

Paulo Freire y los aportes anticoloniales de Frantz Fanon, Albert Memmi y Amílcar Cabral



Inés Fernández Mouján

Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).
imoujan@gmail.com

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2020.

Fecha de aceptación: 6 de abril de 2020.

Resumen

En este artículo analizo la dimensión de “lo político” en la pedagogía freireana. Para ello focalizo en los aportes teóricos de tres intelectuales anticoloniales: Frantz Fanon, Albert Memmi y Amílcar Cabral. Las narrativas políticas de estos tres pensadores influyeron de manera preponderante en la escritura de Paulo Freire. Sitúo mi análisis en el período del exilio de Paulo Freire (1964-1982), momento en el cual tiene una producción intelectual prolífica, al mismo tiempo que participa activamente en los debates y revoluciones de los pueblos latinoamericanos, caribeños y africanos. Me interesa destacar en este escrito las influencias políticas de los pensamientos de estos intelectuales en la teoría freireana. Respecto a Fanon, me centro en el aspecto político epistémico y racial, es decir las categorías que le provee a Freire referidas a la “conciencia dual”, “lo racial” y la “descolonización”; en relación a Memmi, presento el problema de la “deshumanización” del colonizadx; en cuanto a Amílcar Cabral, refiero a su posición anticolonial y a su idea de “descolonización de las mentes” y “resistencia cultural”. Estas categorías le permitieron a Freire reformular sus presupuestos iniciales sobre la liberación y proponer una pedagogía “con” los oprimidos.

Palabras clave: Anticolonialismo, lo político, colonización, deshumanización, liberación.

Paulo Freire and the anti-colonial contributions of Frantz Fanon, Albert Memmi and Amílcar Cabral

Abstract

In this article I analyze the dimension of “the political” in Freirean pedagogy, so I focus on the theoretical contributions of three anti-colonial intellectuals: Frantz Fanon, Albert Memmi and Amílcar Cabral. The political narratives of them had a preponderant influence on the writing of Paulo Freire. I place my analysis in the period of exile

of Paulo Freire (1964-1982), at which time he has a prolific intellectual production, while actively participating in the debates and revolutions of the Latin American, Caribbean and African peoples. So, I am interested in highlighting in this writing the political influences of your thoughts on Freirean theory. With respect to Fanon, I place the epistemic and racial political aspect, that is, the categories that he provides to Freire, referring to “dual consciousness”, “the racial” and “decolonization”; in relation to Memmi I present the problem of “dehumanization” of the colonized; As for Amílcar Cabral, I refer to his anticolonial position and his idea of “decolonization of minds” and “cultural resistance”. These categories allowed Freire to reformulate his initial presuppositions on liberation and propose a pedagogy “with” the oppressed.

Keywords: Anti-colonialism, the political, colonization, dehumanization, liberation

Introducción

Sitúo mi análisis en el período del exilio de Paulo Freire (1964-1982).

Para la década de 1970, cuando los movimientos anticoloniales se suceden y sus líderes revolucionarios llevan entre sus banderas la denuncia del racismo colonial y la urgencia de la descolonización, Freire vive sus primeros años de exilio en Santiago de Chile y en 1970 comienza a trabajar en el Consejo Mundial de Iglesias;¹ desde allí desarrolla tareas de difusión de su pensamiento político-pedagógico, asesora en la conformación de diversos sistemas educativos, principalmente en África. Ahora bien, en este período Freire tiene una producción intelectual prolífica, vive con intensidad su compromiso político en consonancia con las revoluciones que se suceden en el mundo. Es sus obras *Pedagogía del Oprimido* (1970), *Concientización* (1974), *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia* (1974), *Acción Cultural para la libertad para la libertad* (1975), y *Cartas a Guinea-Bissau* (1977) propone entre sus objetivos aportar a los cambios revolucionarios que se suceden en el Tercer Mundo. Pero, es en *Pedagogía del Oprimido*, *Acción cultural para la libertad* y *Cartas a Guinea-Bissau* donde se pueden identificar con claridad las marcas anticoloniales y de crítica al racismo europeo que asumen el filósofo Albert Memmi (Túnez, 1920), el médico y político Frantz Fanon (Martinica, 1925-1961), y el líder revolucionario de Guinea-Bissau y Cabo Verde Amílcar Cabral (Guinea-Bissau, 1924-1973). Me interesa destacar en este escrito las influencias políticas de sus pensamientos en la teoría freireana. Respecto a Fanon interesa situar el aspecto político epistémico y racial, es decir las categorías² que le provee a Freire referidas a la “conciencia dual”, “lo político racial” y la “descolonización”; en relación a Memmi, presentar el problema de la “conciencia colonizada” y la “deshumanización” del colonizado;³ en cuanto a Amílcar Cabral, sus ideas sobre la “liberación”, la “resistencia cultural” y la “descolonización de las mentes”. Mi intención es demostrar cómo en estas articulaciones la escritura freireana tematiza lo silenciado, aquello que persiste de la colonialidad del poder-saber en la educación. Dicho de otro modo, me interesa evidenciar en la narrativa del pernambucano los aportes de Albert Memmi, Frantz Fanon y Amílcar Cabral, pues estos tres intelectuales tercermundistas y anticoloniales hicieron visible el carácter turbio de los “universales noratlánticos” (Trouillot, 2011): “modernidad”, “humanismo”,

¹ Durante las décadas de 1970-1980, Paulo Freire fue asesor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias (CMI) en Ginebra, Suiza. Desde allí brindó asesoría a diversos procesos educativos del mundo, sobre todo de África y desarrolló una reflexión pedagógica sobre la misión educacional de las iglesias. Esto no era nada nuevo para Freire, pues él gestó su experiencia originaria de alfabetización durante los primeros años de la década de 1960, con el Movimiento de Educación de Base (MEB), órgano de la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil (CNBB) de la Iglesia Católica (Streck et al., 2015: 273).

² Utilizo el entrecorrido para resaltar los conceptos.

³ Uso la “x” para referir a todos los géneros.

“historia” y “sujeto”. Los tres realizaron sin tapujos una crítica al relato del humanismo moderno, interpelaron la matriz de conocimiento eurocéntrica y le proveyeron a Freire un marco conceptual amplio y generoso para ubicar su crítica pedagógica en una posición radical y revolucionaria. En cuanto a Frantz Fanon y Albert Memmi, propongo destacar la importancia que tuvieron principalmente en *Pedagogía del Oprimido* y, en relación a los aportes de Amílcar Cabral, analizo las preocupaciones de Freire a la hora de pensar la constitución de un sistema educativo en el territorio africano y colonizado de Guinea-Bissau y Cabo Verde cuyo pueblo vivía tiempos revolucionarios y poscoloniales. Estas quedan plasmadas en *Cartas a Guinea-Bissau*.

Mi interpretación es que, el pernambucano asume la crítica política al colonialismo y su consecuente racismo a partir de sus lecturas e intercambios con intelectuales latinoamericanos y de la negritud, cuestiones que profundiza a partir de su trabajo con los movimientos revolucionarios africanos que transitaban procesos de descolonización desde mediados del siglo XX (colonias portuguesas, francesas, alemanas y belgas). En este sentido, la noción de “lo político” cobra especial relevancia, pues, es una dimensión que atraviesa todos los contenidos de las producciones de Paulo Freire y es el núcleo central de su pedagogía de la liberación. Afirma Freire: “La naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso *no es posible hablar siquiera de una dimensión política en la educación, pues toda ella es política*” (Freire, 1985, en Torres, 1994: 58; el resaltado es del texto original). Mi análisis identifica que esta preocupación por lo político en clave anticolonial tiene una clara influencia primero de Fanon, —principalmente de *Los condenados de la tierra*—⁴ a quien Freire cita en sus escritos más radicales de manera permanente para indagar en la relación pedagógica a partir de las ideas de “conciencia dual”, “liberación” y proceso de “descolonización”. Suma al estudio del problema político en la educación los aportes que le proveen Memmi y Cabral. Con las contribuciones de estos pensadores y las influencias del marxismo europeo (Karl Marx, Herbert Marcuse, George Luckacs, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Jean Paul Sartre, entre otros) la dimensión de lo político cobra encarnadura material en el pensamiento pedagógico de Freire. Pues, para el pernambucano, la unidad de la comunidad política no se alcanza solo por acuerdos a partir de razones, sino que el campo político es el ámbito donde se despliegan las acciones estratégicas, se asume lo contingente y lo conflictivo para organizar así acciones tendientes al aumento de la vida y resistentes a las imposiciones de “la invasión cultural” (Freire, 1970). Esta noción de lo político en la escritura freireana se inscribe en la urgencia, en el gran debate político-teórico-metodológico de los años sesenta y setenta que acontece en América Latina, el Caribe y África. Se trata de discusiones y acciones que están cruzadas por los debates anticoloniales, las revoluciones cubana y argelina, las posiciones insurreccionalistas de guerra popular prolongada y la constitución de los movimientos de liberación nacional. Debates que a pesar de las feroces dictaduras que se sucedieron desde mediados del siglo XX en América Latina han dado impulso a los movimientos de liberación (por las libertades civiles y políticas, contra el colonialismo y la guerra, por la abolición de políticas racistas y patriarcales, entre tantos otros), y son aportes fecundos y necesarios para pensar nuestra contemporaneidad, dado que ponen el foco en cómo la dominación negó la cultura y la historia de los pueblos conquistados, al mismo tiempo que produjo subjetividades híbridas y miméticas, que escapan a la lógica maniquea del encuentro colonial (Bhabha, 2003).

Cabe señalar que Freire introduce un enfoque radical en el debate político-pedagógico de las izquierdas latinoamericanas y discute con las posiciones más ortodoxas. Porque

⁴ Freire lee la edición de 1965 de *Los condenados de la tierra*. También estudia de Fanon *Black skin white mask* (1969) y *Sociologie d'une révolution* (todos estos libros se encuentran en la Biblioteca de Paulo Freire en el Instituto Paulo Freire de São Paulo cuidados amorosamente por su hijo Lutgardes).

para él resulta necesario no quedar atrapado en dogmatismos por la urgencia política que así se lo reclama. De allí que, entrecruza las categorías marxistas de lucha de clases con un enfoque cultural que deja al descubierto que no solo se trata de analizar el problema de la educación desde un enfoque de lucha de clases sino que la opresión (que traslada su lógica a la relación educativa) es cultural-racial.⁵ A Freire le preocupa la invisibilidad de las mayorías y su exclusión del sistema como producto de la violencia epistémico-racial que el colonialismo ha impuesto. Este enfoque (que le proveen Fanon, Memmi y Cabral) le permite a Freire ubicar la acción pedagógica como una acción política pero no para dar estabilidad a un orden político legítimo, ni para tratar la cuestión de la gobernabilidad o la estabilidad política de la “totalidad”, sino para discutir y sospechar del orden dado, impuesto por el opresor/colonizador y sus consecuencias en las prácticas pedagógicas (Dussel, 2007). Freire lee en estos años las advertencias de Fanon:

La impugnación del mundo colonial por el colonizado no es una confrontación racional de los puntos de vista. No es un discurso sobre lo universal, sino la afirmación desenfundada de una originalidad formulada como absoluta. El mundo colonial es maniqueo. (Fanon, 1974: 35)

Su pedagogía del oprimido se inscribe en tiempos políticos creativos, novedosos y transformativos, tiempos de los pensadores anticoloniales, momentos de crítica radical al orden colonial y de posibilidad de un proceso efectivo de descolonización aún no iniciado, a pesar de las luchas por la independencia comenzadas en el Tercer Mundo desde el siglo XIX (América Latina) hasta mediados del siglo XX (Asia y África).

I. Frantz Fanon y Albert Memmi: la colonización como problema⁶

En este apartado destaco el derrotero de los aportes de crítica al colonialismo que realizan Frantz Fanon y Albert Memmi a los escritos freireanos. Si hacemos una lectura atenta de los trabajos de Paulo Freire se evidencia la crítica que estos dos intelectuales anticoloniales efectúan al colonialismo. Es desde estos marcos teórico-metodológicos que Freire asume la crítica al humanismo moderno-colonial, desconfía de la educación (a la que llama “educación bancaria”) y considera que la humanización/deshumanización es un problema central que debe ser abordado de manera ineludible.

Antes de iniciar el análisis de estos aportes me interesa destacar que Memmi y Fanon (son contemporáneos de Freire) comparten varias de sus preocupaciones políticas sobre la operación colonial. Veamos qué opina al respecto Alejandro De Oto: “Memmi elige, casi de la misma manera que lo haría Fanon, soñar con la cura completa del colonizado cuando cese toda forma de alienación” (2003: 64). Estos pensadores no diseñan figuras homogéneas del colonizado, les interesa la construcción de hitos para reflexionar sobre la dificultad de sostener un pensamiento que produzca diferencia desde núcleos sólidos e inmodificables de la identidad. En ambos “las identidades como forma de territorialización son clave para el debate que inaugura el problema de la alienación” (ibídem). También desean el esclarecimiento de las conciencias que provee la lucha contra la alienación colonial, pero la alienación les pone en evidencia que los sujetos están escindidos. “La alienación representa una condición en la forma de percibir la agencia del colonizado y del sujeto histórico que enfrenta la tarea de la emancipación”

⁵ Para profundizar en estas reflexiones recomiendo la lectura de Fernández Mouján (2019).

⁶ En este apartado recupero algunas de mis reflexiones planteadas en trabajos anteriores (Fernández Mouján, 2016, 2018 y 2019).

(ibídem: 182), y la naturalización de lo histórico-social “es producida objetivamente por la reificación colonialista que cuantifica el tiempo histórico para utilizarlo como arma de dominación” (Fernández Pardo, 1971: 20). Como señala Fanon, en relación a este problema, el colonizador no puede imaginar un tiempo histórico sin él. Dicho esto, cabe entonces detenernos en algunos puntos centrales de los aportes de Memmi y de Fanon, cuyas teorizaciones le permiten a Freire ahondar en el análisis de la relación de deshumanización y colonización para, a partir de allí, justificar la necesidad de proponer una pedagogía “con” lxs oprimidxs.⁷

Los movimientos de rebelión que recorren el mundo nos dice en el inicio de *Pedagogía del oprimido*, que “muestran una enorme preocupación por los hombres y ponen en tela de juicio la sociedad de consumo, las burocracias y el orden establecido” (Freire, 1970: 37). Comparte con Fanon y Memmi una crítica que necesariamente implica reconocer la deshumanización impuesta por el colonialismo. Para el maestro pernambucano hacer consciente la situación de deshumanización necesariamente es una operación liberadora: “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrarán preparados para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?” (Freire, 1970: 40). Para el político-pedagogo⁸ asumir la deshumanización es afirmarse en la pretensión de libertad y de justicia, como única manera que tiene el oprimido para recuperar “su humanidad despojada”. Estas afirmaciones se entrelazan con la preocupación por el riesgo que corre el oprimido de quedar atrapado en la inmovilidad y sometimiento producto de su alienación en el opresor, y como consecuencia de ello la imposibilidad de asumirse tal cual es: “colonizado”. De allí que insiste en que es en el reconocimiento de la deshumanización donde se encuentra la posibilidad de su propia descolonización (Freire, 1970).

Parto de dos citas del propio Freire, una que refiere a Memmi y otra a Fanon, de este modo inicio con mayor profundidad el análisis de los problemas antes señalados: en las primeras páginas de *Pedagogía del oprimido*, Freire realiza una interesante referencia al filósofo tunecino: “Albert Memmi, en un análisis excepcional de la ‘conciencia colonizada’ se refiere a cómo el colonizado siente repulsión por el colonizador mezclada con una apasionada atracción por él” (Freire, 1970: 64; el resaltado es del original). Dice de Fanon en una entrevista que le realiza la revista *Víspera* antes de la publicación de *Pedagogía del oprimido*: “discuto un tema que me parece fundamental: la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación [...] una conciencia dual [...] Sería interesante, en tal sentido, llamar la atención sobre *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon” (Freire, 1969: 23; el entrecomillado y la cursiva son del original).

Paso a analizar entonces el punto de vista de Memmi, es importante destacar la descripción en la que refiere cómo el colonizador ha impuesto una imagen mítica del colonizado en concordancia con sus intereses económicos. Dice Memmi en el inicio de *Retrato del colonizado*:⁹ “El colonizado es perezoso y mal trazado, sostiene el colonizador” (1969: 92). Su intención es mostrar que si el colonizado es vago él es trabajador y activo. Al mismo tiempo le corresponde un salario bajo porque su rendimiento es mediocre. Esta acusación incluye a todos lxs colonizadx, no importa qué lugar ocupen socialmente. Se trata de una verdad sin discusión, de una “institución” por medio de la cual el colonizador instituye al colonizadox como un “perezoso” (Memmi, 1969: 93)

⁷ Cabe una aclaración: Freire en toda su obra se refiere al género masculino como genérico, es recién en *Pedagogía de la Esperanza* donde va a reconocer explícitamente su posición “machista” y se va a referir a las mujeres y a los hombres (1999, pp. 62-64).

⁸ Afirma Freire: “soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo (1999, p. V; el resaltado es del original).

⁹ Freire lee de Albert Memmi (1967) *The Colonizer and the Colonized* (este libro se encuentra disponible en su biblioteca personal del IPF, São Paulo, Brasil).

El racismo presente en esta acusación es una “sustantificación en beneficio del acusador, un rasgo real o imaginario del acusado” (ibídem). El colonizado para el colono se caracteriza porque “todo rasgo reconocido o inventado debiera ser indicador de una negatividad. De este modo se reducen a polvo, una tras otra, todas las cualidades que hacen del colonizado un hombre. Y la humanidad del colonizado, negada por el colonizador, se torna efectivamente opaca para este” (Memmi, 1969: 95-96). Para Memmi, otra señal de la deshumanización es la marca de lo plural, es decir se dice: “ellos son así”, “son todos iguales”, “no se puede contar con ellos” (ibídem). Este vacío se agrava con la falta de derecho a su libertad, no es sujeto pensante, no puede hacer uso público de su razón, se encuentra al decir de Kant sumido en su minoría de edad y necesitando de manera permanente un tutor: “Ambición suprema del colonizador en su límite, debería no existir más que en función de las necesidades del colonizador, es decir, hallarse transformado en colonizado puro” (Memmi, 1969: 97). Al decir de Memmi, la complejidad que adquiere esta imposición se ve reforzada por la asunción del propio colonizado de ese “no lugar”, ese relato mítico del colonizador termina siendo aceptado y vivido por el colonizado y adquiere para él un estatuto de verdad inamovible. Este “no ser”, esta deshumanización ubica al colonizado por fuera de la historia y fuera de todo estatuto de ciudadano, de derecho a participar libremente de toda decisión que incluya su destino y el de su propio pueblo “está fuera del juego (...) no es sujeto de la historia” (Memmi, 1969: 103).

El punto de vista de Memmi es que todo en el colonizadx es insuficiente, porque todo contribuye a “carenciarlx”. Según el mencionado autor existe unanimidad y globalidad en el objeto de la acusación del colonizadx, nadie puede desligarse de los rótulos impuestos, todos los colonizadx serían inferiores, malvadx, perezosxs, ignorantes, cobardes, brutxs. Esta construcción del colonizadx opera como mecanismo de “remodelación del colonizado”, que lo define siempre desde la negatividad, desde lo que no es, siempre se lo define a partir de su “reificación”. La despersonalización sumerge al colonizadx en un colectivo anónimo, pues al naturalizar la carencia y despersonalizarse el colonizadx:

Seguramente no es más un *alter ego* del colonizador. Es apenas, aún, un ser humano. Pero tiende rápidamente hacia el objeto. Ambición suprema del colonizador en su límite, debería no existir más que en función de las necesidades del colonizador, es decir, hallarse transformado en colonizado puro. (Memmi, 1969: 97)

Para mayor seguridad del colonizadx resulta necesario negarle al colonizadx su historia y su cultura, someterlx a una amnesia cultural, “su identidad está fuera del tiempo” (ibídem). Esta situación parece condenar al oprimidx a perder su memoria, a olvidar sus costumbres, a avergonzarse de sus creencias por miedo a ser burlado; la eficacia de la imposición colonial lo deja paralizadx y lx transforma en objeto del colonizadx. La transmisión de su legado cultural, social, político y religioso no tiene lugar público, si quiere hacerlo solo es posible en la oscuridad de su hogar. La escuela no es lugar de intercambio, allí no puede inscribir su historia, sus tradiciones.

Sabe quién fue Colbert o Cronwell, pero no la Kahena. Todo parece haber sucedido más allá de su casa, su país y él mismo están en el aire, o no existen sino por la referencia aquello que él no es (...) los libros le hablan de un universo que no recuerda al suyo en nada (...) el maestro y la escuela representan un universo demasiado diferente al familiar. (Memmi, 1969: 114).

Interpelado por estos análisis sobre la situación de deshumanización (de reificación del oprimidx/colonizadx), Freire va a proponer como vía crítica una pedagogía “con” el oprimidx para abordar el problema de la deshumanización/humanización. Una pedagogía que debe ser elaborada con el oprimidx en “la recuperación de la humanidad

despojada” (Freire, 1970: 38). Su objeto de reflexión debe ser la opresión, su causa-objetivo la liberación, una posibilidad de educarse con otros, para encarnar su lugar en el mundo, ya que la asunción crítica lo humaniza. Para Freire la posibilidad de ir más allá de la situación de opresión-deshumanización es el camino de la liberación. Esta idea recupera el legado moderno europeo de emancipación pero está estrechamente anudada a una posición política radical, gestada desde las fronteras, desde una racionalidad anticolonial que se pretende cuestionadora de imposiciones y que asume la urgencia política de la alteridad negada. Entonces hacer consciente la deshumanización es una vía para la descolonización y su consecuente humanización/liberación. El camino para Freire es la liberación, que va más allá de la mera emancipación, pues alberga centralmente una preocupación por la deshumanización y un posicionamiento de permanente sospecha frente a la producción de conocimiento eurocentrado con sus marcas coloniales-raciales.

En estas caracterizaciones Freire entiende que la deshumanización/humanización, la liberación y la descolonización se implican mutuamente, por ello hace suyos los enunciados que le propone Fanon: la denuncia del colonialismo y de la descolonización son dos problemáticas centrales si se trata de comprender la profundidad con que el pedagogo analiza una pedagogía del oprimido. La figura del colonizado deshumanizado que describe Fanon le muestra no solo el proceso de alienación y reificación, sino la naturaleza del vínculo social mismo, de modo que la descolonización representa la derrota de estas condiciones. Para Fanon, esta forma política y cultural (la descolonización) se articulaba de manera resistente con el racismo pues es mucho más que un momento de una dialéctica histórica destinada a marcar la superación de las condiciones racistas de la sociedad, es por sobre todo una herramienta política en construcción (De Oto, 2010: 5). Frente a la alienación, plantea primero la descolonización como “reivindicación mínima del colonizado, punto de partida deseado, reclamado, exigido” (Fanon, 1974: 31). Insiste Fanon en que la necesidad de este cambio “existe en estado bruto, impetuoso y apremiante en la conciencia y en la vida de los hombres y mujeres colonizados, condenados” (ibídem). De modo que la descolonización es un punto de partida ineludible que se produce en un tiempo y lugar históricos, y es un encuentro de dos fuerzas antagónicas:

La descolonización no pasa jamás inadvertida, puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados (...). Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera, (Fanon, 1974: 31)

La descolonización en Fanon es un problema político racial y de lucha de clases, es “desorden absoluto” (Fanon, 1973: 30); es una acción que se plantea la posibilidad real y material de establecer otra racionalidad y transformar la resistencia cultural en lucha política. Siguiendo este derrotero, para Freire no hay un proceso positivo que garantice la humanización y la emancipación, es decir una teleología positiva de la historia porque está pensando en términos de la deshumanización y en esta como una posibilidad histórica. Para él la inconclusión está en la deshumanización pero como potencial transformador individual y colectivo, pues, la deshumanización/humanización y su consecuente liberación, “desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores” (Freire, 1970: 127). Creo que para Freire el procedimiento de desalienación y descolonización y, en consecuencia de humanización y liberación, no es simple y directo, no es que frente a la dominación emergen los actos liberadores. La liberación/descolonización no resulta del efecto directo del hastío de las víctimas del sistema colonial, sino que es necesaria la pregunta política que vincula el deseo político

y cultural con la dimensión factual de la experiencia. Es interesante notar entonces que Freire asume que no hay una narrativa ideal de la liberación, sino que es en la alienación donde encuentra la posibilidad de interpelación y la liberación es una tarea radical en tanto acción creadora y crítica para la transformación de la realidad. Liberación como encuentro con el pueblo en un diálogo que es acción revolucionaria. O sea, la liberación la entiende como praxis, unidad dialéctica entre las dimensiones subjetiva y objetiva, acción-reflexión-acción sobre la realidad para transformarla (Freire, 1970).

Al igual que en Fanon, en Freire el problema de la liberación tiene, por una parte, connotaciones universales, en la idea de fundar un nuevo humanismo, un “hombre nuevo” y, al mismo tiempo, tiene un carácter local, singular, de una determinada existencia histórica. Ciertamente, la liberación en Freire es una presencia política, una praxis que, en tanto posibilidad, se enfrenta con la imposibilidad. Descubrir el “no ser” es descubrirse humanos: la lucha se da entre “des-alienarse o mantenerse alienados” (Freire, 1970: 43). En estas caracterizaciones podemos observar que la liberación se transforma en una geopolítica que se abre a la historicidad, y plantea un proyecto que disrumpe la linealidad del tiempo y lo obliterado de la marca colonial en la educación. La liberación, en tanto experiencia histórica y política en el terreno de la educación, se traduce (en clave freireana) en el reconocimiento de una relación de dominación —de saber y de poder—, en una pedagogía del oprimido que no se pretende como mero método. Sino (y sobre todo) como espacio de creación, de interrogación, de silencio y de palabra que irrumpe descolonizando saberes impuestos, interrogando verdades dadas, en un intento de recrear el espacio educativo y hacerlo más humano. Una praxis liberadora que no es un lugar esencial de experiencia pedagógica, ni de conciencia teórica, sino una praxis transformadora de la realidad real e histórica, donde el proceso pedagógico se va efectuando, y el acto político de la liberación acontece en el acto educativo como lugar de producción de subjetividades políticas.

Mi opinión es que el retrato del colonizado que propone Memmi y la interpelación descolonizadora fanoniana le permiten a Freire descubrir que la fortaleza del oprimido está en su propia situación de opresión, en su deshumanización como fuerza epistémico-política y que su potencia liberadora se encuentra en la inestabilidad (esto le permite discutir posiciones frente a las imposiciones). La deshumanización no es un destino dado sino el resultado del orden social injusto, de la explotación y de la violencia de los opresorxs. “La deshumanización no solo es viabilidad ontológica sino realidad histórica” (Freire, 1970: 40). Y es en su reconocimiento que se encuentra la posibilidad de la humanización. Pero alerta, esta deshumanización no se verifica en los despojadx de su humanidad sino en aquellxs que lxs despojan. De allí que entiende que lxs que están mejor preparadx para entender lo que significa una sociedad opresora son lxs excludx del sistema. Pero para que este acontecimiento suceda entiende que la única vía es una auténtica “revolución” que pueda transformar la realidad que propicia la opresión, que no es ni más ni menos que la deshumanización (Freire, 1970).

II. Amílcar Cabral, el “pedagogo de la revolución”

En las primeras palabras de la “Introducción” de *Cartas a Guinea-Bissau*, Freire realiza una crítica a las marcas coloniales, es decir, sienta posición: “hasta hace muy poco ignominiosamente llamada ‘provincia de ultramar’ por los colonialistas portugueses nombre pomposo con el que procuraban enmascarar su presencia invasora en aquellas tierras la explotación desenfrenada de su pueblo” (Freire, 1977: 11, el entrecomillado es del autor). Para pasar luego a relatar con enorme sensibilidad su primer contacto con África (que se dio en Tanzania), su experiencia en estas tierras luego de varios años

de exilio, donde sintió que volvía a su tierra, que revivía allí sentimientos guardados de su Recife natal.

Para mi pisar por primera vez el suelo africano y sentirme en él como quien vuelve y no como quien llega. Desde aquel momento en adelante, las más mínimas cosas —bellas conocidas—comenzaron a hablar a mí. Recuerdo el verde azul del mar, los cocos, las mangas, los cajeiros, el perfume de sus flores (...) el mecerse del cuerpo de las gentes al caminar por las calles, los tambores sonando, los cuerpos danzando la presencia entre las masas populares de la expresión de su cultura que los colonizadores no conseguían matar por más que se esforzaban para hacerlo. (Freire, 1977: 12)

Esta obra está atravesada por las influencias anticoloniales de Amílcar Cabral; en ella sistematiza una “experiencia pedagógica en proceso” como asesor en la primera etapa poscolonial que transitan Guinea-Bissau y Cabo Verde. Entre sus objetivos se propuso acompañar al PAIGCV (Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde) en la concreción de una educación liberadora de la opresión colonial y constructora de una “nueva sociedad” (Freire, 1977: 22). La invitación para que Freire y su equipo participaran surgió del gobierno revolucionario. Los representantes del gobierno le solicitaron su colaboración con el Programa de Alfabetización de Adultos porque se hacía necesario llevar adelante: “(...) una descolonización de las mentes y reafricanización de las mentalidades” (Freire, 1977: 23). Asumir este compromiso implicó, para Freire y su equipo, pensar en qué términos era posible una transformación radical del sistema educativo colonial. Según Freire, el proyecto tenía que nacer en el territorio y ser pensado y practicado por los educadores nacionales y militantes. Estos eran quienes tenían la experiencia de la lucha por la liberación en el seno del PAIGC en las zonas liberadas. “Nuestra opción política nos prohibía pensar siquiera que nos sería posible enseñar a los educadores y a los educandos de Guinea-Bissau sin aprender con ellos” (Freire, 1997: 15). Así es que el equipo coordinado por Freire trabajó de manera conjunta con el Comisariado de Educación de Guinea-Bissau para desarrollar una escuela de trabajo vinculada “con la producción y preocupada por la formación política, en respuesta a las exigencias mismas de la lucha de liberación” (Freire, 1977: 27). La intervención se propuso la transformación radical del sistema educativo colonial heredado, para inventar, descubrir, recuperar lo mejor de la lucha por la independencia, resignificar la experiencia educativa de las “zonas liberadas” y desinstalar las prácticas coloniales (Freire, 1977: 26).

Ahora bien, tal como señalaba, el inspirador de esta experiencia pedagógica en las tierras africanas de Guinea-Bissau y Cabo Verde fue Amílcar Cabral:

Parece-me que era impossível, inclusive, comentar, falar dos movimentos de libertação em África, sobretudo, da chamada África de expressão Portuguesa, que para mim é muito mais a expressão de uma postura colonialista portuguesa do que verdadeira essa afirmação, sem falar de Cabral. (Freire, 2009: 1)

De acuerdo con Maurilane Souza Biccas,

(...) o pensamento do líder revolucionário Amílcar Cabral foi a principal fonte teórico/prática que serviu de base para a leitura do processo de independência por parte do educador brasileiro (...) a questão fundamental que se colocava, pois, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma ou a de fazê-la como se fosse ela, em si, um instrumento de transformação da realidade, mas a de pô-la a serviço, reinsista-se, da reconstrução nacional. (2018: 14)

Por su parte, José Romão (2012) plantea que hay una convergencia entre el pensamiento político de Amílcar Cabral y la obra del educador pernambucano (2012: 15). Freire

no conoció personalmente a Cabral pues cuando él viajó con su equipo a colaborar en el proceso de construcción del sistema educativo de Guinea y Cabo Verde en 1975, Cabral ya había sido asesinado en 1973. En palabras de Freire, Amílcar Cabral fue “el pedagogo de la revolución” y, tal como el pernambucano lo reconoció, la lectura de los escritos de Cabral fue su principal fuente de inspiración teórico-práctica de la experiencia pedagógica en los países africanos, y la base para analizar críticamente el proceso de independencia de Portugal, que vivían Guinea-Bissau y Cabo Verde (Freire, 2009). Las ideas que articularon la praxis de Freire, de su equipo y de los revolucionarios africanos estaban en sintonía con los planteos de Cabral, y se pueden sintetizar en los siguientes términos: liberación nacional, invasión cultural y descolonización de las mentes y resistencia cultural a la potencia colonial. Es interesante notar que el problema cultural era un tema central en el programa político de Amílcar Cabral. En sus distintos escritos consideraba que la cultura era un factor de resistencia política al dominio extranjero, y esta se encarnaba en la resistencia al “carácter deshumano” y la teoría del *apartheid* creada y aplicada con base en el dominio económico y político del pueblo de África y que se sintetizaba en la frase de Salazar “África não existe” (Cabral, 2011: 355). En sintonía con los planteos de la Revolución, Freire propuso para Guinea y Cabo Verde una intervención pedagógica que hiciera foco en la “reafricanización de las mentalidades” (Freire, 1977: 22). Es decir, una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador, una acción cultural que recuperara la cultura nacional, su valor de “resistencia al dominio extranjero” (Freire, 1977: 23), para desde allí transitar la liberación nacional como derecho inalienable que tiene cualquier pueblo de tener su propia historia, “(...) la liberación nacional es, necesariamente, un *acto de cultura*” (Cabral, 2011: 361, el resaltado es del original). El punto de vista de Cabral, que Freire compartía, es: “reafricanización de la mentes”, “resistencia cultural” y “liberación nacional”, acciones que tienen como objetivo la toma de conciencia de la situación de opresión que comporta la invasión colonial. La cuestión fundamental, para Freire y los revolucionarios, no consistía en llevar adelante una simple alfabetización sino una “descolonización de las mentes” como un instrumento de transformación de la realidad al servicio de la reconstrucción nacional (Freire, 1977). El pedagogo observaba que el problema que se presentaba como una marca estructural era de índole político-racial, heredado de la educación colonial; es interesante notar que este análisis lo hacía en clara referencia a Fanon:¹⁰ “la educación colonial procuraba inculcar en los niños y jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología, un perfil de seres inferiores, incapaces cuya única salvación sería volverse *blancos o negros de alma blanca*” (Freire, 1977: 23; el resaltado es del autor). Así es que propuso desarrollar una escuela de trabajo vinculada con la producción y preocupada por la formación política, en respuesta a las exigencias mismas de la lucha de liberación. Una intervención pedagógica para la transformación radical del sistema “educativo colonial heredado, para inventar, descubrir, recuperar lo mejor y resignificar la experiencia educativa de las *zonas liberadas*” (Freire, 1977: 27; el resaltado es del original).

Es interesante destacar aquí algunos de los contenidos que Freire escribió en su carta del 15 de julio de 1977 a Mario Cabral (hermano de Amílcar Cabral), con el propósito de informarle las dificultades que se habían encontrado en el trabajo de más de un año y medio en Guinea y Cabo Verde. Lo que observaba era la necesidad apremiante de desandar la educación colonial impuesta por el colonizador. Por otra parte, le comentaba la implementación del enfoque pedagógico acordado y las dificultades que se habían presentado a la hora de querer alfabetizar al pueblo rural en la lengua portuguesa. Decía Paulo Freire (en sus notas en los libros que lee de Amílcar Cabral), cuando Cabral defendía el uso de la lengua portuguesa “el portugués es una de la mejores

¹⁰ Dice en un pie de página de *Cartas a Guinea-Bissau* (1977): “Véase Franz Fanon, *Los condenados de la tierra* y Albert Memmi, *The colonizer and the colonizers*” (p. 23).

cosas que los tugas han dejado”; anotaba Freire en el margen de la hoja: “indiscutible equívoco de Amílcar”, y luego agregaba: “confusión entre lengua y lenguaje” (Freire en Gadotti, 2012: 69).

En sintonía con estas anotaciones y respecto a los puntos centrales de la intervención pedagógica acordados con el Comisariado de Educación, Freire indicó en *Cartas a Guinea-Bissau*: a) que la alfabetización de adultos como toda educación es un acto político y no es mero aprendizaje técnico de la lectura y la escritura; b) esta implica una comprensión crítica del contexto social; c) la introducción de la palabra escrita en áreas donde la memoria social es preponderantemente oral presupone transformaciones estructurales; d) lo que resulta como problema mayor a discutir y pensar es el de la lengua.

Hace un año y pico, si no estamos interpretando mal la política del gobierno, se pensaba que sería viable la alfabetización en lengua portuguesa, incluso reconociendo al criollo como lengua nacional. La razón fundamental para la alfabetización en lengua extranjera era la inexistencia todavía de la disciplina escrita del criollo (...) sin embargo lo que la práctica va poniendo en evidencia es que el aprendizaje de la lengua portuguesa se da, aunque con dificultades, en los casos en que esta lengua no se encuentra como algo totalmente extraño a la práctica social de los alfabetizados. Como es el caso de las FARP, como el de ciertos sectores de actividades de centros urbanos como Bissau. (Freire, 1977: 241)

Pero, como le dijo a Mario Cabral, este no era el caso de la población campesina entre la cual se encontraba la mayoría de la población nacional y “explotada” y en cuyo seno la práctica de la lengua portuguesa no existía. Para el pueblo campesino el portugués era una lengua extranjera, no era su lengua. Agregaba, más adelante, que en esa población había un alto nivel de interés en alfabetizarse pero le era imposible hacerlo en la lengua colonial,

(...) el aprendizaje de una lengua extranjera como si fuese nacional. De una lengua virtualmente desconocida, puesto que las poblaciones durante los siglos de presencia colonial, luchando por preservar su identidad cultural, se resistieron a ser tocadas por la lengua dominante. El uso de sus lenguas debe haber sido por mucho tiempo uno de los únicos instrumentos de lucha de que disponían. (Ibídem)

Interpreto que Freire le estaba señalando a Mario Cabral que en la vida cotidiana de las gentes del pueblo, en los encuentros familiares, en el trabajo, en la fiestas comunales no precisaban la lengua portuguesa “la lengua portuguesa es la lengua de los tugas” (Freire, 1977: 242; el resaltado es del original). Estaba convencido de que en la medida en que el portugués fuera la lengua que mediatizara la formación intelectual del pueblo de Bissau y Cabo Verde sería muy difícil la democratización real, y si se enseñaba el portugués se terminaría por privilegiar a una minoría urbana en relación con “la mayoría oprimida de la población” (Freire, 1977: 244). Ante esto le propuso a Mario Cabral pensar y crear una disciplina escrita del criollo¹¹ con el concurso de lingüistas que fueran al mismo tiempo “militantes”. Y sumar a esto una acción cultural de tipo político-pedagógica que incluyera la alfabetización pero no solo ella. Por ejemplo, trabajar con la “lectura” de su realidad, junto con acciones colectivas como huertas, cooperativas de trabajo y producción, educación sanitaria. El pueblo no necesariamente necesitaba leer o escribir palabras, “no todo programa de acción sobre la realidad implica inicialmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras” (Freire, 1977: 246). Hasta tanto no

11 Según refiere la investigadora de la obra *Cartas a Guinea-Bissau*, Maurilane de Souza Biccás (2018), este fue un proceso inconcluso.

fuera posible crear la escritura del criollo, proponía que se trabajara en la formación política y en una acción cultural que integrara acciones colectivas que se entrelazaran en las zonas rurales: agricultura y salud (Freire, 1977: 246).

En síntesis, a partir de su trabajo en los territorios africanos y de los procesos de descolonización en Tanzania, Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Mozambique, Freire tomó mayor conciencia de las consecuencias de la colonización y del sistema racial que denunciaban los líderes anticoloniales. Le inquietaba encontrar un camino que posibilitara desinstalar las prácticas coloniales, problematizando las relaciones opresoras, colonizadoras-colonizadas, blancos-negros, “elementos de matriz teórica comunes a Fanon y a Memmi” (Freire, 1999: 139). De este modo, su enfoque pedagógico pone el acento en las situaciones de la vida misma, en el lugar en el mundo que ocupaba el sujeto colonial y en cómo la acción cultural liberadora podría comprometerse con el esclarecimiento crítico de la libertad, exponiendo y discutiendo los mitos y las ideologías que la situación colonial-racial comporta. Esta operación implica, para el pernambucano, una reflexión radical sobre el “sí mismo” porque no se trata de una tarea ingenua, ni de fabricar la idea liberadora, sino de reconocer claramente los límites que esta acción conlleva, producto de la fijación de la realidad cultural impuesta. Porque no solo es posible una acción cultural liberadora a partir de un esfuerzo intelectual, sino que es necesaria su praxis y, en este sentido, el educador-militante junto con sus educandos cumple un rol insoslayable.

Cierre

Las escrituras anticoloniales de Frantz Fanon, Albert Memmi y Amílcar Cabral le permitieron a Paulo Freire comprender cómo las teorías-prácticas en los países colonizados estaban atravesadas por una colonialidad que se trama entre la razón colonial y las prácticas racializadas. A partir de sus críticas, tercermundistas y anticoloniales, Freire sospechó de las teorías y prácticas educativas, de lo dado, de la unicidad del pensamiento, de la falsa dicotomía teoría-práctica, de la totalidad, de la moral impuesta y del poder dominador presentes en la educación. Por ello interrogó lo silenciado, lo obliterado de nuestras historias e identidades coloniales, y hurgó en las tramas de las tácticas aplicadas en las acciones cotidianas dentro y fuera de la escuela. Con ellas asumió la urgencia política que se materializó en una pedagogía del oprimido que, en tanto praxis dialógica y revolucionaria, confrontó (confronta) la acción necrófila y reificadora que la acción domesticadora y dominadora comporta. Insistió en la necesidad de superar de manera revolucionaria la situación concreta de la opresión. Las relaciones que estableció entre opresión-deshumanización y descolonización-humanización-liberación tienen un lugar destacado en sus trabajos. Con la crítica al colonialismo, y las ideas de deshumanización, liberación y descolonización nos demostró la estrecha relación entre lo político y el poder, dimensiones que atraviesan todos los contenidos de su producción.

Freire, sujeto político antes que pedagogo, asumió la urgencia política para desplegar una pedagogía con “los condenados de la tierra” (Freire, 1970: 40). En este sentido, suscribió una práctica política educativa, descolonizadora y liberadora estrechamente ligada a la dimensión política, situada en lo paradójico entre desorden y orden normalizado de la vida cotidiana de la educación y más allá.

Bibliografía

- » Bhabha, H. K. (2003). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.
- » Cabral, A. (2011). Libertação nacional e cultura. En Ribeiro Sanches, M. (org.). *Malhas que os impérios tecem. Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*, pp. 333-354. Coimbra, Ediciones 70.
- » De Oto, A. (2003). *Frantz Fanon. Política y poética del sujeto poscolonial*. México, Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África.
- » Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Fanon, F. (1969). *Black skin white mask*. Nueva York, Grove Press, Inc.
- » Fanon, F. (1969). *Sociologie d'une revolution*. París, François Maspero.
- » Fanon, F. (2009 [1951]). *Piel Negras máscaras blancas*. Buenos Aires, Abraxas.
- » Fanon, F. (1973 [1961]). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Fernández Mouján, I. (2019). Diálogos entre la pedagogía de la liberación y la teología negra de la liberación. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 21, Mendoza, INCIHUSA-Conicet.
- » Fernandez Pardo, C. (1971). *Frantz Fanon*. Buenos Aires, Galerna.
- » Freire, P. (1969). Acción cultural liberadora. revista *Víspera*, nº 10, pp. 23-28. Montevideo.
- » Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- » Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, coedición Tierra Nueva.
- » Freire, P. (2000 [1977]). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica*. México, Siglo XXI.
- » Freire, P. (1999 [1992]). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- » Freire, P. (13/04/2009). Amílcar Cabral o Pedagogo da Revolução. *Geledes*. Disponible en: <https://www.geledes.org.br/amilcar-cabral-por-paulo-freire/>
- » Gadotti, M. y Torres C. (comps.). (2001). *Paulo Freire. Una biografía*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Memmi, A. (1967). *The Colonizer and the Colonized*. Boston, Beacon Press.
- » Romão, J. E. y Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. Razões Revolucionárias e a descolonização das mentes*. São Paulo, Ed. L.
- » Souza Biccás, M. (marzo de 2018). Descolonização, libertação e educação no continente português-africano: Paulo Freire e Amílcar Cabral. Panel *Paulo Freire: legados y apropiaciones en la historia de la educación latinoamericana*, III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Montevideo.
- » Streck, D. R. (coord.). (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima, CEAAL.
- » Trouillot, M. (2011). Moderno de otro modo. Lecciones caribeñas desde el lugar del salvaje. *Tabula Rasa*, Nº 14, pp. 79-97.

Inés Fernández Mouján

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación, Universidad de Barcelona. Profesora e investigadora, Universidad Nacional de Mar del Plata-Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Miembro del Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial (CIETP). imoujan@gmail.com