

Amílcar Cabral por Paulo Freire PARA PENSAR PEDAGOGÍAS DEL SUR

Lidia Mercedes Rodríguez¹

Resumen

En el trabajo se analizan algunos aspectos del pensamiento del intelectual africano Amílcar Cabral desde la lectura que realiza Paulo Freire, centrales para profundizar aspectos de sus planteos acerca de una pedagogía para sujetos oprimidos: la lucha como factor de cultura, y la relación político pedagógica del líder con el pueblo centrada en sostener la direccionalidad y la posibilidad del "inédito viable". Se pueden considerar cuatro aportes a pedagogías del Sur comunes a ambos intelectuales: el pensamiento territorializado, la preocupación política como principal motivación, una metodología que se interesa en colocar a experiencia existencial del sujeto objeto de su reflexión, y la centralidad de la colonialidad como preocupación pedagógica.

Palabras clave: Amílcar Cabral; Paulo Freire; Pedagogías del sur.

Amílcar Cabral lido por Paulo Freire PARA PENSAR PEDAGOGIAS DO SUL

Resumo

Neste artigo, alguns aspectos do pensamento do intelectual africano Amílcar Cabral são analisados a partir da leitura de Paulo Freire, central para aprofundar aspectos de suas ideias sobre uma pedagogia para sujeitos oprimidos: a luta como fator de cultura e a relação política pedagógica do líder com as pessoas centradas em sustentar a direccionalidade e a possibilidade do "inédito viável". São consideradas quatro contribuições para as pedagogias do sul comuns a ambos os intelectuais: o pensamento no território, a preocupação política como principal motivação, uma metodologia que está interessada em colocar a experiência existencial do sujeito objeto de sua reflexão e a centralidade da colonialidade como preocupação pedagógica.

Palavras-chave: Amílcar Cabral; Paulo Freire; Pedagogias do sul.

¹ Doctora en Filosofía por la Universidad de Paris VIII. Profesora Asociada Cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Investigadora del grupo APPEAL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. lidiamero@filo.uba.ar.

Amílcar Cabral by Paulo Freire TO THINK SOUTH PEDAGOGIES

Abstract

In this paper, some aspects of the thinking of the African intellectual Amílcar Cabral are analyzed from Paulo Freire's reading, central to deepening aspects of his ideas about pedagogy for oppressed subjects: struggle as a factor of culture, and the pedagogical political relationship of the leader with the people centered in sustaining the directionality and the possibility of the "viable unpublished". It is possible to consider four contributions to pedagogies of the South common to both intellectuals: the thought in territory, the political preoccupation as main motivation, a methodology that is interested in placing to existential experience of the subject object of its reflection, and the centrality of the coloniality like pedagogical concern.

Key-words: Amílcar Cabral; Paulo Freire; South Pedagogies.

Introducción

Desde su exilio en Ginebra en la década del 70, Freire seguía de cerca las luchas anticoloniales de los pueblos africanos como Mozambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, entrando en contacto con sus movimientos de liberación. Por otra parte, el Consejo Mundial de Iglesias² donde Freire trabajó en sus últimos 10 años de exilio también colaboraba en esas experiencias, aún antes de la llegada del pedagogo brasileño. "No fui yo quien inició el compromiso del Consejo con estos movimientos. Lo que hice fue tratar de reforzar las relaciones que ya existían" (FREIRE; MACEDO, 1989, p.108).

Al recibir la invitación, Freire manifestaba su profunda emoción ante la posibilidad de acompañar el proceso de construcción de una nueva sociedad independiente en Guinea Bissau, país que, al igual que Brasil, había sido colonizado por Portugal, lo cual facilitaba cierto acercamiento cultural.

² El Consejo Mundial de Iglesias es una comunidad de Iglesias, de más de 300 procedentes de más de 100 países de todos los continentes y de la mayor parte de las tradiciones cristianas. Tiene sede en Ginebra, Suiza. Consultado en <http://www.wcc-coe.org/wcc/news/press/99/34prs.html>. Agosto 2014.

Dice Cecon, uno de los miembros fundadores del Instituto de Acción Cultural (IDAC)³, equipo que acompañó este proceso:

El equipo del IDAC se zambulló en una situación compleja (al profundizar la experiencia de Paulo Freire en Brasil), en la cual, la crítica al modelo educativo impuesto por Portugal, le venía como un guante, las alternativas exigían decisiones políticas que encontraban dificultades dentro del propio gobierno (CECCON, 2001, p. 194-196).

En ese proceso Paulo Freire conoce la obra del líder de la revolución guineense, Amílcar Cabral, de quien se torna un profundo admirador (ROMÃO; GADOTTI, 2012; SCOGUGLIA, 2001).

Durante su trabajo en ese país africano, estuvo en contacto con su hermano, Mário Cabral, a cargo de la educación en el proceso de construcción de la nueva sociedad pos independentista. Con él, Freire construirá un vínculo personal importante, tal como lo testimonia la carta que le envía en 1985, donde lo despide diciendo: "Acepte esta carta como un mensaje de cariño y de reconocimiento por un valioso trabajo que usted y su equipo desempeñaron en mi país" (CABRAL, 1985)

Este trabajo analiza algunos de los principales aspectos del pensamiento de Cabral retomados por el pedagogo brasileño, en particular las que realiza en algunas de las 16 cartas escritas durante el proceso del trabajo en ese país africano, desde enero de 1975 hasta en la primavera ginebrina de 1976 (FREIRE, 1986).

³ El Instituto de Acción Cultural (IDAC) fue creado en 1971 en Ginebra por Miguel Darcy de Oliveira, Claudius Cecon y un grupo de brasileños para profundizar el estudio de la experiencia que Paulo Freire inició en Brasil.

Realizamos en primer lugar una breve contextualización del proceso independentista de Guinea-Bissau, que permite una mejor comprensión del pensamiento de su principal conductor.

Amílcar Cabral (1924-73) y la independencia de Guinea-Bissau

Guinea Bissau fue la primera colonia portuguesa de África que obtuvo la independencia, en un proceso de guerra de liberación liderada por el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral. El establecimiento portugués en ese continente es bastante similar a las ocupaciones coloniales de otros países (ORAMAS, 1998).

Sin embargo, tuvo características propias particulares, en particular desde la llegada al poder del régimen fascista de Antonio de Oliveira Salazar en 1926. La lógica de la dominación se acentuó con el “Ato Colonial” de 1930. Salazar, que estableció las bases modernas de la colonización y no se modificó de modo sustantivo sino hasta su caída en 1974. En ese proceso

Portugal, una vez a la poderosa potencia colonial, era ahora una nación europea aislada y subdesarrollada. ... La negativa a descolonizar se convirtió en el símbolo o la determinación del régimen de triunfar donde todos los demás poderes coloniales habían «fracasado». Aunque las guerras coloniales tuvieron consecuencias desastrosas para la sociedad portuguesa en su conjunto, el gobierno se negó siempre a considerar las negociaciones con los nacionalistas africanos (CHABAL, 2002, p. 16).

Una enmienda a la Constitución portuguesa de 1951 había colocado a las colonias como territorios distintos del Estado portugués, como “provincias de ultra mar”.

De todos modos, para dar una idea somero del estado de abandono en que se encontraba el país, citamos algunos pocos datos documentados por Naciones Unidas.

En septiembre de 1961, cuando Portugal tiene que adoptar las resoluciones de Naciones Unidas 1514 (XV) y la 1542 sobre la descolonización, 99,7% de los africanos guinenses eran considerados “indígenas”, no civilizados, distintos de los verdaderos ciudadanos portugueses. El mencionado documento de Naciones Unidas cita la cifra de 1478 africanos “asimilados” en 1960, en un total de 544.184 africanos (UNIS, 1980).

Para llegar a ser asimilado, el indígena tiene que ser mayor de 18 años de edad y hablar portugués correctamente. Tenía que ganar un ingreso suficiente para él y su familia y producir dos testimonios de buen carácter. Debe de haber alcanzado un nivel suficiente de educación. Él tenía la obligación de presentar un certificado de nacimiento, certificado de residencia, certificado de buena salud, y una declaración de lealtad; y de haber pagado los impuestos y las tasas correspondientes. La esposa y los hijos del demandante sólo podían adquirir asimilado estado si hablaban portugués y mostraron buen carácter (CHABAL, 2002, p. 16).

La administración estaba completamente en manos de los colonizadores, que además habían destruido totalmente la antigua estructura social.

En la década de 1950, la mortalidad infantil alcanzó el índice de 600 muertes por cada 1.000 nacimientos. Había 11 médicos en todo el país y sólo el uno por ciento de la población rural estaba alfabetizada.

En cuanto a la situación educativa, se encuentra una buena síntesis en el siguiente trabajo:

Las misiones católicas tenían el monopolio de la educación dada a los indígenas. La cultura y la civilización africana eran ignoradas o despreciadas en favor de los valores de la civilización y la cultura portuguesa. Las lenguas africanas estaban prohibidas. La enseñanza para los Africanos era, hasta en 1963, de nivel

`rudimentario`. Buscaba `nacionalizar' a los Africanos e impartirles solamente algunos conocimientos necesarios para hacerlos trabajadores rurales o a artesanos. El número de niños inscritos en la escuela primaria no pasaba de 12.000 a principios de los años 60, y un 99% de los Guineanos eran analfabetos. El primer colegio del país fue creado en 1958/59 en Bissau; el número medio de alumnos inscritos, de esta fecha al año 1964/65, ascendía a un poco más de 300, 60% de los cuales eran niños europeos [...] Guinea contaba con algunos establecimientos de formación técnica, una escuela del servicio provincial de los transportes públicos, abierta en 1954. No existía ningún establecimiento superior: en 1961, 14 guinenses poseían un título universitario, pero lo habían adquirido en Portugal (PEREIRA, 1976, p. 33).

El Primer Ministro de Portugal de la época, Marcelo Caetano, explicaba claramente las razones del abandono, poniendo en evidencia la concepción profundamente racista que sostenía las políticas:

Los nativos de África deben ser dirigidos y organizados por los europeos, pero son indispensables como auxiliares. Hay que considerar a los negros como elementos productivos organizados, o que deben quedar organizados, en una economía dirigida por los blancos (CAETANO, 1954, p. 16).

En el marco de ese escenario, las colonias portuguesas fueron encontrando un camino en las guerras de liberación.

La población de Guinea Bissau sostuvo durante largos años una lucha de resistencia contra la dominación portuguesa, y encontró en Amílcar Cabral (1924-73) un conductor excepcional para ese proceso.

Amílcar Cabral nació en 1924 en Bafata, segunda ciudad de Guinea Bissau. Realizó estudios de Ingeniería Agrónoma en el Instituto Superior de Agronomía de Lisboa. En Portugal estableció contacto con otros africanos que serán luego dirigentes de movimientos de liberación nacional, como Agostinho Neto, Mario de Andrade, Marcelino Dos Santos, Arístides Pereira.

En 1948, junto a otros estudiantes de las colonias portuguesas, revitalizó la Casa de África, y tres años después fundó el Centro de Estudios Africanos.

En 1952 terminó sus estudios y regresó a Guinea Bissau, con el proyecto de trabajar para la liberación de su país del dominio colonial, consciente de que iniciaba un proceso de largo plazo, que culminaría 20 años después y que él no llegaría a ver.

Como dice un estudio publicado por la UNESCO en 1980 sobre el proceso de liberación en Guinea Bissau:

Pero Guinea-Bissau no es solamente un Estado que accedió recientemente a la independencia: es también un país que se liberó de la dominación colonial, siguiendo un proyecto político que exigió una movilización y una participación consciente de las masas en la lucha del movimiento de liberación [...]. Así la característica esencial de la historia contemporánea de Guinea-Bissau, y que lo distingue de la de la mayoría de los otros Estados recientemente independientes, es que esta historia se confunde completamente con la lucha llevada por el pueblo guineano durante cerca de veinte años para liberarse de la soberanía colonial [...] (UNIS, 1980, p. 11).

De ese modo, llegado a su país natal, Cabral comenzó a trabajar para el Ministerio de Territorios de Ultramar portugués. En 1953 se hizo cargo de un censo agrícola que le permitió recorrer el país, durante el cual fue detectando cuadros para el Partido y organizando la guerra revolucionaria. Al año siguiente fue expulsado de Bissau.

Años más tarde, en 1956, la resistencia logró un avance importante con la creación del Partido Africano para la independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), del cual fue secretario general. El Partido encabezaría la guerra de liberación nacional “como la respuesta global del pueblo guinense al proyecto dominador de los portugueses” (IDAC, s/f, p. 17).

El mismo año, Cabral participó de la formación del Movimiento Popular para la Liberación de Angola (MPLA), que también impulsó una lucha política armada para liberar ese país africano del colonialismo portugués.

Podría decirse que la liberación guinense fue una lucha humanista. Citando el mismo estudio de la UNESCO, realizado por una jurista:

Así, los responsables del PAIGC estaban convencidos de comprometerse en una lucha conforme al derecho internacional de nuestro tiempo, expresado en particular en las numerosas Resoluciones de las Naciones Unidas que reconocen a todo el pueblo colonial el derecho a la autodeterminación y a la independencia. [...]Tenían también la certeza, luchando por la creación de una sociedad libre de toda forma de explotación del hombre por el hombre, de contribuir al respeto de los derechos y libertades del hombre tal como son proclamados por documentos internacionales tan fundamentales como la Declaración universal de los derechos humanos (PIERSON-MATHY, 1980, p. 13).

La lucha armada en Guinea Bissau comenzó en enero de 1962, en 1965 combatían en los frentes norte, sur y este del país.

A finales de 1964 Cabral conoció al comandante Ernesto Che Guevara en la República de Guinea (Conakry). En enero de 1966 participó en la Conferencia Tricontinental de La Habana. Allí se reunió con el Comandante en Jefe Fidel Castro, quien lo invitó a recorrer las montañas del Escambray, uno de los escenarios de la lucha contra la dictadura batistiana. Se creó la Organización de Solidaridad para los pueblos de Asia, África y América Latina (OSPAAAL). Cuba envió médicos, medicinas, y asesores, que colaboraron activamente en la guerrilla.

Mientras, en Guinea las zonas liberadas crecían por día. En 1969 el PAIGC controlaba dos tercios del territorio. El 1ro. de enero de 1973, cuando ya la victoria era irreversible, Amílcar Cabral fue asesinado.

Pero la lucha armada no fue la única estrategia, sino que se acompañó de la lucha política en el plano internacional por el reconocimiento de sus derechos como país libre, y la creación en las zonas liberadas “las bases de una nueva vida y construir progresivamente el Estado” (PIERSON-MATHY, 1980, p. 13).

Así, en 1968, el PAIGC preveía entonces las consecuencias, a nivel interno como a nivel internacional, de la existencia de un Estado auténtico funcionando en las zonas liberadas y demostrando que nuestro pueblo es irreversiblemente independiente y soberano en la mayor parte de su país (Pereira, 1976).

Por invitación del PAIGC, en diciembre de 1971 una Comisión especial por la descolonización de Naciones Unidas visitó Guinea Bissau. En abril de 1973, el Comité reconoció en su Informe al PAIGC como el representante “único y auténtico” de los intereses del pueblo de Guinea Bissau. Es en ese marco, en enero de 1973, cuando la victoria era irreversible, asesinan a Cabral en Conakry (PIERSON-MATHY, 1980, p. 22).

El 24 de setiembre de 1973, la Asamblea nacional popular de las zonas liberadas por el PAIGC proclamó la República de Guinea, Estado independiente y soberano. En pocas semanas, fue reconocida por 75 estados de todos los continentes, y admitida en la Organización de la Unidad Africana (OUA).

El 2 de noviembre de 1973, la Asamblea General de las Naciones Unidas felicita la proclamación del nuevo estado y denuncia la ocupación ilegal de ciertas zonas de Guinea Bissau y actos de agresión de Portugal contra el pueblo de Guinea Bissau. Portugal reconoce la independencia de Guinea Bissau el 24 de agosto de 1974. Es admitida en las Naciones Unidas el 16 de setiembre de 1974, después de la muerte de Salazar. Cabo Verde logra su independencia el 5 de julio de 1975. El 19 de octubre de 1974, la entrada oficial del Comité ejecutivo de la lucha (CEL) a Bissau marca la liberación completa del territorio.

Amílcar Cabral según Paulo Freire

Paulo Freire estudia en profundidad el pensamiento de Amílcar Cabral. Contaba en su biblioteca personal con las principales obras del intelectual africano, le dedica “Cartas a Guinea Bissau” y lo cita en seis de las dieciocho notas que ese libro tiene.

“Cuanto más re-estudiamos la obra teórica de Amílcar Cabral, [...] tanto más nos convencemos de que a ella habremos de volver siempre” dice refiriéndose al trabajo del equipo preparatorio del viaje a Guinea-Bissau. Años mas tarde, dirá: “Uno de mis sueños, que no pude materializar, era llevar a cabo un análisis profundo de la obra de Amílcar Cabral” (FREIRE; MACEDO, 1989, p. 114).

En una aproximación sintética, se pueden ubicar dos conceptos centrales que Freire toma del intelectual africano, al que en los años 70 llama de una manera que vale la pena resaltar: “el pedagogo de la revolución”.

A continuación se desarrollan esos dos aspectos: la lucha como factor de cultura y la dimensión pedagógica considerada central en la relación entre dirigentes y dirigidos.

La lucha, factor de cultura

Uno de los principales puntos de convergencia de ambos pensadores es la centralidad que otorgan a la perspectiva cultural en la guerra de liberación.

La “lucha por la liberación no es sólo un hecho cultural, sino también un factor de cultura” (FREIRE , 1986, p. 102), frase de Cabral que sintetiza esa idea, es varias veces recuperada por Freire en el libro mencionado.

Cabral pensaba que para mantenerse, la dominación necesitaba “la represión permanente y orgánica de la vida cultural del pueblo” (CABRAL, 1972, p. 99)

Para Cabral, la cultura es

la síntesis dinámica, en el plano de la conciencia individual o colectiva, de la realidad histórica, material y espiritual, de una sociedad o de un grupo humano, síntesis que abarca tanto las relaciones entre el hombre y la naturaleza como las relaciones entre los hombres y entre las categorías sociales. [...] Comprobamos, según esto, que la cultura es el fundamento mismo del movimiento de liberación, y que sólo pueden movilizarse, organizarse y luchar contra la dominación extranjera aquellas sociedades que logran preservar su cultura. [...] porque que toda sociedad que se libera verdaderamente del yugo extranjero reemprende las rutas ascendentes de su propia cultura, la lucha por la liberación es, ante todo, un acto cultural (CABRAL, XXVI, p. 16).

La “lucha por la liberación no es sólo un hecho cultural, sino también un factor de cultura”, frase de Cabral que sintetiza una posición, es varias veces recuperada por Freire en las Cartas mencionadas (FREIRE, 1986, p. 102).

Esa idea nodal tiene varias dimensiones, señalamos tres.

En primer lugar, la lucha debe ser comprendida en un registro especialmente cultural, en tanto es “la expresión más compleja del vigor intelectual de un pueblo, de su identidad y de su dignidad, enriquece la cultura y le abre nuevas perspectivas de desarrollo” (CABRAL, p. 101).

Por lo tanto,

El valor de la cultura como elemento de resistencia a la dominación extranjera reside en el hecho de que es la manifestación rigurosa, a nivel ideológico o idealista, de la realidad material e histórica de la sociedad dominada. Fruto de la historia de un pueblo, la cultura determina al mismo tiempo la historia, por la influencia positiva o negativa que ejerce sobre la evolución de las relaciones entre

el hombre y su medio, entre los hombres o los grupos humanos en una sociedad, así como entre sociedades diferentes (CABRAL, 1972, p. 100).

Por ello, el aspecto militar se subordinaba al político y cultural. Somos “militantes armados y no militares”, decía Cabral. La resistencia armada “es un acto político” y “es también una expresión de nuestra resistencia cultural” (CABRAL, 1975, p. 210-220).

En segundo lugar, la educación se consideraba un arma estratégica, ya que es necesario poner la “cultura, nueva, dentro o fuera de la escuela, [...] al servicio de nuestra resistencia, al servicio del cumplimiento del programa del Partido.”

Amílcar Cabral “sabía que los cañones solos no hacen la guerra”, y que puede ganarse cuando la “debilidad de los oprimidos se hace fuerza” (FREIRE, 1986, p. 29-30).

De ese modo, la educación es parte sustantiva de la estrategia militar. En ese sentido, en cada una de las zonas liberadas, la escuela era una de las primeras creaciones; la formación fue considerada la base de la sostenibilidad de la guerra. En 1965 se inauguró en Conakry una escuela-internado para los hijos de los combatientes y en Kriev, Ucrania, una escuela de enfermeros del PAIGC. En noviembre 1969 se creó en la misma ciudad un importante seminario de cuadros, en el cual se abordaron problemas militares y políticos. “Se discutía, por ejemplo, las tradiciones culturales, la herencia religiosa de las sociedades africanas, la influencia de la magia” (ORAMAS, 1998).

Por ello, la formación política e ideológica de los militantes tenía un valor estratégico, y el “militante aprendía no sólo lo que era un fusil y cómo usarlo, sino también para qué usarlo, por qué usarlo, contra quién y contra qué usarlo, y a favor de quién y de qué usarlo” (FREIRE, 1986, p. 200).

Pero no sólo la militancia necesitaba ser educada. Para evitar el ascenso de una “burguesía burocrática”, distanciada del pueblo, es imprescindible el ‘suicidio de clase’ de la pequeña burguesía “para resucitar como trabajadora revolucionaria, enteramente identificada con las aspiraciones del pueblo al cual pertenece.’ (CABRAL, 1975, p. 302-303, citado en Freire, 1986, p. 26).

El “suicidio de clase” en Guinea-Bissau es formación política, es el análisis de los condicionamientos ideológicos que la pertenencia de clase implica, y es también búsqueda de la unidad de la práctica y de la teoría, con el objetivo de la reafricanización.

Decía Freire que “una reconversión de los espíritus – de las mentalidades – se revela indispensable para la verdadera integración (de los intelectuales) al movimiento de liberación” (FREIRE, 1986, p. 111).

En tercer lugar, la lucha de liberación es en sí educadora, y por lo mismo la construcción de la nueva sociedad es continuidad de la guerra de liberación. “Ayer, la lucha por la liberación perseguía la victoria sobre el colonizador a través de la ‘liberación de las fuerzas productivas’, de la cual tenían que resultar ‘nuevas perspectivas para el proceso cultural’”.

Hoy la liberación como proceso permanente significa [...] “la concreción de un modelo de sociedad, ya diseñado, en cierto sentido, durante la etapa de la lucha.” (CABRAL, UNIDADE E LUTA, 1974).

La nueva sociedad se va gestando en cada zona liberada (FREIRE, 1986, p. 108).

Bajo los árboles, en la selva, Amílcar Cabral realizaba seminarios donde evaluaba las acciones con sus ‘militantes armados’, “convirtiendo los

campamentos de la lucha en verdaderos contextos teóricos” (FREIRE , 1986, p. 179).

De ese modo, comenzaba el enraizamiento, en mitad del pueblo, del PAIGC en formación, al mismo tiempo que intensificaba el aprendizaje de su “reafricanización” asociada al “suicidio de clase” que se imponía a los intelectuales revolucionarios africanos para “no traicionar los ideales de la revolución [...]” (FREIRE, 1986, p. 89).

En esas reuniones, el análisis de militar se prolongaba en discusiones de orden político y en debates sobre la problemática cultural, porque Cabral “consideraba tan importante discutir con los camaradas militantes la marcha de la lucha [...] que debatir la explicación científica de los truenos y de los relámpagos y la creencia en los amuletos” (FREIRE, 1986, p. 179).

La formación era siempre reflexión sobre la práctica, y se orientaba al ejercicio constante de la crítica. Amílcar Cabral insistía en:

Desarrollar el principio de la crítica en todas las reuniones del Partido [...], en todos los comités y en el seno de las fuerzas armadas. [...] después de cada operación contra el enemigo, debemos apreciar los resultados de esa acción y el comportamiento de cada combatiente (CABRAL, PAIG, UNIDADE E LUTA, 1974, p. 59, citado en FREIRE, 1986, p. 201).

Freire interpreta esa metodología de trabajo como un modo de concretizar su propia teoría del conocimiento, donde la realidad se objetiva para su análisis, ya que.

[...] la lucha se les presentaba a los militantes como objeto de reflexión, cualquiera que fuese el nivel de su responsabilidad en ella. [...] Por eso mismo, sus participantes eran constantemente desafiados a pensar, a conocer, a criticar y a criticarse, a aprender de sus errores y de sus aciertos [...] (FREIRE, 1986, p. 201).

Freire también recupera que la metodología de trabajo no era solo verbal, sino que recurría a la construcción de escenas, para lograr una mejor comunicación, como cuando, plantando una semilla, expresó: “Muchas cosas va a suceder en nuestro país, y cosas hechas por nosotros, por el pueblo de Guinea, antes de que la palmera que nacerá de esta semilla dé los primeros frutos” (FREIRE, 1986, p. 89).

Como el líder guinense, Freire cree que es necesario que el pueblo supere un pensamiento que considera mágico por otro científico.

Cabral les dijo una vez a unos militantes con quienes discutía sobre la fuerza mágica de los amuletos: ‘Nosotros no moriremos si no hacemos la guerra, o si no atacamos al enemigo en posición de debilidad. Si cometemos equivocaciones, si nos encontramos en posición débil, si moriremos, no hay otra salida. Uds. Me dirán: Cabral no lo sabe, pero nosotros hemos visto varios casos en que el amuleto fue lo que salvó a camaradas nuestros de la muerte [...] Ustedes lo podrán decir; pero yo espero que los hijos de nuestros hijos, al oír tales historias y al sentirse contentos por saber que el PAIG fue capaz de dirigir la lucha de acuerdo con la realidad de su país, digan también: Nuestros padres lucharon bastante, pero creían en cosas extrañas. Lo que les digo tal vez no tenga sentido ahora; hablo para el mañana (FREIRE, 1986, p. 29).

Por ello no hay en Guinea-Bissau, dice Freire, “parrafadas oratorias” para hablar de esa lucha. Por el contrario, lo que se percibe es la “firme decisión del pueblo y de su vanguardia, el PAIG, en el sentido de concretar el sueño posible que están persiguiendo desde el comienzo de la lucha: el sueño de re inventar su sociedad, desterrando la explotación de unos por otros y superando las injusticias (FREIRE, 1986, p. 50).

Relación pedagógica entre dirigentes-dirigidos

Para Freire, la dimensión pedagógica es constitutiva de la relación política entre dirigentes y dirigidos. Ello implica que la conducción del proceso político tiene un lugar fundamentalmente educador. Es por ello imprescindible que el PAIGC se muestre consciente de “la necesidad de preservar su comunión con el pueblo, en cuyo seno selló su propia condición de vanguardia” (FREIRE, 1986, p. 53).

Esa relación no se resuelve ni en el puro espontaneísmo de las masas, ni en el puro seguimiento al partido, sino en un vínculo donde la vanguardia y las masas se encuentran “enseñando y aprendiendo mutuamente en la lucha de liberación.” (FREIRE, 1986, p. 28).

Sin embargo, es relevante el papel del dirigente como educador, en su tarea de denuncia de la opresión presente y el anuncio de la nueva sociedad del porvenir. Cabral hablaba “un lenguaje de esperanza”, que no se da en la mera espera, sino en “la unidad entre la acción transformadora del mundo y la reflexión crítica sobre ella ejercida” (FREIRE, 1986, p. 89).

Lo cual va acompañado de la obligación la de sostener la coherencia entre la palabra y la acción, evitando el puro activismo y el puro verbalismo. Se recupera la idea de “vigilancia” de Amílcar Cabral, en el sentido del alerta constante frente a cualquier tipo de desviación o incoherencia.

[...] esta claridad política frente a la realidad y frente a la propia educación – claridad asociada a la permanente vigilancia en el sentido de la preservación de la coherencia entre nuestra práctica y el proyecto de la nueva sociedad – es la que nos hace evitar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter neutro (FREIRE, 1986, p. 89).

Es la vanguardia la que puede sostener una “paciente impaciencia”. Porque

El pueblo no lucha por ideas, por cosas que están en la cabeza de los hombres. El pueblo lucha y acepta sacrificios exigidos por la lucha, pero para obtener ventajas materiales, para poder vivir en paz y mejor, para ver avanzar su vida y para garantizar el futuro de sus hijos” (CABRAL, 1974, citado en FREIRE, 1986, p. 199).

La tarea del dirigente es sobre todo la de sostener la perspectiva de la posibilidad del “inédito viable”, más allá de las situaciones coyunturales, en un trabajo pedagógico sostenido sobre todo en la acción, y enriquecido con la reflexión constante sobre la misma.

Es importante estar atentos a las necesidades sentidas, y en todo caso no imponer un esfuerzo alfabetizador cuando no es requerido por el contexto en que se quiere insertar. Esa es la respuesta de Freire frente a la situación planteada en las áreas populares de Bissau, donde la alfabetización no tenía el mismo éxito que había tenido con la formación de los militantes de las FARP.

Hablar de la lucha contra el imperialismo no sirve de nada aquí. En lugar de ello, usamos un lenguaje simple [...] Tuvimos que evitar dar a los campesinos la impresión de que éramos extranjeros que habían venido a darles lecciones. Nos pusimos en la situación de alguien que ha venido a aprender, y lentamente los pobladores descubrieron por sí solos [...] que hay explotación (CHABAL, 2002, p. 71).

A modo de cierre: Pedagogías del Sur

Señalemos cuatro puntos de la lectura que Freire hace de Cabral, que orientan la perspectiva de la búsqueda de pedagogías de nuestros países, aún a riesgo simplificar y en virtud de la claridad.

1. Pensamiento territorializado

El principal motor de la preocupación de ambos es el dolor de su pueblo, al que conocen por su propia historia personal, que han compartido en la escuela y en

los espacios de juego desde sus primeros años. No tienen en su inicio una preocupación de tipo conceptual, aunque se nutren en abundancia de los avances filosóficos y científicos de su tiempo.

Por ello, su contribución al campo de la pedagogía se construye a lo largo de sus biografías, como producto de sus reflexiones para dar respuestas a los desafíos que cada coyuntura les plantea.

De ese modo, si bien se encuentra una línea de coherencia, no se trata de una posición desarrollada sistemáticamente de modo definitivo.

Esta dimensión ética de coherencia entre pensamiento y biografía, entre desarrollo intelectual y compromiso político permite sostener para ambos la idea de “pedagogos revolucionarios”.

2. La pedagogía se hace extensiva a la política

En vinculación con el planteo anterior, sula búsqueda, no es pedagógica en el sentido de un campo de conocimiento, o menos aún “didáctica”. En América Latina conocemos bastante el aporte freireano en el sentido de que “toda pedagogía es política”. Ese enunciado se profundiza articulándolo con la propuesta de Cabral: en su contexto, la pedagogía se hace extensiva a la política. En ese sentido también es, como se decía antes, el “pedagogo de la revolución”. La pedagogía de Cabral se construye al calor de la lucha: la praxis es la dinámica, la metodología y el sentido de su producción. Se trata del problema de generar un proceso de mediano y largo plazo de constitución del sujeto capaz de sostener la propuesta de una nueva sociedad. La lucha no se gana primeramente en el campo de batalla, sino en las mentalidades, en el plano de la cultura. Ese proceso no sería posible sin un compromiso total con el proyecto, sin una praxis revolucionaria de acción – reflexión, en el que el líder guineense comprometió su vida y llevó a sus últimas consecuencias la idea de

coherencia, valor primordial de las izquierdas. Sin embargo, entregar la vida no es suficiente, se requieren propuestas de tipo metodológico, y ambos autores contribuyen a esa reflexión.

3. Aportes metodológicos

Cabral es un ejemplo paradigmático del “diálogo” que pedía Freire. En sus diversas comunicaciones con los militantes, campesinos en su mayoría analfabetos, se esfuerza de modo particularmente notable por tender de la comunicación. Sabe que no será con la descripción de las problemáticas de políticas y sociales, o con discursos puramente ideológicos como podrá lograr la adhesión y el trabajo eficaz a la causa.

Tal como propone Freire con sus “situaciones límite”, y los “temas generadores”, apela constantemente a evocar la experiencia existencial de los militantes, para ubicarla como objeto de la reflexión y colocarlas en la direccionalidad de sentido del PAIG.

4. Educación liberadora y descolonización

La guerra de liberación guineense es una guerra sobre todo anticolonial:

”Nuestros pueblos diferencian entre el gobierno colonial fascista y el pueblo de Portugal: ellos no luchan contra el pueblo portugués [...] nosotros luchamos contra el colonialismo portugués” (CABRAL.s/f, p. 80-91, citado en WOOD, p. 81).

No es posible superar la explotación sino es por el camino de la liberación, y en ese plano la cultura es el principal plano del proceso descolonizador, por lo cual la Educación Liberadora cobra centralidad para plantear procesos emancipatorios. Cabral insiste en que no se trata de “un volver a las fuentes”, en el sentido de recuperar tradiciones:

Se trata, pura y simplemente, de la negación, por parte de la burguesía indígena, de la pretendida supremacía de la cultura de la potencia dominadora sobre la del pueblo dominado, pueblo con el que aquélla necesita identificarse. El 'retorno a las fuentes' no es, pues, una actitud voluntaria sino la única respuesta viable a la irreductible contradicción que opone la sociedad colonizada a la potencia colonizadora, las masas explotadas a la clase explotadora extranjera (CABRAL, 1973, p. 15).

Este es un punto central de contacto con el planteo freireano, que ubica un particular sujeto pedagógico latinoamericano en la figura del Oprimido. Esa categoría hunde sus raíces en la cuestión africana, ya que gran parte de su conceptualización es tomada por Freire del planteo de Fanon. Una de las principales características del oprimido, con el que la Pedagogía de la Liberación se enfrenta, es la de "alojar" al opresor. La lucha contra la colonización se resuelve en última instancia en el plano subjetivo, que se encuentra en relación dialéctica con "su realidad" (FANON, 1963).

En esa lógica descolonizadora, no se trata de cambiar de lugar en la estructura de poder, sino de modificar esa lógica.

Un ejemplo entre muchos de esa construcción teórico política de Cabral se puede ubicar en oposición a todo tipo de racismo, incluso el que se había dado en otros países africanos contra los blancos. "En nuestra lucha no hay cosas así que pasaron en otros lugares de África, sean cuales fueran las razones de los africanos: matar mujeres, niños blancos, solo por ser blancos. Nosotros nos rehusamos a eso de una vez y para siempre" (CABRAL, 1974, citado en WOOD, 2014).

América Latina enfrenta desafíos inéditos, en contextos donde banderas de lucha revolucionaria son sostenidas por gobiernos democráticos.

La descolonización de las mentalidades, como quería Cabral, vuelve a ser un tema central de las agendas de las izquierdas en el nuevo contexto cultural,

donde la escritura y la escuela han perdido hegemonía en el proceso de construcción de subjetividades. El estudio del pensamiento des colonizador es una tarea imprescindible para la creación de las pedagogías que nuestros países están necesitando en las coyunturas del nuevo milenio.

En fin, estos breves apuntes orientan a construir bases de trabajo para una profundización del pensamiento de ambos autores, con la hipótesis de que esa tarea contribuye a la construcción de las pedagogías que nuestros países están necesitando en las coyunturas del nuevo milenio.

Referencias

CABRAL, A. La cultura fundamento del movimiento de liberación. *El Correo de la UNESCO.*, XXVI, 16, p.12-16,1973. Disponível en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000748/074894so.pdf>>. Acesso em: outubro de 2015.

Cabral, A. *Análise de Alguns Tipos de Resistência*. Lisboa: Seara Nova. Disponível en: <https://www.academia.edu/7928516/Descolonizando_las_Historias_Biopol%C3%ADticas_con_Am%C3%ADlcar_Cabral>. Acesso em: octubre 2015.

_____. *PAIG. Unidade e luta*. Lisboa: Nueva Aurora,1974.

_____. *Unité et lutte. I. Lárme de la théorie*. Paris: Maspero, 1975.

_____. (s.f.). Guinée, Cap Vert, face au colonialisme portugais. *Partisans* (7), 80-81.

_____. Libération nationale et culture En M. Andrade, *Amílcar Cabral, textes réunis*. Paris: Maspero, 1972.

_____. Carta a Paulo Freire. En GADOTTI, M.; TORRES, C. *Paulo Freire, una biobibliografía*. México: Siglo XXI, 1985.

CAETANO, M. *Os Nativos na Economia Africana*.Coimbra, 1954.

CECCON, C. Diez años de conversaciones. En M. Gadotti, & C. Torres, *Paulo Freire, una biobibliografía*. México: Siglo XXI, 2001.

CHABAL, P. *Amílcar Cabral. Revolutionary leadership and people's war*. USA: Hurst and Co, 2002.

FANON, F. *Peau noire, masques blancs*. Paris: du Seuil, 1952.

_____. *Los condenados de la tierra*. México: FCE, 1963.

FREIRE, P. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI, 1986.

FREIRE, P.; Macedo, D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1989.

IDAC, I. d. (s/f). *Guinée-Bissau, Réinventer l'éducation*. 11/12. Ginebra.

ORAMAS, O. *Amílcar Cabral. Un précurseur de l'indépendance africaine*. Paris: Indigo & côté-femmes éditions, 1998.

PEREIRA, A. Balanço de 20 anos de luta pela libertação da Guiné e de Cabo Verde. Discours de secrétaire general du Parti, lors de la session solennelle de commémoration du 20^a anniversaire du PAIGC, Bissau, le 19 septembre 1976. En: PIERSON-MATHY, P. *La naissance de l'État par la guerre de libération nationale: le cas de la Guinée- Bissau*. Paris: UNESCO, 1980. p.124-139.

ROMÃO, J.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SCOGUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. En C. A. Torres, *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XX* Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 323-348.

UNIS, N. Rapport du Comité spécial chargé d'étudier la situation en ce qui concerne l'application de la Déclaration sur l'octroi de l'indépendance aux pays et aux peuples coloniaux. Doc. A/AC/109/L. En: PIERSON-MATHY, P. *La naissance de l'État par la guerre de libération nationale: le cas de la Guinée-Bissau*. Paris: UNESCO, 1980, p.28.

WOOD, D. Descolonizando las historias biopolíticas con Amílcar Cabral. *Tabula Rasa*, 69-87(20), enero-junio de 2014. Disponível em:
<https://www.academia.edu/7928516/Descolonizando_las_Historias_Biopol%C3%ADticas_con_Am%C3%ADlcar_Cabral, Ed.) Acesso em: outubro de 2017.

Recebido em: 18.10.2017
Aceito em: 23.10.2017