport pédagogique et communication*, Mouton, 1965 (con J.-Claude Passeron y M. de Saint Martin); *La Reproduction*, Editions de Minuit, 1970; *La Distinction*, Editions de Minuit, 1979; *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982; *Homo Academicus*, Editions de Minuit, 1984; *La noblesse d'État*, Editions de Minuit, 1989; *Méditations pascalienues*, Editions du Seuil, 1997.

¹⁸ En inglés en el original.

- proteger espacios de discusión e intercambios abiertos a otras disciplinas;
- comprometerse en un tipo de práctica pedagógica que rechaza todo tipo de suficiencia y arrogancia;
- no dudar en ser iconoclasta. La ciencia no progresa sino cuestionando los estereotipos y los acumulados siempre provisionales del pensamiento (incluso en el campo de nuestras escogencias teóricas);
- en fin —y este es el último punto que, como ustedes saben, explica el impacto que tenemos en América Latina— poner nuestra investigación al servicio de la descolonización del espíritu y el imaginario¹⁸.

De ahí la importancia que acordamos en nuestras investigaciones a las apuestas discursivas, simbólicas, políticas, hasta imaginarias o fantasmales presentes en las prácticas discursivas¹⁹. Para nosotros, la representación no es solamente una categoría del discurso.

En nuestra práctica como docentes y en la dirección de trabajos (de maestría y otros), nosotros (los profesores y los investigadores) siempre estamos obligados a reducir la representación a su expresión más simple. La representación sería entonces la imagen, en una determinada época, de tal o tal cosa que la literatura, por poner un ejemplo, expresaría. El trabajo de los críticos en formación que son los estudiantes de maestría o del Diploma de Estudios en Profundidad (DEA) consiste por lo tanto, en la medida de lo posible, en cercar esta imagen y confrontarla con la imagen primera cuyas huellas están presentes en los documentos historiográficos de la época en cuestión. Se habla entonces de desfase, de representación falsa, caricaturesca, lograda, etc.

Esta visión que acabamos de describir rápidamente no toma en cuenta el hecho de que lo que figura en los textos no es un hecho puro o bruto, estable y de contornos perfectamente delimitables. Es en sí mismo, —lo cual es importante enfatizar—, objeto de una determinada representación (puesta en forma, discurso, relaciones estructurales, clasificaciones, etc.).

Nos parece por lo tanto reductor el circunscribir la representación a una imagen que transmite la novela, el teatro, la poesía, el cine, etc. Porque, aunque este fuera el caso, estas imágenes tienen una eficacia social. Desde ese punto de vista, hay una materialidad de la representación:

¹⁸ CROS, Edmond, *L'institut de Sociocritique de Montpellier n'est pas à vendre*, Montpellier, 1998.

¹⁹ Cf. LAVOU, Victorien (ed), *Marges 18: Los negros y el discurso identitario latinoamericano*, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 1997 y *Marges 21: Las Casas frente a la esclavitud de los Negros: visión crítica del undécimo remedio*, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 2001. Estamos preparando en este momento un libro-homenaje a Nina S. de Friedmann cuyo título es: *Du migrant-nu au citoyen differé: êtres noirs en Amérique Latine. Discours et représentations*, Collection Études, PUP.

Dedicadas a explicar, bien sea los acontecimientos singulares e insustituibles, bien sea las representaciones simbólicas e identitarias, la historiografía reciente, la antropología y la crítica feminista de inspiración foucauldiana, neo-gramsciana o post-estructuralista no cesan de problematizarlo todo en términos de “invención” y de “hibridación”, de “fluidez” y de “negociación” de las identidades. Con el pretexto de diferenciarse de las explicaciones unívocas de la dominación, terminaron por reducir fenómenos complejos como el Estado y el poder a “discursos” y “representaciones”, olvidando al hacerlo que los discursos y las representaciones tienen una materialidad. El redescubrimiento del sujeto subalterno y la puesta en valor de sus capacidades inventivas tomaron la forma de una interminable invocación de las nociones de “hegemonía”, “economía moral” y “resistencia”²⁰.

En efecto, así como lo anotamos en algunos de nuestros trabajos y ponencias, las simplificaciones, los atajos, las tachaduras que proliferan en las representaciones espontáneas o escritas de la época colonial, en África y en América Latina, son los filtros a través de los cuales los sujetos negros e indios son vistos, percibidos, calibrados, juzgados, medidos, etc.

Estas representaciones, cuyo o cuyos trayectos hay que empeñarse en reconstruir, se convierten en lo sucesivo en representaciones mentales, preconstrucciones en constante reconfiguración, disponibles por lo tanto, para ser apropiadas. Prueba de ello es que los sujetos indios y negros, en América Latina, están ellos mismos impregnados por esas representaciones que reproducen pero que tratan a menudo de desconstruir. Dificil empresa, en la medida en que, –se nos asegura por otra parte–, que la autenticidad del ser indio o del ser africano parecen definitivamente perdidas como efecto de la experiencia colonial.

Evidentemente, esto plantea un cierto número de interrogantes en la medida en que ni África ni América Latina fueron páginas blancas entregadas a la colonización occidental y que, en el seno mismo de África, por ejemplo, hubo formas diferentes de colonización. Todo esto nos lleva a entender la representación como una relación significativa, –que produce sentido–, con el mundo, con el Otro.

Convendría entonces tomar en consideración la dimensión política de la representación porque hablar *por* o *en* el nombre del Otro, es ya desplazarlo como sujeto potencial del discurso, es someterlo a determinados mandatos pero es sobre todo, apropiarse lo que ya está ahí presente, esta pre-construcción histórica y discursiva a la cual nos referimos anteriormente.

²⁰ MBEMBE, Achille, *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris, Éditions Karthala, 2000, pp. 14-15 (traducción libre).

Un ejemplo. El discurso sobre la identidad nacional en América Latina, que constituye uno de nuestros ejes de investigación, más que señalar lo que le pertenece exclusivamente, —y por lo tanto, la distingue de las otras—, procede a una clasificación, reclasificación o desclasificación permanentes, por el hecho mismo de la lucha política, y de los datos históricos, culturales y biológicos presentes en esta parte del mundo. En esta operación de clasificación, reclasificación y desclasificación, el papel de los intelectuales es fundamental porque tienen, —se les reconoce—, el monopolio de la palabra legítima.

Lo que dice P. Bourdieu aquí es también perfectamente válido, —así nos parece—, para América Latina:

“Regresé así a la política a partir de la constatación de que la producción de las representaciones del mundo social, dimensión fundamental de la lucha política, es casi un monopolio de los intelectuales: la lucha por las clasificaciones sociales es una dimensión capital de la lucha de clases y es por este medio que la producción simbólica interviene en la lucha política. Las clases existen dos veces, una vez objetivamente, y una segunda vez en la representación social más o menos explícita que tienen los agentes sociales y que es objeto de luchas. Decirle a alguien “lo que te ocurre es que tienes una relación problemática con tu padre” o decirle “lo que te ocurre es porque eres un proletario a quien le roban la plusvalía”, no es lo mismo”²¹.

La “desdicha genealógica” nos implica en una relación crítica constante hacia determinados contenidos del saber acumulativo en el campo de los estudios hispano-americanos y en relación con ciertos presupuestos que los sostienen. Nos compromete también a ser vigilantes frente al “privilegio teórico”, esa tendencia que consiste en hacer de la teoría un fin en sí mismo.

Esto equivale con frecuencia a ocultar, por una parte, los lugares ideológicos desde los cuales los “agentes teóricos” se pronuncian y, por otra parte, aquellos desde los cuales los objetos de estudio y de investigación, las aproximaciones teóricas y metodológicas son percibidas y definidas o ratificadas como legítimas, válidas, distinguidas o vulgares, etc.

Nuestras investigaciones tratan sobre las experiencias de la marginalidad en tanto estas permiten descifrar las apuestas teóricas, sociales, simbólicas y políticas que allí se desconstruyen. Indios, negros y mujeres en América Latina, la sociocrítica de Montpellier, el teatro latinoamericano²², constituyen los “objetos” privilegiados de nuestras investigaciones.

Prácticas y realidades humanas, a menudo descalificadas, marginalizadas o desplazadas por el orden de las disciplinas hacia un campo por fuera de la “ciudad

²¹ BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984, p. 62 (traducción libre).

²² Descubierto gracias al profesor Daniel Meyran.

letrada”. Porque, fundamentalmente, están desprovistas de una genealogía digna de ese nombre, que podría suscitar identificaciones y su reconocimiento-valorización por el orden académico dominante, conformado por “abolengos” y “fueros” cuyos beneficiarios (y también l@s que se identifican con estos) se empeñan en legitimar, eternizar, reproducir. A estas prácticas y realidades humanas –“chusma”–, sin embargo, les debemos nuestra condición de investigador y profesor.

Desdicha genealógica y relación pedagógica

Finalmente, la “desdicha genealógica” fundamenta y orienta nuestra práctica pedagógica. En 1990, cuando estábamos todavía en Estados Unidos, tuvimos la oportunidad de participar en el *Fifteenth Annual Colloquium on Literature and Film: Race, Gender and Marginality* organizado por la Universidad de West Virginia. Como se acostumbra en este tipo de ceremonia litúrgica universitaria “usamericana”, los trabajos en talleres son clausurados por una gran misa final a la cual son calurosamente invitados todos los fieles, sean o no comulgantes. El *Officiant-guess Star* de esta conferencia magistral de clausura era nada menos que Henry Louis Gates Jr., intelectual afro-americano muy célebre desde entonces en las universidades estadounidenses²³.

El uso y la tradición exigen igualmente que el celebrante escoja libremente, e imponga por lo tanto a la asistencia, el tema que será objeto del ejercicio espiritual que someterá a la reflexión del público. El gran sacerdote del momento escogió entonces hablar de su “desdicha genealógica” y de su trayectoria escolar y universitaria como alumno, estudiante, profesor y crítico, los cuales, en su opinión, le permitieron desarrollar una reflexión propia sobre la práctica pedagógica que nos presentaba en aquella ocasión.

Es preciso decir que se encontraba legítimamente bien ubicado para hacerlo. En efecto, teniendo en cuenta el determinismo social racista reinante, todavía vigente, Henry Louis Gates Jr. no estaba destinado al magisterio universitario. Además, en Estados Unidos es generalmente aceptado, en aquel entonces como en la actualidad, que el negro es estúpido, vil, idiota congénito, desprovisto de “capacidades abstractas” y por esto no puede aspirar al orden simbólico, al *Logos*. Sólo le queda el blues, el jazz, el negro espiritual, el deporte. Quedando claro que sólo se trata aquí de

²³ Henry Louis Gates, Jr. ha producido o coordinado numerosos trabajos, actualmente reconocidos unánimemente por su seriedad y por sus innovaciones teóricas y metodológicas. Su campo de investigación privilegiado concierne las prácticas sociales, culturales y artísticas de los negros-americanos. Su compromiso ético y político se propone igualmente volver pensable la “presencia-historia” de los negros en los Estados Unidos. Nos limitaremos a citar algunos de esos trabajos: *The signifying monkey. A theory of African-American Literary Criticism*, 1988; *Black Literature and Literary Theory* (ed.), [1984], 1990; *Figures in Black. Words, signs, and the “racial” self*, 1987; *Colored people. A memoir*, 1996; *r(ed.)*, 1986, etc.

ruido, frenesí y vigor físico. Esto les permite al menos a los negros pretender a empleos subalternos y socialmente desvalorizados, cuando no logran ser estrellas.

A pesar de la descalificación social y ontológica del negro “usamericano” el recorrido de Henry Louis Gates Jr. fue ejemplar. Pagando el precio de sacrificios personales y familiares inconmensurables, con una sólida esperanza y un trabajo encarnizado, en la actualidad es reconocido por sus pares gracias a sus trabajos, sus publicaciones y sus reflexiones siempre pertinentes.

Retengamos, no obstante, que una de las conclusiones que sacaba Henry Louis Gates Jr. de su práctica pedagógica era la siguiente: “*Teach the conflict*” (enseñar el conflicto, podríamos traducir libremente). Una posición-conclusión que tuvo el efecto (el celebrante reconocería más tarde que lo dio por descontado) de abrir una fisura en el consenso o mejor, en la creencia en el discurso-sermón de la estrella invitada. Se hubiera preferido, como es a menudo el caso, un discurso ecuménico, lo más plano posible. Esto expresaba sin duda la percepción del “conflicto”, considerado siempre como algo nefasto y destructivo. Esta antigua concepción del conflicto es la que rechaza E. Glissant.

Henry Louis Gates Jr. confrontaba a sus fieles-profesores con sus di- visiones del campo del saber universitario y sus posiciones en ese mismo campo. Conminado a hacer explícita su palabra, convertida en herética por la ruptura del consenso, el gran sacerdote señaló que se trataba de suscitar entre los estudiantes y colegas el espíritu de contradicción, de estimular una actitud crítica hacia los contenidos del saber establecido, hacia la relación pedagógica (todavía muy paternalista) que subtienden la enseñanza universitaria. El objetivo o la intención era evitar que l@ educand@s tuvieran o desarrollaran una adhesión beata, que tiende a confinarl@ en una devoción al *Logos*, a las prácticas universitarias, a la “ideología profesional” de la universidad, etc.

La posición de Gates, puesto que se trata de esto, da mejor cuenta, –así nos parece– de las apuestas, a menudo ocultas o (de) negadas por la institución universitaria a las que, por ejemplo, P. Bourdieu ha consagrado un buen número de trabajos. Se trataba de recordar que, a pesar de su autonomía relativa, y de su funcionamiento propio (ciclos, disciplinas, cursos, profesores, educandos, etc.), la universidad es un espacio social. Ella reproduce o distribuye en su interior una lógica de distinción, de jerarquía del lenguaje o de la palabra autorizada cuya génesis, a no dudar, es también social²⁴.

²⁴ Cf. LAVOU, Victorien, “Sociocritique et minorités”, en *Questionnement des formes, Questionnement du sens, Pour Edmond Cros*, Tome I, Textes réunis et présentés par Monique Carcaud-Macaires, Éditions du CERS, pp. 327-335.

En uno de sus textos célebres, *Ce que peut parler veut dire*, P. Bourdieu subraya lo siguiente:

“La especificidad del discurso de autoridad (curso profesoral, sermón, etc.) reside en el hecho de que no basta con que sea *comprendido* (puede incluso en algunos casos no serlo sin que pierda poder), y que sólo ejerce su propio poder en la medida en que sea *reconocido* como tal. Este *reconocimiento* –acompañado o no de comprensión– no es acordado sino bajo ciertas condiciones, las cuales definen su uso legítimo: debe ser pronunciado por la persona legítimamente autorizada para pronunciarlo, la que detenta el *skeptron*, conocida y reconocida como habilitada y hábil para producir esta clase particular de discurso: sacerdote, profesor, etc.; debe ser pronunciado en una situación legítima, es decir ante receptores legítimos (no se puede leer una poesía dadaísta en una reunión del Consejo de Ministros); finalmente, debe ser enunciado en las formas (sintácticas, fonéticas, etc.) legítimas”²⁵.

En sus otros textos consagrados al campo universitario, P. Bourdieu insiste también sobre la visión social del objeto enseñado, su definición, los criterios de su institución como objeto digno de ser enseñado, en tal o tal currículo, en tal o cual formación. Debemos recordar que los objetos de estudio en la universidad están socialmente ponderados. Existe, por ejemplo, la oposición tradicional entre ciencias “duras” o exactas y ciencias “blandas” o humanas, entre disciplinas científicas y disciplinas literarias. Y dentro de éstas, la evaluación o la valoración contradictoria, en el “hispanismo francés” por ejemplo, entre España y América Latina; esta última, mostrada y experimentada como un simple apéndice. Deploramos todavía la ausencia de equidad (horas de cursos, contratación, programas de CAPES y Agregación, etc.) entre España y América Latina.

Es así como resulta más válido interesarse por el siglo de oro español que por la literatura española contemporánea. Más vale privilegiar los textos sacralizados, y por lo tanto, lo suponemos, sacralizantes, que por las producciones menores; más vale interesarse por la literatura fantástica argentina que por la literatura indigenista mexicana; más vale trabajar sobre el teatro español del siglo de oro que interesarse por el teatro mexicano contemporáneo, etc. Se dice que trabajar sobre los negros y los indios o la literatura feminista es muy reductor; o se aconseja: puede ser muy prometedor (¿de qué?); eso sería reproducir el sistema de guetos, se afirma también, etc.

El problema de la relación con esta visión y división del campo del saber universitario y con los discursos que las articulan, es la cuestión que plantea Henry Louis Gates Jr. El insistía, por otra parte, sobre la necesidad de producir y crear las

²⁵ BOURDIEU, Pierre, *Ce que peut parler veut dire. L'Economie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard, 1982, p. 111 (traducción libre).

condiciones para un compromiso y una participación efectiva de los estudiantes en los cursos o en las materias enseñadas.

Este punto fue aplaudido por todos como fundamental. Es importante aclarar que para Gates la participación o el compromiso no podría limitarse, por ejemplo en los estudios de Letras, a la práctica tradicional de las exposiciones o explicaciones de texto a partir de temas o fragmentos a menudo impuestos con poca fortuna por los profesores. Se trata más bien de lograr que los estudiantes se comprometan con el contrato pedagógico que sustenta cada curso, que puedan escoger libremente las problemáticas, que tengan la posibilidad de hacer una evaluación crítica de los cursos que recibieron durante el semestre o el año.

“*Teach the conflict*” y suscitar el compromiso de los estudiantes en los cursos son los dos puntos que han guiado, con mayor o menor éxito o satisfacción, nuestra práctica pedagógica durante estos años de investigación y docencia. Siempre llamamos la atención de nuestros estudiantes sobre las apuestas simbólicas, históricas e ideológicas presentes en los textos y prácticas discursivas y sociales, las categorías conceptuales, etc. Estas apuestas nunca son perceptibles a simple vista ni en la primera lectura. Es necesario trabajar para hacerlas emerger, descodificando los textos y otros objetos culturales que permanentemente nos apropiamos.

Daremos un ejemplo encontrado muchas veces en la literatura latinoamericana. Se trata del relato del Génesis. Debido a las múltiples sedimentaciones discursivas y al proceso contradictorio de identificación (en el doble sentido del término: mostrar, designar, suscribir) que lo acompaña, este texto primero del Génesis va a sufrir transformaciones en el texto (secundario) que lo convoca. En efecto, no se trata de un calco, menos aún de una reproducción simple, sino más bien de una relación signifiante con un texto fundador. Diríamos aún, con el profesor E. Cros que se trata de un *texto cultural*:

“Definiremos el texto cultural como un fragmento de intertexto de un cierto tipo que interviene en la geología de la escritura, siguiendo modos específicos de funcionamiento. Se trata de un esquema narrativo, de naturaleza doxológica, en la medida en que corresponde a un modo infinitamente retransmitido y que, debido a ello, se presenta como un bien colectivo cuyas señas originales de identificación desaparecieron. [...] El texto cultural –como yo lo entiendo– no tiene verdadera vida autónoma. No existe sino reproducido en un objeto cultural bajo la forma de una organización semiótica subyacente que sólo se deja ver de manera fragmentaria, en el texto emergido, por medio de huellas imperceptibles, fugaces, que requieren un análisis en cierta medida sintomático...²⁶.”

²⁶ CROS, E., *D'un sujet à l'Autre...*, CERS, Montpellier, 1995, p. 17 (traducción libre).

Haciéndolo notar a nuestros estudiantes, insistimos también en la necesidad de interesarse precisamente, en la medida de lo posible, en las diferentes modalidades de inserción del texto del Génesis en el texto secundario y por lo tanto, en el sentido que éste toma en lo sucesivo. Dicho de otra manera, la invocación del texto del Génesis comporta en negativo lo que está en juego en los discursos. Estos pueden tender a legitimar un orden de discurso fálico y machista, racista, etc., o por el contrario, tender a la subversión de este orden, desvelando sus fundamentos discriminatorios.

Por lo demás, las diferentes estructuraciones del texto del Génesis lo sitúan en el cruce de distintas problemáticas que interesan a la crítica contemporánea: el acoplamiento del “Mismo” y del “Otro”, se trata de una relación necesaria, irrefutable o por el contrario de una relación autoritaria y reductora; la cuestión de la designación-denominación (el famoso “nombrar es crear”) y al mismo tiempo de la genealogía, legítima o condenada, de la “desdicha genealógica” (origen del pecado o de la Caída); la relación Sujeto-Objeto (sujeto mayor: Dios y su creación, incluido el Hombre, sujeto menor: El Hombre y las cosas que lo rodean, etc.). Y en lo que concierne a América Latina, la problemática de la identidad.

El texto del Génesis está efectivamente habitado por una idea de lo antecedente (antes, primero vs. después, etc.). Y sobre esta antecendencia se proyecta generalmente la idea de una legitimidad trascendente y la idea de una prelación: el acceso prioritario a los discursos, a los privilegios sociales, el interés científico prioritario que se otorga a tal origen en detrimento de otro, juzgado menos legítimo.

De esta forma la Antropología, disciplina reinante durante un determinado período en América Latina, hizo del indio su objeto de estudio exclusivo, relegando la “presencia-historia” del negro, por ejemplo, hacia otro campo:

Pero si durante muchos años, en América Latina los negros descendientes de africanos figuraron en los textos de historia como piezas, cargas, esclavos y en términos de su producción en minas y haciendas, desde la introducción de la antropología a nuestros países, la disciplina privilegió al indio como sujeto fundamental en las aulas académicas, en la investigación y en la publicación. En el decenio de 1940 la ideología del americanismo simbolizado en la figura histórica del indio, contribuyó al destierro de los negros descendientes de africanos, como sujetos en la academia de nuestros países. En los años 60, la preocupación de la academia nor-atlántica por una antropología urgente de salvamento de los aborígenes en trance de desaparición influyó en el rumbo de los estudios latinoamericanos. En las selvas tropicales, terrenos vitales para la investigación, las mitologías de los indios fueron su arco iris²⁷.

²⁷ FRIEDMANN (DE), Nina S. “Historiografía Afroamericana del Caribe. Hechos y ficciones”. En: *América Negra*, N. 7, Bogotá, junio 1994, p. 14.

Es lícito preguntarse si la situación que Nina S. de Friedmann deplora y denuncia ha cambiado realmente. En el discurso universitario latino-americano se observa en efecto una tendencia bastante generalizada a considerar la “presencia-historia” de los negros como la “tercera raíz”. Particularmente en México. La pregunta que planteamos es la siguiente: ¿en relación con qué, o en relación con qué otra raíz aparece como tercera esta presencia-historia?

Esta tercera posición, indudablemente, está definida en relación con la segunda, que sería la “raíz europea”. Aún más, cuando la primacía de la civilización amerindia es indiscutible: “estaban aquí antes”, “los primeros pobladores de América”, “el mundo precolombino” son, entre otras, algunas de las expresiones que consagran esta primacía.

Sin embargo, es necesario constatar que este ordenamiento, este “orden de los orígenes”, no corresponde totalmente a la historia del descubrimiento-conquista y colonización de América Latina. Recordemos, a título indicativo, que blancos y negros llegaron al mismo tiempo a las tierras americanas y esto, desde el Descubrimiento. Por lo demás, los indios percibían a los negros, al igual que a los blancos, como conquistadores.

Esto significa que los negros participaron, desde sus inicios, en la aventura colonial española, representada a su vez como una ruptura que inaugura la modernidad en América Latina. No se trata de convertir en motivo de orgullo esta participación activa del negro, ya que la experiencia colonial fue y sigue siendo para nosotros una experiencia dramática. Se trata sencillamente de recordar hechos históricos comprobados que han sido sin embargo negados, o más bien diferidos, por la historiografía nacional en América Latina.

Por otra parte, existen estudios que tienden a demostrar que hubo, incluso antes de la conquista colonial en América, contactos regulares entre África y América Latina. Estos estudios permanecen por el momento marginales (más bien marginalizados) ya que ponen en entredicho a un gran sector de la bibliografía o arqueología del saber colonial, fundado precisamente en un discurso ideologizante de lo antecedente²⁸.

²⁸ Sobre este asunto, consultar a: SERTIMA VAN, Ivan, *They came before colombus*, Random House New York, 1976. Por otro lado, nuestro colega Philippe Schaffhauser, catedrático del departamento de sociología y miembro del CRILAUP, nos hizo saber que “recientes excavaciones realizadas en el Brasil por una misión arqueológica francesa en el emplazamiento arqueológico de Pedra Forada (nordeste) que data de hace aproximadamente 50.000 años, tenderían a probar, según los cráneos encontrados y las pinturas rupestres descubiertas, que los primeros americanos no eran, como lo afirma la teoría convencional, mongoloides (los ancestros de los indios contemporáneos) sino negroides y fisiológicamente cercanos a los aborígenes australianos”. Pero también existe el “misterio” del arte olmeca en México cuyos rasgos más visibles remiten más bien al África.

La distancia que separa la jerarquía de los orígenes (la “tercera raíz, etc.) de la jerarquía racial es rápidamente franqueada. Aunque debe notarse que según este último punto de vista, indios y negros comparten el mismo último lugar: su sangre es percibida como viciada y por lo tanto impropia al espíritu, la civilización y el progreso. En repetidas ocasiones se ha dicho y vuelto a decir que esta reificación del valor de la sangre del Otro ha sido el fundamento de las políticas de inmigración que se desarrollaron en el siglo XIX en América Latina; también, que sirvió de justificación para el exterminio indígena (en Argentina, en México) y contribuyó masivamente al proceso de “invisibilización” de los negros.

Las producciones culturales y los estudios críticos minoritarios, en particular la literatura y los estudios feministas, no dejan de señalar, para denunciarlas, las concreciones imaginarias, ideológicas o simbólicas del texto cultural del Génesis. Estos estudios tienen también el mérito de haber sabido demostrar, que estas concreciones no se limitan únicamente al discurso teológico y religioso, lugar en el que encuentran su máxima eficacia, sino que también inciden, en forma amplia, en otras prácticas discursivas y en otros discursos, como lo acabamos de ver.

De manera general, en nuestros cursos de literatura y civilización latino-americana enfatizamos constantemente las cuestiones de la representación del mundo, de la historia, de la representación individual o colectiva del Otro, particularmente en el marco del discurso identitario latino-americano que se apoya en la figura del indio para negar o recusar la participación fecunda y dinámica de los negros en lo que es presentado como identidad latino-americana. También acentuamos el ocultamiento de las apuestas históricas, las relaciones de dominación y las resistencias que generan necesariamente, la palabra de los “nuevos sujetos” en América Latina (negros, indios, mujeres, campesinos, etc.) y los problemas que ésta plantea (¿a quiénes?): ¿se puede seguir siendo considerad@ subaltern@ cuando se accede al discurso, al *Logos*?

¿Se trata de una toma de la palabra, de un engaño o de un fenómeno compensatorio? ¿En qué medida estos “nuevos sujetos” deconstruyen realmente el orden del discurso? ¿No están sus voces ya amordazadas por ciertas mediaciones, cuando surgen? El testimonio, en su forma popular, que implica la co-presencia de un@ testigo iletrad@ o semi-iletrad@ y de un gestor, concentra la mayoría de las interrogaciones suscitadas²⁹.

²⁹ Hemos intentado hacer una lectura política de estos interrogantes que tienen su fundamento pero que sobre todo ponen de presente inquietudes propias de un determinado orden del discurso preocupado por preservar su pureza endogámica. Cf. LAVOU ZOUNGBO, Victorien, “Violence légale et modalités inquisitoriales dans *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*”. En: *Sociocriticism Culture et discours de subversion*, Vol. XIV, 2, Montpellier, Éditions du CERS, pp. 81-93.

La relación pedagógica, –si existe–, que establecemos con los estudiantes (cur-sos, trabajos de investigación, etc.) busca desarrollar en ellos una actitud creativa y autónoma y una postura crítica. Esta doble actitud debería restablecerse en el centro de la relación pedagógica universitaria. En el fondo, la toma de la palabra³⁰ por parte de los estudiantes, objetivo invocado constantemente en los proyectos de reformas escolares y universitarias, debería ser una preocupación constante tanto para los docentes como para los alumnos. No es, ciertamente, una tarea fácil.

A menudo se escucha decir que “no es ni *cool* ni *fashion* responder a los profesores en clase, tomar a cargo las exposiciones o las explicaciones de los textos” etc. Finalmente son siempre los mismos quienes toman o se ejercitan en la toma de la palabra y se exponen de esta forma a ser considerados unos *lame panti* por sus compañeros. Pero fundamentalmente está presente esta percepción social incorporada de la dominación simbólica contra la cual es tan difícil trabajar: según mis estudiantes, existirían aquellos o aquellas que saben o pueden hablar o escribir y aquellos y aquellas que no tendrían la competencia “natural”. Y puesto que “yo” no sé hablar o escribir *bien*, es preferible callarme o abstenerme.

Siempre nos hemos empeñado en subrayar ante nuestr@s estudiantes que la competencia cultural no es innata en algunos de ell@s: ésta se adquiere, sin duda con mayor o menor dificultad o felicidad según el entorno social próximo de cada uno de ellos y según sus disposiciones.

Referencias

- AMSELLE, Jean-Loup y M'BOKOLO, Elikia (ed.), *Au cœur de l'ethnie*, Paris, Éditions La Découverte, 1985.
- BOURDIEU, Pierre, *Les Etudiants et leurs études*, Paris, Mouton, 1964 (con J.-Passeron).
- _____, *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965 (con J.-Claude Passeron y M. de Saint Martin).
- _____, *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- _____, *La Distinction*, Ed. de Minuit, 1979.
- _____, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- _____, *Homo Academicus*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
- _____, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
- _____, *La noblesse d'État*, Paris, Ed. de Minuit, 1989.
- _____, *Méditations pascaliennes*, Paris, Ed. Seuil, 1997.
- _____, *La domination masculine*, Paris, Ed. Seuil, 1998.
- _____, *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 200-2001*, Raisons d'agir Editions, Paris, octobre 2001.
- CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Éditions Payot, 1974.

³⁰ Cf. CERTEAU (DE), Michel, *La prise de parole et autres écrits politiques*, edición establecida y presentada por Luce Giard, Éditions du Seuil, Paris, 1994.

- CERTEAU, (de) Michel, *La prise de parole et autres écrits politiques*, Édition établie et présentée par Luce Giard, Ed. Seuil, Paris, 1994.
- COHEN, William B., *Français et africains. Les Noirs dans le regard des Blancs 1530-1580*, Traduit de l'anglais par Camille Garnier, Paris, Éditions Gallimard, 1981.
- CROS, Edmond, *D'un sujet à l'Autre. Sociocritique et psychanalyse*, CERS, Montpellier, 1995.
- FRIEDEMANN, (de) Nina S., "Historiografía Afro-americana del Caribe. Hechos y ficciones", en *América Negra*, N. 7, Bogotá, junio 1994.
- GATES, Henry Louis, Jr., *The signifying monkey. A theory of African-American Literary Criticism*, 1988.
- _____, *Black Literature and Literary Theory* (ed.), [1984], 1990;
- _____, *Figures in Black. Words, signs, and the "racial" self*, 1987; *Colored people. A memoir*, 1996.
- _____, "Race" *Writing and Difference* (ed.), 1986.
- GLISSANT, Édouard, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996.
- MBEMBE, Achille, *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Éditions Karthala, 2000.
- LAVOU, Victorien Zoungbo, "Sociocritique et minorités", en *Questionnement des formes Questionnement du sens, Pour Edmond Cros*, Tome I, Textes réunis et présentés par Monique Carcaud-Macaire, Éditions du CERS, 1997, pp. 327-335.
- _____, "Violence Légale et modalités inquisitoires dans *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*", en *Sociocriticism [Culture et discours de subversion]*, Vol. XIV, 2, Montpellier, Éditions du CERS, 2001, pp. 81-93.
- _____, (ed) *Marges 18: Los negros y el discurso identitario latinoamericano*, CRILAU, Presses Universitaires de Perpignan, 1997.
- _____, (ed) *Marges 21: Las casas frente a la esclavitud de los negros: visión crítica del undécimo remedio*, CRILAU, Presses Universitaires de Perpignan, 2001.
- _____, En prensa un libro-homenaje a Nina S. de Friedemann, *Du migrant-nu au citoyen différé: êtres noirs en Amérique Latines. Discours et représentations*, Collection Études, Presses Universitaires de Perpignan.
- Politique Africaine 51: "Intellectuels Africains"*, Karthala, octobre 1993.
- SERTIMA, Ivan Van, *They came before columbus*, Random House New York, 1976.
- Société et Littérature antillaises aujourd'hui*, Actes de la Rencontre de novembre 1994 à Perpignan. Avec les interventions de Patrick Chamoiseau, Édouard Glissant, Ernest Pépin, *Cahiers de l'Université de Perpignan*, N. 25, 1997, Presses Universitaires de Perpignan.
- WYNCHANK, Anny & SALAZAR, Philippe-Joseph (coord.), *Afriques Imaginaires. Regards réciproques et discours littéraires 17e-20e siècles*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- ZEÁ, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

Victorien Lavou Zoungbo, Ph.D

Maître de Conférences, HDR

Coordinador del Grupo de Investigación y Estudios sobre los Negros de América Latina (GRENAL)

Universidad de Perpignan, Francia.

e-mail: michele.soriano@iniv-Tlse.2.fr

Traducción de

Mara Viveros y Luz Gabriela Arango