

DEL EMPERADOR CHAKA A LA IDEOLOGÍA NEOCOLONIAL

Jacint Creus¹

Resumen: El artículo del Dr. Creus empieza con una cita y una reflexión, a partir de la epopeya del emperador Chaka, supuesto fundador de los zulúes del África austral y una de las más conocidas de la literatura oral del continente. Si por una parte aquel héroe africano se presenta como encarnación de la maldad y de la violencia a partir de la fundamentación en la brujería que todos sus actos conllevan, la reflexión desvía su atención hacia el colonialismo europeo en África, portador también de violencia y de maldad; y muy especialmente se concentra en el proceso de sustitución cultural que dicho colonialismo pretendió llevar a cabo, con distintos niveles de éxito. El llamado «derecho a la educación» que la sociedad occidental postcolonial ha inventado para los africanos, del que, por lo tanto, se les supone desposeídos, sería una forma de continuación del desmantelamiento cultural africano más que la reivindicación de los valores que son propios de las sociedades del continente. Una última reflexión, a partir de un cuento de Wells, concluye el artículo en esta dirección.

Palabras-clave: África. Chaka. Colonización. Derecho a la educación. Educación de las sociedades tradicionales africanas.

Abstract: Prof. Creus article begins with a quotation and a reflection, from the Epic of Emperor Chaka, the supposed founder of Southern African Zulus and one of the most known epics from oral literature of the continent. If, in one hand, that African hero is presented as an incarnation of wickedness and violence from the grounds of sorcery present in each of his actions, in the other hand, the reflection turns the attention for European colonialism in Africa, also bearer of violence and wickedness; specially concentrated in the process of cultural substitution that colonialism wanted to do, with different levels of success. The so-called «right to education» that postcolonial western society invented for the Africans, supposing they had no education, would be more a way to go forward with the African cultural dismantling than a way to claim the proper society values in the continent. One last reflection, from a Wells' tale, ends the article in this direction.

Key-words: Africa. Chaka. Colonization. Right to education. Education of the traditional African societies.

¹ Universitat de Barcelona.

Chaka reconoció que, en efecto, su nombre de clan era feo, incluso penoso. En aquel mismo instante se oyó el sordo ruido de un trueno hacia el sur, en dirección a unas montañas donde se veía caer la lluvia. Chaka oyó el trueno, que retuvo su atención; Ysanusi también lo oyó. Entonces Chaka levantó los ojos al cielo y exclamó: «Ysanusi, tienes toda la razón. Acabo de descubrir un magnífico nombre de clan, uno que todavía no ha llevado nadie».

- «¿Y cuál es?», preguntó Ysanusi.

Ahora fue Chaka el que empezó a reírse. Se reía a pequeñas risotadas agudas e irregulares que le hacían brotar lágrimas de los ojos, a pesar de que era un hombre al que no le gustaba mucho reír: «¡Zulú!», gritó, «¡Amazulú!» (¡El cielo!, ¡El clan del cielo!). Ysanusi y sus servidores, al escuchar estas palabras, creyeron morir de risa. El adivino se dirigió a Chaka:

- «¿Por qué elegir un nombre así?».

- «¿Amazulú?», dijo Chaka, «Es porque estoy en una posición elevada. Mirad: me parezco a esa gran nube donde ronda el trueno. A esa nube nadie le puede impedir que haga lo que quiera. De la misma manera yo miro a los pueblos y éstos tiemblan, y al que golpeo no se vuelve a levantar, como Zwidé². ¡Amazulú!».

Todos se echaron a reír de nuevo, sorprendidos. Tampoco nosotros podemos dejar de sorprendernos por la amplitud de esas ambiciones y por el orgullo del corazón de ese cafre que no dudaba en compararse a la inmensidad del cielo. «¡Zulú!, ¡Amazulú!», repitió varias veces Ysanusi, mientras se iba.³

Chaka es uno de los personajes más conocidos de la Historia de África: la enorme expansión de su imperio, su poderío militar, sus conquistas, los grandes movimientos de poblaciones enteras en fuga, le colocan en una posición privilegiada en la Historia del África austral del siglo XIX. Su nombre, como suele suceder, es conocido sobre todo por los duros enfrentamientos que durante decenios los zulúes, el pueblo «celestes» que según la epopeya él mismo creó, mantuvieron contra los bóers y contra los británicos, y que fueron objeto de muchas de las manipulaciones políticas y militares que ambas comunidades blancas establecieron en esa especie de tablero de ajedrez en que se convirtió la colonización de aquella parte rica y apetecible de África.

«Tampoco nosotros podemos dejar de sorprendernos por la amplitud de esas ambiciones y por el orgullo del corazón de ese cafre que no dudaba en compararse a la inmensidad del cielo», dice Thomas Mofolo en la versión transcrita. Efectivamente, se trata de un relato narrado desde un punto de vista contrario al protagonista. Pero si en la cita inicial aparece como creador de un nuevo nombre para su clan, a continuación se describe cómo, a

² Jefe rival de Chaka, derrotado por éste en un episodio de la epopeya anterior al transcrito. [Nota de J.C.].

³ Thomas MOFOLO, *Chaka: une épopée bantoue*, trad. de la lengua soto de V. Ellenberger, París, Gallimard, 1940, p. 164.

medida que su poder avanza, va uniendo nuevos individuos, nuevos pueblos y nuevas sociedades a ese clan inicial, a partir de sus victorias militares, que esta versión de la epopeya presenta como fruto de acciones de brujería. El clan de los hijos del cielo, por lo tanto, se convierte en algo descomunal, lo cual, a su vez, permitirá aumentar su capacidad de expansión. Nada nuevo en la Historia.

O quizás sí: porque la actuación de Chaka no se limita a cambiar el nombre del clan ni a multiplicar el número de sus componentes: la epopeya narra de una forma detallada que aquel primer emperador zulú se empeñó, sobre todo, en intentar liquidar el proceso de educación tradicional de los jóvenes y sustituirlo por uno nuevo: debían convertirse no en personas razonables, tal como estaba establecido en las leyes sociales anteriores; sino en guerreros ávidos de sangre, maestros de la violencia fiables en las circunstancias más adversas, destructores indestructibles y faltos de piedad. Las nuevas iniciaciones tenían que ver con el uso de las armas, la violencia y la estrategia militar; el culto a los antepasados debía desaparecer, y la divinización de Chaka se confundía con la lealtad. Para los enemigos, la alternativa a una muerte cierta era la integración en la nueva sociedad.

Siempre me ha llamado la atención la epopeya del gran Chaka: la retahíla de victorias me es indiferente y, como en todas las epopeyas, repleta de incertezas; pero la creación de una nueva identidad, que sería decisiva en aquella parte del continente negro, es una lección para todos: las identidades cambian, y la colonización europea del continente africano, basada en el poderío militar de los blancos, buscaba también un cambio de identidad de los llamados «indígenas», que en África eran todos, por una «modernidad» que, de momento y salvo excepciones muy concretas, sólo ha servido para empobrecer a la gente y desposeerla de valores tan tradicionales como la solidaridad: poseer *cuantas más cosas mejor* y tener una familia *cuanto más reducida mejor* era el nuevo paradigma al cual todos debían adherirse; y si bien todos sabemos que el proceso educativo de cada uno es el resultado de muchas interacciones, el nuevo paradigma impuesto en los imperios europeos se basaba en otro paradigma indiscutible: para cambiar la identidad de los africanos, el instrumento principal debía ser el traslado a las colonias del sistema educativo europeo. En muchas ocasiones los encargados de ese proceso de destrucción cultural fueron los misioneros cristianos, que justificaron y apuntalaron la llamada «acción civilizadora de Occidente» mediante una actuación que se proponía cambios muy diversos a partir de la creación de escuelas y de internados: la religión, la lengua colonial y la moral occidental eran los pilares fundamentales

del cambio de identidad; y también elementos de categorización de individuos y de sociedades sobre los cuales recaía una política colonial más o menos agresiva en función del «grado de civilización» conseguido. Digamos, de pasada, que todo esto sucedía en momentos de grandes convulsiones y cambios en el propio continente europeo; y que la política educativa colonial fue siempre un intento de recuperar en tierras africanas valores y concepciones propias del Antiguo Régimen europeo. De hecho, siempre había sido así; sólo que en África, donde la inmensa mayoría de la población continúa siendo «indígena», las antiguas identidades persisten y resultan útiles para la mayoría de las personas, porque les permiten aquella solidaridad comunal intensa que les es propia; mientras que la nueva identidad, conseguida a través del sistema escolar impuesto, sólo sirve a minorías que inmediatamente se convierten en depredadoras. Veamos si seré capaz de explicarlo:

El interés de los hombres civilizados por los pueblos que se llaman atrasados es muy sospechoso. Incapaz de soportarse más a sí mismo, el hombre civilizado descarga sobre esos pueblos el excedente de males que le agobian, los incita a compartir sus miserias, los conjura para que afronten un destino que él ya no puede afrontar solo. A fuerza de considerar la suerte que han tenido de no «evolucionar», experimenta hacia ellos los resentimientos de un audaz desconcertado y falto de equilibrio. ¿Con qué derecho permanecen aparte, fuera del proceso de degradación al cual él se encuentra sometido desde hace tanto tiempo sin poder liberarse? La civilización, su obra, su locura, le parece un castigo que pretende infligir a aquellos que han permanecido fuera de ella. «Vengan a compartir mis calamidades; solidarícense con mi infierno», es el sentido de su solicitud, es el fondo de su indiscreción y de su celo. Excedido por sus taras y, más aún, por sus «luces», sólo descansa cuando logra imponérselas a los que están felizmente exentos. El hombre civilizado ya procedía así incluso en la época en que no era ni tan «ilustrado» ni estaba tan hartado, sino entregado a la avaricia y a su sed de aventuras y de infamias. Los españoles, por ejemplo, en la cúspide de su carrera, debieron sentirse tan oprimidos por las exigencias de su fe y los rigores de la Iglesia, que se vengaron de ellos mediante la Conquista.⁴

«No invento nada; sólo soy el mensajero de mis sensaciones». Muchos han visto en el rumano Emil CIORAN (1911-1995) a una especie de filósofo de la amargura. Yo creo más bien que el escepticismo que desprende su obra tiene de positivo, entre otras muchas características, el hecho de afirmar que cada uno de nosotros es un accidente, cada una de nuestras vidas una alienación, y que el peligro a evitar sería proyectar nuestra propia alienación sobre los demás. Es un tipo de pensamiento en el que se inscribe la cita anterior,

⁴ Emil Michel CIORAN, *La caída en el tiempo*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986, p. 29.

que en cualquier caso es «su verdad» y contiene alguna parte de «nuestra» verdad: porque es cierto que el europeo se ha acercado siempre al continente africano con el deseo de transformar a sus habitantes en personas distintas, parecidas al modelo de hombre y de civilización que cada momento histórico, cada grupo o incluso cada uno de los colonizadores creía adecuado. No se trataba sólo de convertirlos en europeos, sino en unos europeos modélicos, un concepto que en Europa –como en todo el mundo- es ambiguo y mutante. De ninguna manera podemos ignorar que cada intervención tuvo –y sigue teniendo- un trasfondo de interés económico fundamental; pero también es cierto que muchas de ellas conllevaron la implantación de *procesos educativos* destinados a los africanos que jamás se basaron en las propias culturas africanas, como Cioran nos recuerda con su estilo atormentado: como si África fuera una gran pecera en la que el europeo pudiera disponer los elementos a su antojo, en una imagen que ilustra la unidireccionalidad de esos procesos entre mundos radicalmente separados.

Herbert George WELLS, en un relato breve que también es un gran apólogo moral y político, una meditación sobre la diversidad cultural y sobre la relatividad de cualquiera que pueda sentirse superior⁵, nos presenta la peripecia de un personaje llamado Núñez, superviviente único de una expedición a los Andes ecuatorianos, que llega a un extraño país, situado cuatrocientos kilómetros más allá de Chimborazo y a ciento cincuenta de las nieves de Cotopaxi, habitado sólo por personas ciegas:

Aquellos tres hombres se detuvieron, y movieron la cabeza como si estuvieran mirando a su alrededor. Giraban sus rostros hacia un lado y otro, mientras Núñez gesticulaba con libertad. Pero no parecía que se dieran cuenta de los gestos que hacía, y después de un tiempo, dirigiéndolos sus rostros hacia las lejanas montañas que se encontraban a su derecha, gritaron a modo de respuesta. Núñez volvió a gritar y después de gesticular nuevamente en vano, la palabra «ciego» llegó a sus pensamientos. «Estos idiotas deben ser ciegos», dijo.⁶

Nuestro protagonista, con nombre de conquistador español, piensa que podrá hacer valer con facilidad su preeminencia de vidente, en aquel país que hasta entonces había sido

⁵ *The country of the Blind*, 1911.

⁶ «The three men stopped, and moved their heads as though they were looking about them. They turned their faces this way and that, and Nunez gesticulated with freedom. But they did not appear to see him for all his gestures, and after a time, directing themselves towards the mountains far away to the right, they shouted as if in answer. Nunez bawled again, and then once more, and as he gestured ineffectually the word «blind» came up to the top of his thoughts. «The fools must be blind», he said. ».

impenetrable. Pero la vista, en un lugar en que todos los párpados se mantienen cerrados, en lugar de favorecerle le sitúa en una posición de inferioridad: porque en un lugar donde nadie puede ver nada, el que posee el sentido de la vista se encuentra igual que un ciego en país de videntes: allá donde la ceguera es la norma, ésta se convierte en un valor; y el hecho de poder ver es un defecto que determina la inferioridad y la marginación:

Era maravilloso con qué confianza y precisión se desplazaban por su ordenado mundo. Todo lo que se veía, había sido realizado para adaptarse a sus necesidades: cada uno de los caminos que irradiaban de la zona del valle tenía un ángulo constante con los demás, y se distinguía por una muesca especial sobre la cuneta; todos los obstáculos e irregularidades de un camino o de un prado hacía mucho tiempo que se habían disipado; todas sus métodos y procedimientos surgían de forma natural a partir de sus necesidades especiales. Sus sentidos se habían agudizado maravillosamente; podían reconocer y juzgar el menor gesto de un hombre a una docena de pasos de distancia; parecían oír incluso el latido de su corazón. La entonación había reemplazado ampliamente a cualquier otra expresión entre ellos, y en cuanto a su forma de gesticular, o de trabajar con la azada, la pala o el biello era tan libre y segura como en cualquier otro jardín. Su sentido del olfato es extraordinariamente fino: podían distinguir las diferencias individuales tan fácilmente como un perro, y se movían para cuidar a las llamas, que vivían entre las rocas que había más arriba y venían hasta la valla para buscar alimento y cobijo, con facilidad y confianza. Sólo cuando Núñez empezó a sentirse seguro de sí mismo se dio cuenta de lo fáciles y seguros que podían ser sus movimientos.⁷

En tales condiciones, sin embargo, nuestro protagonista no es capaz de aceptar la relatividad de sus propias condiciones, se siente superior e intenta imponer su supuesta supremacía de *«hombre que lo ve todo»*. Se rebela contra la esencia del país que ha encontrado, pretende sustituir sus paradigmas, su metafísica, y fracasa rotundamente. *En país de ciegos el tuerto es rey*, piensa, sin darse cuenta de que lo único que hace es «incitarlos a compartir sus miserias, conjurarlos para que afronten un destino que él ya no puede afrontar solo», intentar convertirlos en su propio acuario.

⁷ «It was marvellous with what confidence and precision they went about their ordered world. Everything you see, had been made to fit their needs; each of the radiating paths of the valley area had a constant angle to the others, and was distinguished by a special notch upon its kerbing; all obstacles and irregularities of path or meadow had long since been cleared away; all their methods and procedure arose naturally from their special needs. Their senses had become marvellously acute; they could hear and judge the slightest gesture of a man a dozen paces away--could hear the very beating of his heart. Intonation had long replaced expression with them, and touches gesture, and their work with hoe and spade and fork was as free and confident as garden work can be. Their sense of smell was extraordinarily fine; they could distinguish individual differences as readily as a dog can, and they went about the tending of llamas, who lived among the rocks above and came to the wall for food and shelter, with ease and confidence. It was only when at last Nunez sought to assert himself that he found how easy and confident their movements could be».

La educación que muchos de nosotros hemos recibido, y no sólo a través de la escuela, tiende a reducir la realidad africana a una simple serie de imágenes estereotipadas. Algunos estudiosos se han dedicado a sistematizar estas estampas, que consisten en insistencias dramáticas sobre el hambre, la pobreza, la violencia, el primitivismo y el exotismo: una representación que hemos interiorizado a base de relatos de todas clases y de reportajes mediáticos en que los vientres hinchados de los niños desnutridos, los restos esqueléticos de personas y animales en las sequías pertinaces, la perversión aberrante de muchos episodios bélicos, la calidad inhumana de ciertas costumbres presentadas como no racionales, o la impenetrabilidad de arquitecturas naturales desmesuradas, nos han acercado a aspectos de la vida de aquel continente que nos provocan desasosiego y turbación. El ojo del europeo se ha acostumbrado a este tipo de escenografías; y, lógicamente, el África que hemos visto nos hace sufrir, porque sentimos que «lo vemos todo» en un continente de ceguera.

No caeremos en la trampa de discutir la veracidad incuestionable de unas imágenes que nos remueven el estómago, ni el hecho cierto de que cada vez más se pone en cuestión su presentación descontextualizada, nuestra ignorancia, o la falta de ecuanimidad en el trato informativo que se da a un continente que, como todas las realidades, tiene aspectos positivos, aspectos negativos, y toda la gama de grises de cualquier jardín. Cualquier europeo que se haya aproximado al continente negro, en busca de posibilidades sociales y económicas que en su país le son más remotas, de aventuras de ocio o deportivas que refriegan la opulencia en las narices de los más pobres, de safaris fotográficos o cinegéticos en territorios en los que la sostenibilidad formaba parte de la vida, de satisfacción de vocaciones religiosas o altruistas, o de un azar que le empuja sin dirección precisa, regresa a casa con un bagaje distinto que no duda en ostentar. Cada experiencia se aleja de las demás. Pero creo que muy pocas de las personas que han pisado el África negra discutirían la potencialidad de la gente que ahí vive, aunque sea bajo el apóstrofe paternalista de «sus necesidades».

La capacidad de enfrentarse a los problemas supera nuestros planteamientos teóricos; y rebate de una manera especial la imaginiería más corriente: cambiar de una «África que nos hace sufrir» a una «África que nos enamora» es harto frecuente, y a menudo ambas visiones se complementan y coexisten. Sin embargo, también se trata de dos concepciones que nos llevan a una misma pregunta que los europeos nos hemos hecho desde hace siglos: «¿Qué podemos hacer por ellos?». La contemplación de las catástrofes y la vivencia de las potencialidades terminan coincidiendo en una interpelación personal y colectiva, en el

convencimiento de que «tenemos que hacer algo». Ni podemos aceptar que podemos «dejarles solos», ni admitimos fácilmente que puedan salir adelante sin nuestra *orientación*, nuestra *educación*, nuestro *asesoramiento* o nuestra *ayuda*: quizás porque cuando hablamos de desarrollo estamos hablando en realidad de nuestro propio desarrollo, como si tuviera que ser universal, y pretendemos que algún día ellos «pudieran llegar a ser como nosotros». O sea: «La civilización, nuestra obra, nuestra locura, nos parece un castigo que pretendemos infligir a aquellos que han permanecido fuera de ella».

Acepto que todo lo que cabo de afirmar puede ser también un estereotipo; y que la ayuda, el asesoramiento, la educación y la orientación no siempre son prescindibles, ni aquí ni allá. Hace ya muchos años me instalé en el África negra por primera vez, y allí he ido regresando como cooperante, como antropólogo, como profesor, como historiador, como turista y como amigo. He vivido montones de contradicciones y de interrogantes, que intento digerir poquito a poco. Sin embargo, no puedo dejar de señalar que la *solidaridad*, que muchos relacionan con la *modernidad*, se ha ejercido siempre desde la *desigualdad*; y que este desequilibrio ha quedado sancionado por centenares de años de intervención. Ahora puede parecer un sarcasmo recordar que los grandes comerciantes europeos de esclavos pretendían que esa actividad genocida se realizaba por el bien de los africanos, o que la incorporación de millones de negros al sistema de explotación colonial se justificó «para enseñarles a trabajar», a extender nuestra propia maldición bíblica. En los archivos de la vieja Europa «alfabetizada» hay miles de documentos con ese tipo de aseveraciones, y sospecho que muchas de ellas se escribían «de buena fe».

Hace muchos años que, en mi país y en muchos otros lugares del mundo opulento, organizaciones muy poderosas y muy populares afirman que «no hay que darles pescado, sino enseñarles a pescar». A mí, personalmente, ese eslogan me convenció durante mucho tiempo; y tardé muchos años en darme cuenta de la enorme carga de desprecio y de sentido de la superioridad que escondía aquella afirmación injuriosa, proclamada también desde la «buena fe». Se dio el caso, sin embargo, de que la gente de la sociedad africana que me acogió la primera vez que viví en el continente, aquella con la que he podido convivir con más asiduidad, si algo conocían bien era el arte de la pesca. Se trata de un pueblo ndowé que vive junto a las playas del aeropuerto de Bata, en Guinea Ecuatorial; y, en aquellos tiempos que precedieron a la explotación del petróleo, la gente que me acogió se había especializado en la consecución de productos marinos que en Europa consideramos saludables, gustosos y

extremadamente caros. Ninguna de esas cualidades les bastó para abandonar la cola del mundo, y sus escasas perspectivas de mejora jamás se cumplieron, jamás se *desarrollaron*. En aquel país bello y rico, las únicas excepciones se vinculaban al aparato represivo de un Estado fracasado, a las lujosas miserias de una doble dictadura, y a una corrupción omnipresente, relacionada en todos los casos con el modelo europeo de poder y de organización, porque no hay corruptos sin corruptores.

De la mayoría, pescadores pobres que sobrevivían con muchas dificultades, aprendí que poseían un sistema de educación eficaz: su forma de conseguir amplios vínculos de ayuda mutua, de obligaciones, prestaciones y contraprestaciones que comprometen a la igualdad y castigan cualquier predominio; y su forma de conseguir que pequeños y mayores se incorporen a dicho sistema: con una inmersión continua, sin fracasos en el proceso ni exclusiones, donde cada cuál va encontrando su posición a base de ejercerla. Una práctica educativa no separada de la vida real ni de la comunidad: que no segmenta los conocimientos ni actúa con vocación de gradualidad; que integra a cada individuo en un mundo real y simbólico, a la vez interno y externo, forjado, profundizado y reconstituido día tras día mediante la oralidad y la ritualidad; y que afecta y abarca al conjunto de la persona, de la sociedad y del universo: otra forma de educar.

No se trata sólo de la tradición; sino de una cierta forma de saber adaptada continuamente a cada realidad. Y funciona: lo que no significa que desaparezcan los problemas, ni los conflictos, ni las situaciones de injusticia; sino que también se han sabido crear instituciones y vías de encuentro, de discusión y de decisión aceptadas por el grupo. En ninguno de nuestros pueblos, tan democráticos, existe una *casa de la palabra*, que allí es el eje indiscutible de la vida social, pese al marco político de la dictadura más nauseabunda de la zona.

Sólo es un síntoma, un exponente. El sistema educativo europeo representa, en África, una actuación inversa a la propia: no es sólo un problema de contenidos (que siempre pueden cambiarse, aunque uno encuentra el sello colonial dondequiera que vaya), sino de paradigma y de valores: si la educación de cada niño se llevaba a cabo en el seno de una extensa red familiar y social, con la asunción continua y repleta de complicidades de nuevas responsabilidades en la vida del grupo, nuestro sistema es escolar, llevado a cabo en una pequeña red de personas distintas, profesionales, ajenas a la vida familiar y cotidiana, y tiene lugar en espacios específicos, en tiempos muy concretos; y tiene como objetivo una

incorporació *a posteriori* a la vida social, de la qual quedan excluidos o marginalizados aquéllos que fracasan. Si antes se promovía la igualdad y se estigmatizaba la superioridad, nuestro sistema se basa en la competitividad; si se potenciaba la continuidad vital e identitaria, nuestro sistema separa, uniformiza y constriñe a los alumnos a una forma de pensar, de seleccionar los conocimientos y de concebir la realidad. No en vano, los colonizadores convirtieron a la escuela en uno de los principales medios de sustitución cultural: no porque mediante la inmersión escolar los africanos pudieran «llegar a ser como nosotros», ahí están los resultados, sino porque nuestro sistema escolar, aplicado a otras realidades, en lugar de integrar desestructura.

Por eso me remueve el alma que continúe hablándose del «derecho a la educación» como algo que debe conseguirse en África. Los africanos, siempre han tenido una educación. Todas las sociedades la tienen, todas ellas tejen mecanismos que velan por la integración de sus miembros. ¿No sería como aquéllo de enseñarles a pescar? Ya sé que todo requiere muchos matices y que el reduccionismo es negativo, supongo que en todas direcciones. Pero tengo la impresión de que confundir el «derecho a la educación» al «acceso al sistema escolar» equivale a predicar un nuevo colonialismo. ¿De buena fe? Quizás sí. ¿Desde posiciones de prestigio? Quizás también. Muchas organizaciones humanitarias y académicas suelen convertirse en elementos de poder, y confundir los intereses propios con los de todos.

¿Derecho a la educación para los africanos? Claro que sí. Por ejemplo, a partir del derecho a no cambiar nosotros sus propios sistemas educativos, para que los cambien ellos si quieren y los adapten a sus nuevas necesidades. Porque nuestro sistema escolar no es universal. A partir de estas premisas, ¿podríamos acercarnos a esa «África que amamos» de una forma distinta a la del vidente Núñez, sin proyectar las frustraciones de que nos habla Cioran, sin intentar convertirla en nuestro propio acuario? Desde hace mucho tiempo he intentado encontrar respuestas en la literatura oral, y quisiera señalar ahora pequeñas conclusiones que intentaré sistematizar desde las reflexiones anteriores, porque creo que la oralidad africana plantea continuamente –solamente, quizás- situaciones educativas.

Y me ha parecido que en este tipo de situaciones la formación de cada individuo no abarca espacios, ni tiempos, ni contenidos concretos, sino que los ofrece todos de una vez. Es una tarea colectiva que no puede dissociarse de la vida cotidiana. Y no es una característica solamente africana: en nuestras mismas sociedades europeas, pocas generaciones atrás, el hijo de un agricultor, por poner un ejemplo, «mamaba» que lo era, que lo iba a ser. Participaba en

muchas de las tareas de la casa y del campo: primero, como espectador plagado de curiosidad; después, intentando –desde muy pequeño- realizar las cosas más sencillas, molestando a todo el mundo, asumiendo pequeñas responsabilidades que cada vez eran mayores; e integrándose de una forma pausada, continua, sin intervalos ni graduaciones programadas previamente y sin ningún final establecido, en una posición global que permitía a todos vivir en su propio estatus y asumir un papel social nítido.

Repito que no quiero idealizar procesos educativos que también originaban frustraciones, antagonismos y conflictos, y que raramente permitían un ascenso social o un cambio de rol. Sólo deseo plasmar que esos procesos han existido en todas las sociedades, y que dejaban poco espacio para el «fracaso»: aquel hijo de agricultor –europeo o africano- terminaba siendo un buen agricultor prácticamente siempre, conociendo bien todos los aspectos de su oficio y de su sociedad. Y conste que he hablado de poco espacio para el fracaso, no de que no existiera ningún tipo de marginalización, que normalmente era debida a la coincidencia de otros factores. Hablo de conceptos tan apreciados por la pedagogía moderna como una formación integral; sólo que alejada de la abstracción, hecha en casa, alejada de cualquier tipo de especialistas, sin programas y sin separar el proceso educativo de la vida cotidiana. Una formación que tendía a no separar a los individuos por edades, ni asignaba a cada edad un segmento preciso de contenidos. Hijos de edades distintas, al contrario que en el paradigma moderno, participaban igualmente del sistema, y cada uno de ellos tomaba parte de él de acuerdo con lo que en cada momento o en cada situación se veía –o le veían- capaz de llevar a cabo. Y el conjunto se ofrecía de una sola pieza, tanto en el trabajo como en el relato más complejo, sin separar sus componentes: el hijo del agricultor veía todo el proceso y lo iba asumiendo en su totalidad, de la misma forma que pequeños y mayores escuchaban los antiguos relatos juntos, reunidos en un espacio y un tiempo más o menos ritualizados. Los procesos eran totales porque eran vitales; y era su repetición incesante lo que enseñaba, lo que posibilitaba, a partir de una presentación única, distintos grados de profundización, de interiorización de cada uno de los elementos sin perder el referente global, hasta asumirlos en grados distintos de complejidad.

Estoy hablando, claramente, de un proceso de aprendizaje inverso al que se ha querido imponer en todos los países africanos: en ese proceso, que persiste a veces de forma paralela a la escuela, se piensa que la *no segmentación en edades*, la *no segmentación de los contenidos* y la *repetición continua* eran suficientes para que cada individuo integrara unos

conocimientos, unos valores, unas tecnologías y un sistema de relación, de organización y de producción. En definitiva, que se integrara en aquella sociedad concreta. Una filosofía que se daba de una forma general, y que por lo tanto también podemos apreciar en cada una de sus manifestaciones, como ya he señalado a propósito de la literatura oral: «*A lo largo de nuestra vida habremos escuchado centenares de relatos, miles de historias, y casi todas las habremos olvidado. Pero jamás olvidaremos a Barba Azul*», decía Hetzel en su prólogo a la primera edición de los cuentos de Perrault. Y tenía razón porque en la Francia de entonces, como ha venido sucediendo en África y en tantos otros lugares, podemos relacionar el lenguaje y la metodología de los cuentos a aquel aprendizaje progresivo, sistemático, del que cada uno extraía cada vez nuevos contenidos, símbolos y significados. De ahí su ritualización, su sacralización, su fijación. ¿Acercarnos a esa «África que amamos» de una forma distinta a la del vidente Núñez? El conquistador que quiso cambiar los paradigmas del país de los ciegos, que quiso sustituir los paradigmas de ellos por los propios, terminó enamorándose de una hermosa chica ciega. Sólo que, a diferencia de las élites africanas que hemos conocido, la bella mujer sólo quiso aceptar la relación a cambio de que su orgulloso pretendiente aceptara ser «normal», admitiera que le cegaran:

"Mañana", dijo, "y no veré más". "¡Querido corazón!", respondió ella, y apretó sus manos con todas sus fuerzas. "Te harán daño, pero poco", dijo; "y vas a pasar por ese dolor, vas a pasar por esto, amor querido, por MÍ... Querido, si el corazón y la vida de una mujer pueden hacerlo, te lo premiaré. Querido mío, mi querido de la voz tan tierna, te lo pagaré". Él estaba empapado de compasión por sí mismo y por ella. La sostuvo en sus brazos, apretó sus labios contra los suyos y miró su dulce rostro por última vez. "Adiós", susurró ante aquella visión querida, "adiós". Y luego, en silencio, se alejó de ella. Ella pudo oír sus lentos pasos retirándose. Y algo en su ritmo la arrojó a un mar de lágrimas.⁸

Es el momento culminante de la historia, que termina sin ninguna renuncia por parte de Núñez. Él, que había soñado con ser el rey de aquel país (in the Country of the Blind the One-Eyed Man is King), prefiere su vista al amor, su propio sistema al de los demás, y se escapa para no volver.

⁸ «"Tomorrow", he said, "I shall see no more". "Dear heart!", she answered, and pressed his hands with all her strength. "They will hurt you but little", she said; "and you are going through this pain. you are going through it, dear lover, for ME... Dear, if a woman's heart and life can do it, I will repay you. My dearest one, *my* dearest with the tender voice, I will repay". He was drenched in pity for himself and her. He held her in his arms, and pressed his lips to hers and looked on her sweet face for the last time. "Goodbye!", he whispered to that dear sight, "goodbye". And then in silence he turned away from her. She could hear his slow retreating footsteps. and something in the rhythm of them threw her into a passion of weeping».

Herbert George WELLS, un maestro de la ciencia-ficción.

Bibliografía

CIORAN, Emil Michel. *La caída en el tiempo*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.

CREUS, Jacint, *Educar» els africans*, in «Avui». 10 de junio de 1999, p. IX.

CREUS, Jacint. *Dret a l'educació i Neocolonialisme*, in «Temps d'Educació», Barcelona, nº 33, 2007.

MOFOLO, Thomas. *Chaka: une épopée bantoue*, trad. de la lengua soto de V. Ellenberger, París, Gallimard, 1940.

WELLS, Herbert George. *The country of the Blind*, 1911: <http://www.online-literature.com/wellshg/3/>

Recebido em: 02/09/2012. Aceito em: 27/09/2012.