

II CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES  
III JORNADAS DE FEMINISMO POSCOLONIAL  
“Genealogías críticas de la Colonialidad” Buenos Aires 9, 10 y 11 de Diciembre, 2014

**Eje temático:** 12-Diálogos Sur-sur: pedagogías descolonizadoras.

**Título:** “Pedagogía, liberación y negritud: Frantz Fanon como punto de inflexión para (re)pensar las escrituras de las ideas pedagógicas en América Latina”.

**Autoría:** Lic. Francisco Ramallo.

**Pertenencia institucional:** UNMdP- Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación /UFBA-Centro de Estudios Afro Orientales.

**Correo de contacto:** [franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

**Resumen:** En esta comunicación presentamos una serie de reflexiones en relación a las zonas de convergencias entre los discursos de la negritud y la teoría crítica de la educación, especialmente destacamos un conjunto de saberes asociados a la obra del pensador afrocaribeño Frantz Fanon. En ese recorrido, creemos que estas contribuciones tienen una especificidad propia y un potencial emancipatorio silenciado, ocultado e ignorado en gran parte de las escrituras de nuestra región. Asimismo, reflexionamos aquí sobre las (re)escrituras de la historias de las ideas pedagógicas en América Latina, retomando los trazos propios de nuestra región, desde los aportes de las lecturas descoloniales, para pensar y sentir los saberes propios del pasado en relación a la enseñanza. Para ello proponemos la lectura la obra de Franz Fanon como un punto de inflexión, como una marca, un rastro y una huella que nos permite desprendernos del conocimiento hegemónicamente legitimado y colonizado en su dimensión eurocéntrica. En ese marco transitamos una serie de aspectos asociados a la recuperación del discurso pedagógico de la negritud y de la obra “Piel Negra, Máscaras Blancas” (1952) del pensador martiniqués aquí interpretado.

**Palabras claves:** Pedagogía críticas, historia de la educación, negritud, pensamiento descolonial, diálogos sur-sur.

## **PEDAGOGÍA, LIBERACIÓN Y NEGRITUD: FRANTZ FANON COMO PUNTO DE INFLEXIÓN PARA(RE)PENSAR LAS ESCRITURAS DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN AMÉRICA LATINA.**

Francisco Ramallo (UNMdP-CONICET).<sup>1</sup>  
[franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

La historia de las ideas pedagógicas en América Latina se escribió bajo una matriz eurocéntrica, la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas. Durante mucho tiempo el modo de pensar las enseñanzas e ideas pedagógicas propias de nuestra región, al igual que los otros discursos y expresiones de pensamientos, se instalaron en una lógica universalista de ordenación lineal y progresiva. Esa visión universal de la historia de la educación ubicó a los pensadores y los grupos de educadores, juntos con sus obras escritas y sus experiencias, en una cartografía diseñada por los parámetros de la cultura europea. Nuestras propias voces comúnmente desjerarquizadas, poco interpretadas e incomprendidas, cuando no ocultadas, silenciadas y marginalizadas, se opacaron frente a luz de la razón de los grandes pensadores del mundo occidental.

Sin embargo esa matriz eurocéntrica que opacó nuestros propios modos de pensar y de sentir, comenzó a ser cuestionada por nuevas tramas de significación que se proponen (re)pensarnos a partir de un giro descolonial. Desde un paradigma otro que reconoce a gran parte de los parámetros universales como construidos por la cultura europea, e impuestos al resto del mundo. La autoafirmación de superioridad de los europeos, expresada en lo que Castro Gómez llamó *Hybris del punto cero* (2005), colocó su modo de ver el mundo en un pedestal por encima de las otras culturas del planeta, ejerciendo beneficiosamente su poder en nombre del proyecto de civilización universal que se proyectó desde la modernidad. En ese marco por ejemplo la idea universal de la historia, que alcanzó su máxima expresión con Hegel, comenzó a ser cuestionada por ciertos pensadores críticos anticoloniales de mediados del siglo XX y luego retomados a fines del milenio y principios del siglo XXI por intelectuales como Immanuel Wallerstein con las ideas de sistema-mundo-moderno y colonialidad,

---

<sup>1</sup> Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Profesor y Licenciado en Historia, Becario Doctoral de CONICET, Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), estudiante de posgraduación de PosAfro-Centro de Estudios Afro Orientales (Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas/UFBA).

Eduardo Lander con el análisis de la colonialidad del saber junto a los aportes de Catherine Walsh, respecto a una pedagogía decolonial.

Desde estas propuestas, descolonizadoras, se iniciaron (re)escrituras que rupturizan aquellas miradas eurocéntricas, en un esfuerzo por mostrar y argumentar formas de sentir, pensar y hacer que escapan al control hegemónico de la razón occidental. Desde la recuperación de las voces latinoamericanas, en el campo de la pedagogía, se marcaron algunas líneas a profundizar, revisar y (re)pensar la historia del acto de educar en nuestra región. Desde un retomar de una genealogía de educadores latinoamericanos, que parafraseando a Zulma Palermo (2012) debemos reconocer y disputar. En ese sentido es que debemos luchar por reconocer nuestros maestros y referentes, quienes nos ofrecen pistas oportunas para pensar apuestas pedagógicas que impliquen la liberación de nuestras sociedades, pensando desde nosotros y para nosotros. Entre los diferentes tramos a recorrer, recoger estos rastros en las teorías y prácticas pedagógicas, implica construir una genealogía de pedagogos populares de nuestra región, tales como podrían ser José Carlos Mariátegui, Simón Rodríguez y tantos otros. A su vez que (re)escribir nuestra propia historia de las ideas pedagógicas además abarca cuestionar la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, como también entre los mundos espirituales y ancestrales, que la colonialidad eliminó de nuestras cosmologías y pensamientos (Walsh, 2008).

Estos trazos que cuestionan las escrituras modernas y coloniales, se ubican en la recuperación de la “suerte de paraíso” que se construye cuando se reconoce que nunca hay una historia única. Sumado a que la denuncia de aquél peligro abre paso a la posibilidad de pensar en las escrituras de las historias como una lucha por las identidades de los pueblos. Y sobre todo para transitar el giro, que expresó Chimamanda Adichie en sus novelas y en sus discursos públicos, en el cual si las historias se han usado para despojar y calumniar, también pueden ser usadas para humanizar.<sup>2</sup>

En una última apreciación al respecto, destacamos que estas propuestas divergentes recorren los llamados *camino resbaladizo* (Linda Tuhiawai Smith, 2011). En el sentido que son lugares de peligro para un “viajero” desprevenido, ya que se comprende que las investigaciones son una herramienta poderosa para librar la batalla de la representación. Las escrituras atraviesan la acción de tejer y desentrañar

---

<sup>2</sup> Conferencia ofrecida en el marco del evento TEDGlobal Ideas Worth Spreading en Julio de 2009, Oxford, Inglaterra. Disponible en: [http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_singlestory](http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory)

argumentos de historias que compiten entre sí, para posicionar y crear espacios oportunos para la descolonización. En ellas se presentan zonas que permiten oír el silencio, escuchar las voces de los silenciados y que ponderan el diálogo a través de la diferencia, para otorgarle sentido a experiencias e identidades complejas y cambiantes que nos colaboran a comprender los pequeños y grandes cambios que afectan nuestras vidas.<sup>3</sup>

Entre esos proyectos la pedagoga argentina Inés Fernández Mouján (2013) inició una exploración sobre la pedagogía de la liberación a partir de una reflexión crítica del pensamiento latinoamericano, estableciendo allí los encuentros que entre Frantz Fanon y Paulo Freire pueden interpretarse en la obra de este último. De modo de que se recuperaron contribuciones que normalmente han sido invisibilizadas por nuestra cultura intelectual, tan ávida y atenta a la producción extranjera tanto europea como norteamericana. Continuando aquellas intenciones aquí nos proponemos revisar un fragmento de la obra fanoniana, recuperando el valor de su contenido pedagógico.

Con los trazos de estas búsquedas, intenciones y orientaciones, en estas páginas, nos concentramos en una (re)lectura de la obra *Piel Negra, máscaras blancas* (1952) de Frantz Fanon. En este recorrido explicitamos brevemente algunas consideraciones sobre la mirada, tanto teórica como metodológica, de nuestra lectura y expresamos un conjunto de ideas que recogemos y ubicamos en la zona de convergencias que en esta obra se establece en relación a la negritud, la pedagogía y la descolonización. Este escenario abierto finaliza con algunas reflexiones sobre nuestra interpretación, sobre los rumbos a seguir y a profundizar a partir de los aprendizajes aquí compartidos.

En un nivel más general nuestra exploración de la historia de las ideas pedagógicas en América Latina se concentra en recuperar las contribuciones del movimiento de la negritud y de las ideas de la descolonización de la educación que se presentan en estos discursos. Este interés es una línea de profundización de nuestro abordaje en relación a las categorías centrales del campo de la teoría crítica de la educación, a partir de los rastros que, en diferentes autores nos permiten visualizar miradas coloniales/descoloniales y que fortalecen una perspectiva latinoamericana del campo.<sup>4</sup> Específicamente estudiamos los rastros, las marcas y las huellas teóricas de los

---

<sup>3</sup> Aclaremos, para los mal entendidos, que tomar esta perspectiva no pretende reducir la investigación al activismo político; sino que implica reconocer la movilización de los académicos con un compromiso con la justicia social y la liberación humana.

<sup>4</sup> Nuestra línea de investigación complementa algunos trabajos anteriores en relación a la descolonización de la escuela, la pedagogía descolonial y la enseñanza de la historia. Al respecto puede consultarse: Ramallo, Francisco

discursos críticos emergentes en educación (tales como las pedagogías de la liberación, emancipatorias, descoloniales, interculturales, crítica dentro de la crítica, de la diferencia, “de la tierra”, entre otros) presentes en las obras de uno de los exponentes más destacados del llamado movimiento de la negritud afrocaribeña: Frantz Fanon.

En nuestra búsqueda partimos de considerar que las experiencias de la negritud permitieron valorizaciones y reivindicaciones de *saberes otros*, enfrentados al conocimiento eurocéntrico. A la vez que en los proyectos e ideas que se propusieron en estos discursos, la educación aparece como un espacio privilegiado para la transformación de las sociedades modernas y coloniales. Es por ello que identificamos a estas contribuciones, como constitutivas de lo que podríamos llamar una *pedagogía de la negritud*.<sup>5</sup> Sumado a ello consideramos que estos saberes tuvieron un alto impacto en los discursos críticos de la teoría de la educación latinoamericana. En tanto estas ideas son una base fundante para la pedagogía de la liberación y para los discursos críticos en educación emergentes en nuestra región. Por otra parte pensamos que en la historia de la educación y de las ideas pedagógicas muchas veces se olvidó el impacto de ciertos aportes, como las de estos pensadores que ponderaron una perspectiva local y crítica. Razón por la cual esta historia merece ser analizada a la luz de una reconstrucción y revisitación que refuerce los diálogos sur-sur, la circulación de ideas entre África y América Latina y la experiencia afrodescendiente de nuestro continente.

Es en este intento de comprender la historia de las ideas pedagógicas de América Latina a partir de una perspectiva latinoamericana y descolonizadora, que se posibilita construir la historia de este campo de saberes enfrentando los discursos eurocentrados. Apostar a ello es fundamental para construir una historia otra de la

---

(2013) “La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias”. En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N°6, Segundo Semestre 2013. UNMdP, Pp-pp, 249-265; Ramallo, Francisco (2014) “Convergencias e inflexiones en la Teoría Crítica de la Educación: Los dares y tomares entre la pedagogía crítica radical y la pedagogía descolonial”. En: Porta, Luis-Garmendia, Emilia (coordinadores) *Pedagogías y teorías críticas en Educación*. Mar del Plata, CIMED-FH/UNMdP y Ramallo, Francisco (2014) “Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles” En: Revista Entramados, Universidad del Gran Colombia.

<sup>5</sup> Pensando en que la elección y construcción de categorías de análisis sitúa la mirada, orienta la búsqueda y delimita nuestra lectura resaltamos que el concepto de *pedagogía de la negritud* contiene algunas consideraciones problemáticas a tener en cuenta. Razón por la cual debemos ser cautelosos con esta expresión “a prueba” que no registra definiciones explícitas, sino más bien juegos de palabras expresadas experimentalmente por unos pocos autores. Eso no implica que no tenga sentido su utilización, por el contrario creemos que es un concepto necesario para pensar un conjunto de saberes que tienen una especificidad propia: el encuentro entre los discursos de negritud y de la pedagogía. Por otro lado una ventaja que proporciona esta zona del saber es que al gozar de cierta indefinición, presenta una gran flexibilidad y fluidez que enriquecen el debate en cuestión. Apostamos a delimitar el universo de significaciones múltiples y heterogéneas que se hacen presentes en su enorme complejidad e insistimos en su utilización para aludir a la reflexión de la experiencia de ser negro en el mundo colonial/moderno y los conocimientos que se plantean como críticos, liberadores y emancipatorios desde la teoría de la educación.

educación, una (re)escritura que nos permite reconstruir no sólo las contribuciones hegemónicas y aceptados por los cánones eurocentrados de la disciplina. Pues la historia de la educación en América Latina fue determinada por la evolución de las ideas europeas, prestando poca atención a los trabajos y las experiencias de nuestro territorio, y aún muchos menos al rescate de otros diálogos con espacios del mundo como podrían ser el continente africano. En nuestra intención de recoger la huella de la negritud en los discursos críticos de la educación latinoamericana la perspectiva de la diáspora, desarrollada por Gilroy (2010) cobra una absoluta relevancia. En el sentido que interpreta la circulación de experiencias y saberes entre el *Atlántico Negro*, que diluyendo la idea clásica de fronteras vincula caminos y articula espacios compartidos. Espacios que se convierten en permeables y en constantes movimientos, siendo allí dónde se ponen en juego formas múltiples y pensamientos dispersivos. En ese encuentro, en América con África y Europa, se enmarcan los discursos de la negritud como un filtro de los valores occidentales y cuestionamiento de la exotización de las producciones locales.<sup>6</sup>

### **Negritud, pedagogías y saberes de otros mundos posibles.**

Uno de los aspectos más importantes del siglo XX fue la fuerza que cobró la valorización del “otro”, de aquel diferente al sujeto modélico occidental-europeo (blanco, cristiano, heterosexual y la serie de jerarquías dominantes naturalizadas en nuestras sociedades). Según la lectura que proponemos creemos que si alguna cuestión caracterizó al anterior siglo, es la aceptación (o la visibilidad) de la idea de que todos los hombres en sus diferencias somos igualmente humanos. Ese recorrido tomó relevancia principalmente a partir del proceso histórico que significó la descolonización de las colonias europeas, sobre todo en el continente africano y el asiático, y otras experiencias de lucha en América, como la conquista de ciertos derechos por parte de la población negra marginalizada en Estados Unidos y la reivindicación de los pueblos originarios en

---

<sup>6</sup>La idea del *Atlántico negro como contracultura de la modernidad* que ofreció Gilroy (2010), indentifica a este espacio cuestionando a la colonialidad y a la sociedad moderna, recogiendo artefactos culturales materiales e inmateriales basados en una política negra que es una lucha por la liberación y la descolonización. Es también la ruta de la política anticolonial de la negritud que promete seguir rupturizando formas de opresión, creando un modo de diferente de ser en este mundo. Por otra parte la perspectiva diaspórica conforma una *historia heterológica*, definida como aquella que busca cambiar y unificar la experiencia del mundo. Esta narrativa sugiere un modo diferente de ser, considerando el carácter y las dimensiones políticas de las comunidades y los intereses de los negros en varias partes del mundo. A la vez que colabora en construir una perspectiva más compleja de la modernidad y una comprensión más rica de las culturas coloniales y poscoloniales (Gilroy:2010;11).

América Latina, a través de diversas manifestaciones políticas. Estos procesos permitieron la valorización de formas de vida y de existencias otras, aceptándose otras formas de vivir a lo largo y a lo ancho del mundo y cuestionando los parámetros universales impuestos por la dominación que Europa logró consolidar sobre gran parte del planeta.

Dentro de ese extenso, variado y heterogéneo proceso de reconocimiento de un “otro” diferente al europeo, la reivindicación del negro fue central. Recordemos que para gran parte de la sociedad occidental, el negro era una persona inferior hasta no hace mucho tiempo. Recién a mediados del siglo XX esa situación comenzó a ser modificada con grandes impactos sociales, y de hecho continua siendo todavía una lucha vigente que comparte la humanidad toda. Los movimientos negros primero en Estados Unidos y posteriormente organizados en diferentes naciones de América, África y Europa conformaron una lucha específica, una producción cultural novedosa y creativa que retomó reclamos anclados en siglos. En ese marco la reivindicación del ser negro tuvo diferentes caminos, entre los cuales uno de ellos fueron las diferentes manifestaciones que abarcaron y que abarcan a la negritud.

Entre indefiniciones y pluralidades de sentidos, la negritud como concepto es recurrentemente utilizada para referirse a las experiencias de autoafirmación y reconocimiento del ser negro. Expresada en una zona colmada de ambivalencias, la exactitud y referencia única no son precisamente algunos de sus rasgos. Por el contrario, estas manifestaciones enfrentan juegos experimentales bajo múltiples formas. No obstante las fronteras lazas y las indefiniciones no implican que no se puedan identificar diversas conceptualizaciones, lugares de enunciación, marcas específicas, sensibilidades singulares y proyectos e identidades en construcción y en disputa. Sin la intención de delimitar definiciones normativas, recuperamos un andar por la negritud que retoma su poética como búsquedas de sentidos, vehículos de significaciones y amenazas al mundo colonial. Recorremos estas peligrosas y agresivas expresiones desde el discurso de la valorización de la vida humana, la denuncia y la lucha poética que intenta dislocar al mundo tal cual existe. A su vez, entre los extremos simultáneos de la melancolía y la euforia, la negritud es interpretada aquí como un rescate, una revitalización y una creación que invita a volver a imaginar el mundo.

Recordamos que esta expresión y categoría polisémica fue empleada por primera vez por Aimé Césaire en la revista *E' Étudiant noir*; siendo una palabra inventada.

Aquella iniciática designación nació a partir de su propia reflexión en relación a que los antillanos se avergonzaban de ser negros, buscando toda clase de referencias absurdas para designar a su negrura. Es por eso que se interpreta a la utilización de esta palabra como una apuesta y un desafío. Al percibir las enormes pluralidades que acarreó, su creador mismo reflexionó tiempo más tarde que esta designación y marca de referencia cultural negra tuvo una tendencia a convertirse en una escuela, una teoría, una ideología e incluso una iglesia de pensamiento. Por tanto sus posteriores usos del concepto cuestionaron la idea de que esta designación podía solucionarlo todo, criticaron algunas utilidades banales y resaltaron su utilización como campo de experimentación poética más que ideológico.

Esta rebeldía frente al mundo colonizado posee diferentes matices, ambigüedades, contradicciones y límites no determinados, que conforman un proyecto que abarcó, y aún abarca, diferentes esferas de ser. Entre ellas se conforman diferentes visiones y revisiones del concepto, que presentan opciones y rasgos diversos. Sin pensar en una taxonomía o clasificación cerrada, dado los entrecruzamientos y superposiciones, optamos por marcar algunas delimitaciones que colaboran en comprender su extensión. Una de las formas de expresión alude al proyecto identitario que convoca a la negritud, remarcando una proyección y un abrir de horizontes de búsquedas. Aquí cobra un sentido absoluto el autoreconocimiento, el afloramiento de una identidad que se enorgullece y supera el trauma de la sociedad colonial. Otra de sus formas pondera la faceta política de deconstrucción del eurocentrismo y de reinención del humanismo, planteando un desordenar y un volver a ordenar el mundo. Desde este hincapié se muestran los límites del proyecto de la modernidad, se destacan las críticas a la humanidad occidental, se denuncia la incompletud de la condición humana y se convoca a (re)inventar al hombre.

Una tercera manifestación podría pensarse a partir de la jerarquización del carácter socio-histórico del proyecto de la negritud. Ello implica resaltar la dinamización de la deconstrucción de la modernidad, con nuevas modernidades (tales como contra-modernidad, trans-modernidad, entre otras). Estas están ligadas a formas de conocimiento, a recuperar lo perdido, lo solapado y lo silenciado por esa única modernidad universalista. En otra línea se expresa un proyecto estético, asociado a la producción de formas y lenguajes diferentes. Se refiere a un contra punto a la semántica que la cultura europea universalizó, intentando superar la expresión colonial al dejar



atrás el lenguaje de los colonizadores (francés, inglés, español, portugués, etc.). En tanto escrituras diferentes a las formas canónicas, recrean nuevas expresiones humanas. Finalmente la negritud también abarca un carácter de experimentación, manifestado como un ejercicio de descubrimiento. Un nuevo juego, un probar y un mostrar de un mundo en construcción. El experimentalismo de lo ignorado, lo no creado, y lo no imaginado, vivido como un ensayo.

En nuestra lectura insistimos en recuperar el término negritud para hacer referencia a un conjunto de saberes asociados a la experiencia de ser negro y a la reivindicación de esa existencia. Ya que esta zona de saberes abre una puerta, en el sentido fanoniano, para sentir y pensar rutas para liberación del ser humano. Nuestro esfuerzo implica identificar a la negritud no sólo como un proyecto literario y estético, sino cultural, político y pedagógico, que en diálogo con los discursos críticos de la pedagogía nos encaminan a (re) imaginar el acto de educar.<sup>7</sup>

### **Fanon como punto de inflexión.**

Frantz Fanon abrió una puerta y radicalizó la propuesta de la negritud. Su contribución es reconocida como la postulación de un nuevo humanismo, en la invención de un hombre nuevo que rompe los límites discursivos y materiales de la civilización occidental. En sus trazos se invitó a transitar la tensión que provoca la opresión contra el “otro” y la capacidad de los grupos dominantes de definir el término de ser y de no ser, de civilizado y no civilizado, de humano y no humano. Tomamos su contribución, en la deconstrucción de los binarismos radicales construidos por occidente, como un punto de inflexión. Como un lugar de encuentros, en aquellas zonas que abarcan lo que podríamos llamar la pedagogía de la negritud, desde donde se (re)imagina el mundo y la educación. Su obra es una huella en la historia de educación

---

<sup>7</sup> Resulta necesario identificar en términos socio-históricos la producción francófila-afrocaribeña en la que se ubica el discurso negritudista de Fanon. Su producción se ubica en la continuidad del movimiento martiniqueño, guadalupeño y guyanés que se formó orgánicamente en París, lugar donde realizaban sus estudios superiores Étienne Léro, Jules Monnerot, René Menil, Aimé Césaire, Léon Damas, Leonard Sainville, Aristide Maugée, los hermanos Achille, y los estudiantes africanos Leopold Sedar Senghor, Osmane Sosé y Birago Diop. Este grupo fue retratado por Depestre (1977) como ideológicamente muy heterogéneo, dados sus componentes comunistas y anticomunistas, bases teóricas combinadas del marxismo, el surrealismo, el freudismo y la etnología francesa. En aquellos tiempos iniciales de los tempranos años treinta, se realizaron dos publicaciones efímeras que marcaron a este movimiento, *Legitime défense* (1932) y *L'Étudiant noir* (1934).. Posteriormente la producción de este grupo comenzó a tener líneas divergentes, muchas de ellas incluso se opusieron y discutieron fuertemente entre sí. Entre las diferentes variantes de este proyecto, una de ellas es la iniciada por Césaire y continuada por su colega, discípulo y también crítico Frantz Fanon.

emancipatoria latinoamericana, un rastro para los discursos críticos en educación y una marca para las pedagogías descolonizadoras de nuestro continente.

Específicamente en su libro *Piel negra, máscaras blancas* (1952) describió la emergencia de un “esquema histórico-racial”, el que traumatizó la subjetividad del “negro” y lo convirtió en una excepción de lo humano. Esquema que lo tiene atrapado en un no-lugar, donde las concepciones típicas sobre lo que es humano no son aplicables a su existencia. Obligado a adoptar un nuevo lenguaje que haga visible al negro, Fanon desconfió de los entusiasmos exacerbados de la negritud. Se apropió de este discurso pero se alejó también de él, planteando severas críticas, de hecho en su obra el concepto no aparece como una categoría identitaria sino como un movimiento para crear otras posibilidades de existencia.<sup>8</sup>

En nuestro análisis Fanon es interpretado ante todo como un teórico-poeta, que realizó entrecruzamientos entre lo que tradicionalmente se suele dividir como ciencia y arte. El abordaje que proponemos descansa en los pasajes de su obra, en sus relatos experienciales biográficos y autobiográficos, desde un enfoque ideográfico y una solución narrativa que intenta leer sus contribuciones para continuar pensando el campo de la teoría crítica de la educación. Interpelamos su letra, (re) escribimos y (re) interpretamos su obra en función del recorrido de nuestra propia lectura. Aquí su trazo es un espacio para pensar y escribir, para bucear por intersecciones que recuperen sus enseñanzas, reconociendo que su aporte es tanto parte de nuestro contenido como de nuestra forma.

En este intento por explorarlo, releyendo y modificando sus expresiones, intervenimos su texto, en una lectura que posibilita interpretaciones múltiples, combinando ideas y recogiendo pequeñas líneas. Las letras fanonianas son nuestro campo de experimentación, que continúa su propio trazo de *comprender* y *amar* nuestro mundo. Se trata de interpretar un territorio de lecturas críticas, colmado de imágenes de lo vivido, con palabras ancladas en la memoria de quien recuerda e imagina.

Es en ese ejercicio, recorriendo sus letras y descomponiendo sus rutas y sus descansos, que encontramos una pluralidad de tópicos a explorar. En las tramas de su

---

<sup>8</sup>Entre la variedad de lecturas e interpretaciones del discurso fanoniano en sus diferentes momentos y contextos, que aquí no tendremos oportunidad de focalizar, destacamos las apreciaciones que realizó Alejandro De Oto (2003, 2009) en relación a la temporalidad de su obra. Reconociendo que tanto su escritura como las ideas expuestas en la misma, serían sólo parcialmente entendidas en su tiempo de producción. Sobre las interpretaciones de la obra de Fanon pueden consultarse los trabajos de Renate Zahar (1970), HommiBhabha (2002,2006), Ramón Grosfoguel (2001), Maldonado Torres (2003) y Lewis Gordon (2008).

escritura irrumpen algunas ideas que solo transitaremos inicialmente aquí, priorizando una serie aspectos que se encaminan a nuestra línea de indagación. En relación a ello tomamos una serie de puntos que en su obra *Piel Negra, máscaras blancas* se deslizan como desprendimientos de la razón colonial y moderna de la teoría de la educación. Algunos de ellos son sus enunciados en la relación entre el lenguaje, la educación y la negritud, las relaciones afectivas y los valores estéticos, la resistencia frente a la inferioridad y dependencia que se impone al negro, el lugar del cuerpo y la educación civilizadora y blanca.

En líneas generales esta obra es un ensayo de comprensión de la relación negro-blanco, partiendo del supuesto que el blanco está encerrado en su blancura y el negro en su negrura. Esas tendencias conforman un doble narcisismo, en el cual nada es tan bello como sí mismo. Bajo esa idea y motivado por el deseo de terminar con ese círculo vicioso, identificó un hecho empírico: hay blancos que se consideran superiores a los negros y, a su vez, esto conduce a que hay negros que quieren demostrar a los blancos que “la riqueza de su pensamiento es igual a la potencia de su espíritu”. Bajo esta reflexión exploró las anormalidades afectivas responsables de los complejos que se asocian al “problema del negro”, intentando descubrir las diferentes posiciones que estos sujetos adoptan ante la civilización blanca.

En el marco de esta comprensión el lenguaje cobra una significación clave para ese otro hombre a construir, y su abordaje presenta una interpretación sumamente rica para pensar las intersecciones con la educación y la negritud. Pues para Fanon hablar es existir para un otro, y al hablar empleamos una cierta sintaxis y una morfología que asume una cultura. Esa cultura en el mundo colonial, nos dice, sufre incasablemente el peso de la civilización europea. Reconociendo que en la lengua hay un poder extraordinario Fanon denunció como los colonizados asumieron un mundo y una cultura que no sólo le es ajena, sino que también es un instrumento cultural que los domina. Es en tal sentido que los hace blancos o los continua negros. De allí su reflexión, “el negro antillano será tanto más blanco, es decir, se parecerá tanto más al verdadero hombre cuanto más y mejor haga suya la lengua francesa (...) Un hombre que posee la lengua posee, de rechazo, el mundo implicado y expresado por esta lengua” (Ídem; 15).

En consecuencia los pueblos colonizados atraviesan un complejo de inferioridad por su propia cultura local en relación a las lenguas de las naciones civilizadas, que queda expresado en la educación metropolitana que se les impone. A partir del

aprendizaje de la lengua, el negro escapa de la “selva” y hace suyos valores culturales de la metrópoli. En ese camino, el negro es apreciado según la calidad de su asimilación de ese acto educativo. Al respecto Fanon relató situaciones recurrentes asociadas a la formación de los jóvenes antillanos en Francia, quienes al apropiarse de la lengua extranjera se “vuelven literalmente llenos de sí mismos, se les han añadido algo que les faltaba” (Ídem; 15). En tanto la cultura europea los civiliza y al hacerlo los completa, hablar una de las lenguas universales-coloniales es existir en el mundo.

Además de las experiencias de formación de estos jóvenes en el exterior, Fanon recuperó la situación de las escuelas elementales del propio contexto antillano. Aquél lugar donde los niños comienzan a construir ese mundo que completan en la Francia. En su país lo niños aprenden a hablar la lengua oficial, el francés y los maestros se encargan de vigilar estrechamente que no se expresen en criollo. Para los maestros-guardianes que hablen como los blancos, es la principal tarea de ese momento de formación. Por otra parte en esa denuncia Fanon reconoce el papel normalizador pero también el creativo del lenguaje, no todos aceptan un mismo camino. Existen ciertas rupturas con la enseñanza oficial que implican rechazar la lengua externa (y con ello a Europa), entendiéndose y comunicándose con lo propio. Esa rebeldía tiene su origen en el acto del reconocimiento, en el cual se acepta una escisión con lo impuesto por los europeos. Ese reconocimiento se ubica en el andar de una educación descolonizada.

Otro aspecto que emerge en la letra fanoniana refiere a las relaciones afectivas, estas construidas culturalmente cobran un enorme sentido en las cuestiones asociadas a la estética y a los parámetros de belleza que refuerza la educación del mundo colonial. Nos enseñan que el blanco es virtud, es lindo y bueno, y que el negro es pecado, es feo y malo. Así como el negro que domina el lenguaje colonial se emblanquece, la mujer negra que es amada por un negro y el negro que es amado por una mujer blanca también lo hacen, volviéndose “dignos” y “valiendo más”. A partir de las exploraciones de las relaciones entre blancos y negros, Fanon recuperó una serie de cuestiones que demuestran cómo se asimilan y transmiten a partir de la educación valores estéticos blancos. Entre los ejemplos que relató dos cobran sentidos aquí. Uno refiere a la trayectoria de una profesora martiniquesa que desea casarse con un hombre blanco bajo cualquier circunstancia, despertando en Fanon una dramática y dolorosa inquietud de lo que esto provoca en las enseñanzas en los centros escolares. Otro caso que converge con el acto educativo se conforma en los deseos que un padre enuncia para la formación de

su hijo, quién expresa su intención de que sea educado como un hombre superior y blanco.

Por otra parte, en el marco de las críticas al enfoque de O. Mannoni en el análisis del sentimiento de inferioridad y el complejo de dependencia del colonizado, Fanon remarcó una toma de posición que se vuelve central en la teoría crítica de la educación. Si bien la colonización está atravesada por una intersección de condiciones objetivas e históricas que oprimen al negro, eso no implica que la actitud del hombre ante ello sea continuar con esas condiciones. Tal como los discursos críticos pedagógicos de América plantearon, tanto en la pedagogía de la liberación como en la pedagogía crítica norteamericana, en Fanon se discute la idea de la reproducción de los actos coloniales. Afirma el teórico “el negro tiene que evitar el encararse con el dilema: blanquearse o desaparecer. Tiene que tomar conciencia de una posibilidad de existir. (...) Entonces necesitamos una sociedad que tiene que crear espacios para su existencia” (Idem; 82). Los trazos de estos pasajes insisten en crear espacios de resistencia, en tomar actitudes críticas ante al mundo que recuperen la capacidad de acción y de agencia. Insistiendo que el campo de la educación se vuelve un camino fundamental desde donde actuar y buscar otras soluciones.

En otro plano la centralidad del cuerpo en este texto, despierta una serie de consideraciones que desde la pedagogía se dotan de sentido. En el mundo blanco el hombre negro tiene dificultades para elaborar su propio esquema corporal, porque el conocimiento de su cuerpo es una actividad que se le está negada. El conocimiento que el negro tiene es un conocimiento en tercera persona otorgado por un otro. Así como con el lenguaje se le impone un modelo a seguir, ocurre lo mismo en torno a su propio cuerpo. La educación moldea gestos, gestos blancos que no se hacen por hábitos sino que tienen una construcción social y un conocimiento implícito. Según el pensador martiniqués ese esquema corporal está acompañado de un esquema histórico-racial (o más bien epidérmico racial), en el cual existen leyendas, historias y una historicidad que ubican al cuerpo negro en el plano del peligro y el miedo.

En tanto el desprecio y la vergüenza del negro se enseñan, ese racismo es cultural y es educativo. Ese cuerpo que da miedo está asociado a lo salvaje, abrutado y analfabeto. Para el mundo blanco, el negro es un analfabeto y un ser irracional. Se reconoce al negro como una experiencia sentimental, vinculado a las ceremonias paganas, la danza, el erotismo animal y una serie de manifestaciones que lo ubican en

un estado de “atraso” en la “evolución” de la humanidad. En esta apreciación Fanon reconstruye como los valores del mundo negro son asociados a lo irracional y por tanto descartados de los proyectos de educativos, ya que en el mundo colonial resalta el carácter de lo racional. En el andar por el reconocimiento digno del cuerpo negro Fanon remarcó la incompletud de la mirada blanca del mundo, y allí cobran sentidos para las propuestas de descolonización de la educación sus valorizaciones de los saberes asociados a la magia y a esa mentalidad, definida por el occidente colonial como primitiva, que recupera otras formas de vivir. “Soy un mago, y le robo al blanco un cierto mundo, perdido para él y los suyos”, comenta el poeta.

Por otra parte en referencia a las estrechas relaciones entre las estructuras familiares y nacionales, Fanon describió las funciones de la educación civilizadora y blanca. En su análisis la familia y la nación aparecen como estructuras sociales que están atravesadas por la militarización y la centralidad de la autoridad paterna. En los “países civilizados” familia y Estado se encuentran en la escuela, el niño “normal” sale del medio parental y descubre las mismas leyes, principios y valores fuera de él. Entre estos esquemas culturales y persistencias de ritos, se conforma la educación civilizadora que reciben los ciudadanos. Así la autoridad del Estado es para el individuo la reproducción de la autoridad familiar, que lo modeló anteriormente en su infancia. De modo que el individuo que asimila la autoridad paterna, podrá continuar aceptado otras autoridades que va encontrando ulteriormente. Pues como todos los comportamientos humanos, el que se tiene frente a la autoridad es algo enseñado y también aprendido.

Así en la denuncia de ese no-lugar del mundo negro, describió las características de la *educación blanca*. Esta definida como neutra y universal, forma parte del proyecto civilizador occidental, europeo y blanco. Al respecto Fanon enunció:

“En las Antillas, el joven negro que en la escuela no se cansa de repetir “nuestros padres los galos”, se identifica con el explorador, el civilizador, el blanco, que es quien trae la verdad completamente blanca. Hay en esto auténtica identificación, o sea, que el joven negro adopta subjetivamente una actitud de blanco. Carga sobre el héroe, que es blanco, toda su agresividad, que a esta edad está estrictamente vinculada a la oblatividad: una oblatividad cargada de sadismo. (...) Poco a poco, va formándose y cristalizando en el joven antillano una actitud y un hábito de pensar y ver que son esencialmente blancos. Cuando en la escuela tiene que leer historia de salvajes (en libros blancos) piensa siempre en senegaleses” (Ídem; 122).<sup>9</sup>

En tanto en el mundo colonial se educa adoptando una realidad externa, un ver, pensar y sentir el mundo con los ojos de los otros. Más aún se educa bajo la creencia de la existencia de un único mundo, que es blanco. En la medida en que permanece esta

---

<sup>9</sup>Oblatividad es un término psicoanalítico que proviene del latín y refiere a la acción de ofrecer, designa el sentimiento que impulsa al individuo a ofrecerse y a amar verdaderamente.

situación el negro realiza el destino del niño blanco con pocas diferencias. La imposición cultural que se efectúa en la educación es clave para la adquisición de los arquetipos y modos de vida europeos. Se enseña con libros y modos blancos, que son asimilados por esos “otros” reproduciendo ellos mismo prejuicios, mitos y folklores que constituyen el centro de la dominación cultural de occidente. En este argumento vuelve a hacerse carne la idea que “para el negro, sólo hay un destino. Y este destino es blanco” (Ídem; 10). No otra hay posibilidad de existencia, no hay lugar para el negro en un mundo “universal” construido bajo los parámetros del hombre blanco.

### **Trazos finales, a modo de (re) capitalización.**

Entre las ideas finales de la obra de Frantz Fanon *Piel negra, máscaras blancas* se expresa la intención de (re)escribir la historia, (re)pensar los pasados y (re)construir la memoria para (re)inventar el futuro. El pasado negro forma parte de una historia poco considerada en la tradición occidental, al que la historia de las ideas pedagógicas por su puesto no escapó ni escapa aún. En estas páginas nos propusimos recorrer un texto en particular de la obra Fanon, un fragmento de la negritud y del pensamiento crítico de nuestra región. Rescatamos ciertas líneas que recuperan el contenido pedagógico de su obra, de aquella pedagogía de la negritud, que creemos tuvo y tiene importancia en otros pensadores que sintieron y pensaron el acto de educar desde nuestra localidad.

(Re)considerar pensadores y experiencias que se asocian a lo propio de nuestra región, es un camino que se torna como necesario para pensar en la construcción de una pedagogía emancipatoria. Retomando los últimos pasajes de la obra aquí analizada, también creemos que no debemos *encerrarnos en la torre sustancializada del pasado*. En la medida en que la lectura de lo precedente debe orientarse a (re)pensar el mundo, para dejar de cantarle al pasado a costa del presente y soñar con el porvenir. Tal como a nuestro poeta y teórico, el pasado que nos interesa es aquél donde el hombre hizo triunfar la dignidad del espíritu y rechazó cualquier tentativa de deshumanización de su semejante. Las tramas que invitamos a recuperar, de la que aquí presentamos sólo un ejemplo, son aquellas que permiten aperturas y desprendimientos para un mundo otro.

Asimismo en el camino de recoger el contenido pedagógico de la negritud y las ideas pedagógicas de nuestra región, que colaboran en la construcción de educación liberadora y humanizadora, el ensayo y ejercicio que comenzamos a realizar aquí abre camino para rupturas con los cánones occidentales de pensar los saberes asociados a la

pedagogía. Estas aberturas posibilitan ideas pedagógicas emancipatorias, que deben ser (re)creadas e (re)imaginadas. Fanon en los tempranos años cincuenta colocó una serie de críticas a la escuela y a la educación que pocas veces han sido resaltadas en nuestra historia. Pensador, filósofo y psiquiatra realizó aportes a la pedagogía en su esfuerzo por (re)imaginar ese destino blanco que tiene el negro. En tanto nos ofrece una zona sumamente rica para sentir, pensar y hacer una educación descolonizadora. Sus críticas al mundo colonial cobran un profundo sentido en las prácticas de enseñanza que se caminan por los senderos de ese nuevo hombre.

El desafío cultural del mundo negro, la protesta contra el orden colonial, la lucha contra los pueblos oprimidos y la redefinición de lo universal de estas escrituras nos ayudaran a andar por la alegre y triste ruta de la liberación. Este territorio poético de liberación es capaz de llevarnos por senderos que nos encaminen a nombrar lo innombrado, para que lo “otro” pueda ser imaginado. Terminamos este atravesamiento por los territorios de la negritud, enunciando que las zonas de convergencias a donde nos dirigimos se presentan como puntos de intersecciones que prometen darnos pistas para continuar (re)imaginando nuestro mundo, y como dice aquella expresión que recorre nuestro continente, nos ofrezca la posibilidad de construir *un mundo, donde muchos otros mundos sean posibles*.

## **Bibliografía**

- CASTRO GÓMEZ, S.** (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán (Colombia), Editorial Universidad del Cauca.
- DEPESTRE, Rene** (1977) “Saludo e despedida a la negritud”. En: Friginals, Manuel Moreno. *África en América Latina*. Mexico, Siglo XXI-Unesco. Pág. 337/362.
- DE OTO, Alejandro** (2003) *Frantz Fanon : política e poética del sujeto poscolonial*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia e África.
- DE OTO, Alejandro** (compilador) (2012) *Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires, Ediciones del Signo/Duke Universite.
- FANON, Frantz** (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires, Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).
- FANON, Frantz.** (1983). *Los condenados de la tierra*. México: La Impresora Azteca (Primera edición 1961).
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, I.** (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política e cultural*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2013.
- FREIRE, Paulo** (2009) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI (Primera edición 1969).



- GILROY**, Paul (2010) *O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira; Patrícia Farias (Prefácio à edição brasileira). São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- LANDER**, Edgardo. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CICCUS-CLACSO.
- MIGNOLO**, Walter (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- MUNANGA**, Kabengele (2009). *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Auténtica.
- PALERMO**, Zulma (2012) “El desafío de escribir/inventar “nuestra América” desde el pensamiento crítico”. En: De Otro, Alejandro. *Tiempos de homenajes/ tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del signo-Duke University.
- TUHIAWAI SMITH**, Linda (2012) “Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre”. En: Denzin, Norman K- Lincoln, Yvonna S (compiladoras) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- WALLERSTEIN**, Immanuel (1997) “El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales” En: *New Left Review* N°27, 97-113
- WALSH**, Catherine (2008): “*Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.