

Universidad Nacional General Sarmiento
Instituto de Desarrollo Humano
Maestría en Historia Contemporánea

Identidades (no) racializadas. Los proyectos políticos de la
Teacher's League of South Africa en las vísperas del *apartheid*
(Sudáfrica, 1938-1946)

Tesista: Laura Efron

Directora de Tesis: Marisa Pineau

28 de Septiembre, 2015

Resumen

A mediados de la década de 1940 un conjunto de docentes de la Provincia del Cabo, en territorio sudafricano, comenzaron a desarrollar panfletos, artículos de revistas y encuentros en los que se proponían discutir las categorías raciales impuestas desde el Estado y las políticas de segregación racial. ¿Quiénes eran esos docentes? ¿Por qué y cómo comenzaron a contar con una mirada crítica hacia las medidas estatales? En este trabajo nos proponemos reflexionar en torno a los diversos factores que promovieron tal cambio de miradas sobre el territorio sudafricano y el contexto internacional entre los docentes de la Provincia del Cabo. Al mismo tiempo, analizaremos cómo las prácticas docentes generaron nuevas experiencias de formación entre los estudiantes y fomentaron la adopción del no-racialismo como principio político y principio de vida dentro de la comunidad educativa. Para ello, basaremos nuestro trabajo en el estudio de las publicaciones desarrolladas por los mismos y en una serie de entrevistas a miembros prominentes de tal comunidad.

Abstract

In the mid 1940s a group of teachers from the Cape Province, in South African territory, began to develop pamphlets, magazine articles and meetings in which they intended to discuss the racial categories and policies of racial segregation imposed by the state. Who were these teachers? Why and how did they begin to be critical of the state measures? In this dissertation we aim to reflect on the various factors that promoted such a change of perspectives over the South African and the international contexts among teachers of the Cape Province. At the same time, we will discuss how teaching practices led to new training experiences among students and encouraged the adoption of non-racialism as a political and life principle within the educational community. To do this, we will base our work on the study of publications developed by them and in a series of interviews with prominent members of this community.

Índice

Agradecimientos	p.3
Introducción	p. 5
1. La Unión Sudafricana. Política, sociedad y educación en tiempos de la Segunda Guerra Mundial	p. 23
2. Los debates dentro de la <i>Teacher's League of South Africa</i> : proyectos políticos en discordia	p. 43
3. El No-racialismo: prácticas políticas en el ámbito educativo	p. 62
Reflexiones finales	p. 80
Referencias bibliográficas	p. 82
Anexos	
Anexo I: Mapas	p. 91
Anexo II: Publicaciones	p. 93
Anexo III: Fotografías	p. 97

Agradecimientos

Hace aproximadamente ocho años decidí embarcarme en la compleja tarea de realizar mi especialización en el área de Estudios Africanos desde Buenos Aires. La aventura de aprender y estudiar con profundidad la historia de aquel continente no hubiese sido posible si no fuera por mis compañeros de la Cátedra de Historia de la Colonización y Descolonización de la Universidad de Buenos Aires. Formar parte del grupo me hizo darme cuenta que mis preocupaciones e intereses más que exóticos y extravagantes eran fundamentales para entender el mundo contemporáneo en su globalidad y complejidad, dejando atrás las miradas euro-céntricas dominantes.

Al mismo tiempo, animarme a transitar la formación de posgrado y a pensar la tesis fue posible gracias a docentes y compañeros de la Maestría en Historia Contemporánea de la Universidad Nacional General Sarmiento. Nuestros encuentros semanales fueron mucho más que encuentros académicos de excelencia, fueron encuentros humanos y por todo ello, son de sumo valor para mí. Gracias por acompañarnos durante dos años, por darnos fuerzas, discutirnos y reírnos de nosotros mismos.

Trabajar en equipo, debatir, pensar y escribir colectivamente resultaron ser requisitos básicos para mi subsistencia en el solitario camino de la investigación histórica. En este sentido, agradezco a mi compañera María Celina Flores por apoyarme, escucharme, discutirme y acompañarme en este proyecto. Aprendimos mucho juntas y espero sigamos haciéndolo.

Ahora bien, escribir esta tesis no hubiera sido posible sin contar con la contención de mi familia y mis amigos más íntimos quienes me apoyaron en momentos de crisis, de nervios y angustias y me brindaron los abrazos necesarios para seguir adelante. A mis padres, Liliana y Marcos, y mis hermanos, Martín y Matías, a quienes mis agradecimientos son y seguirán siendo infinitos e inconmensurables. Mis palabras nunca van a alcanzar para decirles lo valiosos y necesarios que son en mi vida. A Daniela Havilio, Ariela Silberleib, Romina Averbuj, Ingrid Avruj, Julieta Kohan, Santiago Hilara por permitirnos ser familia. A Ignacio Martín por serlo y más. A mi gato Aguirre,

quien me acompañó en la ardua tarea de escribir, dándome su calor en el invierno lluvioso y sus miradas no tan feroces en altas horas de la noche.

Al mismo tiempo, no hubiera podido realizar este trabajo sin los consejos y críticas de Paul Hendricks, Nuraan Allie, Bill Nasson, Peter Kallaway y Crain Soudien con quienes pasé largas horas en la cafetería del edificio Robert Leslie, facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciudad del Cabo, UCT, Sudáfrica, durante los varios viajes realizados al país entre 2012 y 2014. Debo también un gran agradecimiento a Zaide Harneker, quien me abrió las puertas de su casa y de su corazón y a quien hoy considero parte de mi familia. También debo gran parte de esta tesis a todos aquellos que compartieron conmigo sus historias, memorias y conocimientos sobre el tema; principalmente a Apollinaire Slingers, Ursula Fataar, Jean Pease y Frankie Van Der Horst.

Por último, debo gran parte de este trabajo y de mi formación a mi maestra Marisa Pineau. Me has guiado en este camino, me has presionado cuando era necesario para que siguiera trabajando en este proyecto, me has brindado consejos y críticas sin los que esta tesis no hubiera podido llegar a su fin. Aprendí mucho con y de vos. Y espero seguir haciéndolo muchos años más.

A todos ustedes, gracias!

Introducción

El período de la Segunda Guerra Mundial en Sudáfrica estuvo marcado por los sucesos desarrollados en Europa, los cambios económico-políticos nacionales y los diálogos e intercambios entre intelectuales de ambos hemisferios. El crecimiento económico, el aumento de las tensiones sociales, el reforzamiento del movimiento nacionalista *afrikáner* y la conformación de las primeras normas que estructurarían al futuro sistema segregacionista del *apartheid* se vieron acompañados por la efervescencia de nuevas organizaciones que cuestionaban –no sólo desde sus ideales sino también desde sus prácticas cotidianas- las categorías de raza y clase.

Es en este contexto que la *Teacher's League of South Africa* (TLSA) –que inicialmente se reivindicaba como una asociación de docentes exclusivamente *coloured*¹- ingresa en un período de disputas en su interior en torno a la posibilidad de construir un proyecto político inclusivo y no-racialista de resistencia contra las medidas estatales a partir del no-colaboracionismo.

La TLSA había sido creada en 1913 por los miembros prominentes de la comunidad *coloured* de la Provincia del Cabo. Gracias al apoyo logístico del *African People's Organisation*, organización política *coloured* de elite, pudo expandirse por toda la provincia aumentando su membresía. El objetivo inicial de la Liga era aglutinar a los docentes en pos de obtener medidas que mejoraran la calidad de la educación de ese sector de la población. Sin embargo, con el paso del tiempo, los cambios en las políticas de la Unión Sudafricana y la emergencia de nuevos líderes con nuevas perspectivas político-ideológicas, la Liga tendió a convertirse en un espacio de concientización de los diversos sectores de la sociedad dominados. Desde entonces, la misma pretendió educar a la población para la emancipación.

¹Los orígenes de este grupo se encuentran en los inicios del siglo XIX en la Colonia del Cabo (Sudáfrica) a partir de la fusión de un conjunto diverso de poblaciones. Entre las mismas podemos observar descendientes de esclavos africanos y de esclavos del sureste asiático, hijos de padres europeos y mujeres Khoi-san y todos aquellos otros individuos que no encajaban dentro de las categorías ni de blancos ni de negros en general. El concepto de *coloured* es utilizado en este trabajo como categoría nativa.

Por lo tanto, para esa época el concepto de raza sería rechazado al ser entendido como categoría vacía de contenido y por ende propicia para la dominación y explotación de unos sobre otros. Las nuevas autoridades de la Liga comenzaron a cuestionar la clasificación de la población mestiza como *coloured*, al entenderla como una identidad impuesta por las autoridades blancas que fomentaba la discriminación y las divisiones al interior de la sociedad. A partir de entonces, la novel camada de dirigentes abrió las puertas de la Liga a todos los docentes “blancos” y “no-blancos” dejando de lado las aspiraciones exclusivistas en términos raciales de las autoridades *coloured* previas. Sus estrategias de resistencia se enmarcaban dentro de los debates intelectuales internacionales y proponían nuevas formas de producción de conocimientos desde la periferia. Es por ello que podemos catalogarla como el primer intento de organización docente no-racialista en contra de la profundización de las políticas racistas que se estaba desarrollando en la Unión Sudafricana –que marcarían las bases del futuro sistema educativo segregacionista- y que también comenzaban a expandirse por el continente europeo.

Relevancia

Si bien muchos investigadores han trabajado en torno a las dinámicas de la identidad *coloured* y a la conformación de la Liga (Adhikari, 1993, 2005, 2009; Erasmus, 2001; Marais, 1939; Lewis, 1987), no existen hasta la actualidad trabajos que intenten dilucidar los diálogos y disputas existentes al interior y exterior de la misma, su crisis y fragmentación durante la década de 1940. Por ende, creemos que nuestro proyecto puede abrir el debate en torno a los aportes del pensamiento de los líderes de la Liga sobre el imaginario social dominante en la Sudáfrica post-*apartheid* referido a lo que fue la acción contra las políticas raciales del estado sudafricano en el siglo XX.

Además de ello, es importante remarcar el hecho de que generalmente los estudios realizados hasta la actualidad no lograron rescatar los pensamientos y desarrollos intelectuales originales de los líderes de la Liga al seguir analizándolos con categorías euro-céntricas. En este sentido, creemos que un

abordaje de la historia intelectual sudafricana desde nuestra posición latinoamericana puede aportar a la revalorización de las producciones desde la periferia, un enfoque que se presenta tanto renovador como necesario.

Por otro lado, en un contexto en el que los vínculos Sur-Sur comienzan a profundizarse, nos parece fundamental resaltar el significado simbólico que implicaría la realización de un estudio sobre la historia sudafricana desde la Argentina. Pretendemos, a partir de este trabajo, fomentar las relaciones entre los académicos de ambos países, promover los intercambios intelectuales y colaborar en la construcción de nuevas categorías de análisis centradas en el Sur.

Objetivos e Hipótesis

El objetivo general de este trabajo es analizar las causas de las disputas y los debates internos de la TLSA en la década de 1940. Creemos que los mismos se encuentran relacionados con diversos factores de cambio. Por un lado, los cambios políticos, sociales y económicos del contexto local e internacional. Por el otro, los cambios producidos dentro de la estructura de la Liga a partir del ingreso de nuevos miembros provenientes de diferentes sectores sociales y con otras experiencias formativas de pensamiento político en relación a sus antecesores, quienes habían podido formarse como sujetos coloniales civilizados y así ingresar a la sociedad de derechos sudafricana.

A partir de ello, nos proponemos profundizar nuestro análisis focalizándonos en tres objetivos particulares: rastrear las influencias del contexto sudafricano en los cambios al interior de la TLSA; describir y analizar las influencias del contexto internacional en los cambios al interior de la TLSA; y finalmente, identificar los actores principales involucrados en la construcción de las nuevas propuestas de la TLSA a partir de 1940.

Creemos que los cambios en el proyecto de la TLSA se vieron influenciados tanto por el aumento de las medidas discriminatorias estatales como por el contexto de incertidumbres que derivaba de las políticas desarrolladas por el segundo gobierno de Jan Smuts. Al mismo tiempo, creemos que las

experiencias educativas no formales en espacios alternativos de reunión entre los diferentes miembros de la comunidad colaboraron sustancialmente en la formación política crítica de los integrantes de la TLSA.

En términos internacionales, los cambios en el proyecto de la Liga deben ser entendidos en diálogo con la crisis del mundo moderno. El desarrollo y la expansión de las teorías racistas en Europa, que se profundizó durante la Segunda Guerra Mundial, generó dos movimientos simultáneos en las perspectivas de los miembros de la TLSA. Por un lado, se expandió una gran preocupación y sensación de alarma ante la posibilidad de la imposición sobre el territorio sudafricano de políticas nazis. La lectura realizada por los docentes del contexto local enmarcado en el contexto internacional posibilitaba encontrar un vínculo directo entre ambos proyectos nacionales. Por el otro, y justamente relacionado con el avance del nazismo en Europa, apareció un cuestionamiento profundo de los valores Occidentales euro-céntricos. Los docentes comenzaron a poner en tela de juicio las nociones tradicionales de civilización -importadas e impuestas a partir de la dominación blanca en el territorio sudafricano- en las que creían sus padres.

Tal cambio de perspectiva fomentó el desarrollo de una mirada crítica de la realidad local e internacional. Ello fue posible también por las características socio-económicas de tales docentes. A partir de la década de 1940, a diferencia de sus antecesores, los jóvenes comenzaron a sufrir las restricciones socio-económicas basadas en las identificaciones raciales impuestas por el Estado. Desde entonces, comenzaron a compartir condiciones de explotación con los otros sectores sociales no-blancos. Tal experiencia fomentó la toma de conciencia de sus condiciones de clase, más allá de las distinciones raciales impuestas desde arriba. Los jóvenes docentes adoptaron una mirada no-racialista de la sociedad no sólo por compartir tales condiciones de clase sino también por haber vivenciado nuevas formas de relacionarse y producir conocimientos de modos colectivos en los espacios educativos no formales. Tales experiencias promovieron la producción de pensamientos críticos y de nuevas formas de actuar comunitariamente.

Estado de la Cuestión

En 1910 el territorio de la actual Sudáfrica se consolidaba como un dominio británico bajo el nombre de Unión Sudafricana. Esta nueva organización territorial supuso la conformación de una alianza entre los diversos sectores blancos (*afrikáner* e ingleses). Si bien sus proyectos políticos contaban con amplias disidencias, ambos sectores compartían un interés común por reafirmar su poder y así mantener sus privilegios sobre el resto de la población no-blanca. En un contexto en el que el crecimiento económico impactaba en el territorio tanto como el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, la población *coloured* dejó de ser vista como un sector social que podría asimilarse dentro de la población blanca y comenzó a sufrir los efectos de la ampliación de las políticas discriminatorias.

Las reacciones al interior de la comunidad no fueron homogéneas. Ello dependió tanto de las diferencias generacionales como ideológicas y políticas y, por ende, de sus distintas lecturas en torno a su presente cambiante. Por lo tanto, los viejos sectores dirigentes, que habían vivido su juventud hacia fines del siglo XIX, en un escenario en el que la integración se presentaba como algo posible, reaccionaron intentando incorporarse a las lógicas del Estado como forma de mantener o recuperar aquellos derechos con los que en algún otro momento habían podido contar. Estos sujetos se encontraban permeados por las teorías coloniales evolucionistas, por lo que su postura tendía a reivindicar las diferenciaciones raciales para de ese modo diferenciarse de la población negra y acercarse a la blanca.

En cambio, las nuevas generaciones se formaron en un contexto de aumento de las medidas segregacionistas (1910-1930) por lo que sufrieron de modo directo la discriminación y sus efectos en los ámbitos educativos, laborales, políticos, territoriales, civiles y sociales. Estos jóvenes se encontraban con un futuro que no les prometía ningún cambio positivo: dadas las amplias limitaciones en los puestos de trabajo calificado disponibles tendieron a dedicarse a la docencia; sus salarios eran más bajos que los de los docentes blancos; no podían ocupar cargos jerárquicos; las escuelas en las que trabajaban se encontraban en malas

condiciones; sus zonas de residencia comenzaban a ser diferenciadas y desplazadas hacia los suburbios; los vínculos con los otros sectores de la sociedad comenzaron a ser controlados por el Estado; y su participación política había sido restringida. En un contexto como el de la Provincia del Cabo, en donde la población masculina *coloured* había contado con el derecho al voto y a la representación parlamentaria a nivel provincial, las restricciones a los mismos durante la década de 1930 generaron un profundo malestar dentro de la comunidad. A ello se sumaba la expansión de la influencia del marxismo cuyas teorías lograron diseminarse en el territorio gracias a la corriente de la inmigración judía europea y a los vínculos de los militantes de izquierda con la Unión Soviética.

Por ende, ante tal escenario desilusionador, las jóvenes generaciones construyeron miradas críticas de su presente, comenzaron a cuestionar las identidades raciales y los posicionamientos adoptados por las viejas generaciones. Entendían la adopción de las categorías raciales como una forma de dominación imperialista en cuyas bases se intentaba esconder la explotación de clase y así evitar la toma de conciencia por parte de la población subordinada. Los mismos formaban parte de la *Teacher's League of South Africa* (TLSA), liga conformada históricamente por docentes *coloured*. Desde mediados de la década de 1930, estos jóvenes comenzaron a impugnar a sus antiguos líderes y lograron finalmente tomar el control de la Liga para mediados de 1944. Desde entonces la misma cambiaría su rumbo en pos de un posicionamiento político de resistencia contra la mentalidad colonial eurocéntrica².

A la hora de estudiar esta temática, nos encontramos con que la historia intelectual sudafricana consolidó un relato de la historia de las resistencias a la

²Es importante aclarar que tales cambios de perspectiva y posicionamiento frente a las medidas discriminatorias del Estado se enmarcan dentro de un clima más amplio de malestar e impugnación. Para fines de la década de 1930 y mediados de la de 1940 la gran mayoría de los jóvenes clasificados como no-blancos (indios, nativos y *coloureds*) comenzaron a cuestionar las actitudes y estrategias adoptadas por sus antecesores y procuraron conformar espacios de resistencia activa a las políticas racistas. Un ejemplo claro de ello es el surgimiento en 1944 de la Liga Juvenil dentro del Congreso Nacional Africano (ANC) liderada por Nelson Mandela, Walter Sisulu y Oliver Tambo entre otros.

segregación en base a las dinámicas políticas propias de la transición democrática de fines de siglo XX que dieron por resultado la entronización del ANC como partido gobernante. Por lo tanto, la historia de la lucha contra la segregación así como la experiencia de la construcción de ideas y pensamientos opositores han marginalizado todas esas otras historias que ponen en jaque a la propuesta ahora dominante.

Un ejemplo de ello es el caso que nos proponemos estudiar. Los líderes intelectuales de la TLSA, durante la década de 1940, comenzaron a construir un nuevo programa –político, ideológico y educativo- y una nueva mirada en torno a su presente a partir de categorías que impugnaban el orden racial establecido. Tales ideas persistieron a través del tiempo y siguen vigentes aún hoy al interior de la sociedad sudafricana. Sin embargo, ello no se refleja en las áreas de estudio ni en las investigaciones predominantes dentro del ámbito académico, así como tampoco en los debates públicos en general.

Al revisar las producciones historiográficas sudafricanas podemos observar que si bien se han abordado una serie de temáticas de modo sistemático existe una ausencia de trabajos focalizados específicamente en las décadas de 1930 y 1940. Para tal período no encontramos estudios que logren dar cuenta de la relación existente entre el contexto local -de aumento de las medidas basadas en cuestiones raciales- y el internacional -de los efectos de la instalación y la consolidación del nazismo en Europa y del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. Los trabajos dedicados a estudiar la historia de la Unión Sudafricana (1910-1948) tienden a focalizarse sobre el periodo inicial de la misma (1910-1920) para luego saltar a la instauración del *apartheid* en 1948. Tal es el caso de los clásicos trabajos de Arthur Keppel-Jones (1963) y Leonard Thompson (2001). Aun cuando fueron escritos en contextos históricos sumamente diferentes, sus versiones de la historia general de Sudáfrica no logran dar cuenta de los debates, conflictos y efervescencias propias de las décadas de 1930 y 1940. Al priorizar la producción de relatos macro-históricos, desarrollan las características principales del territorio sudafricano, sus diferencias regionales y su relación con la corona británica y el mercado internacional.

Un intento de superación se puede encontrar en el trabajo de Bill Freund (2011) quien, al realizar un recorrido por la historia de la Unión Sudafricana, da cuenta de los diversos conflictos atravesados en tales décadas. El autor logra plantear un escenario complejo, al profundizar sobre las relaciones entre las tensiones de clase-raza y al tener en cuenta las influencias del contexto internacional en la realidad local. Sin embargo, todos estos trabajos tienden a priorizar la exposición de procesos históricos generales por lo que la reflexión en torno a la agencia y las subjetividades de los actores sociales involucrados en ella queda subyugada ante la mirada global.

En el caso del estudio de los sujetos, las perspectivas predominantes tienden a resaltar las experiencias de la mayoría de la población negra en contraposición al gran cúmulo de estudios sobre la historia de la minoría blanca que se habían realizado durante los períodos previos a la instauración de la democracia (Meli, 1988). Por ende, aquellos sectores de la sociedad que no se ven representados en ninguno de los estudios predominantes –como es el caso de la población *coloured*–, tendieron a quedar marginalizados de las versiones dominantes de la historia. Por lo tanto, nos encontramos con un panorama complejo dentro de la historiografía sudafricana en el que no sólo el período de la Segunda Guerra Mundial se encuentra poco explorado sino que también los distintos sujetos y sus diversas historias se vieron reducidos (en muchos casos silenciados) bajo el discurso predominante del protagonismo de la mayoría negra.

A la hora de reconstruir las historias de la comunidad *coloured*, los historiadores pusieron especial énfasis en tres tipos de abordajes: la mirada institucional, la de los movimientos de izquierda y la de la historia intelectual. En términos generales, el enfoque institucional tendió a priorizar un abordaje de la historia de las organizaciones políticas *coloured* por lo que los sujetos fueron analizados pura y exclusivamente como sujetos políticos, dejando de lado las experiencias de explotación económica y de formación socio-cultural propias de la comunidad. Claro ejemplo de ello se puede encontrar en el clásico trabajo de Gavin Lewis (1987), quien se propone realizar un recorrido histórico de las organizaciones políticas *coloured*. En un intento por valorizar los movimientos

de resistencia a la segregación racial, el autor cae en la trampa de encasillar a la comunidad a partir de categorías euro-céntricas que no son puestas en cuestionamiento. Es decir, Lewis utiliza las categorías de identificación racial impuestas desde el Estado sin realizar un análisis crítico de las mismas, sus usos y los distintos modos de apropiación y significación generados por los sujetos. Por lo tanto, si bien este trabajo es sumamente valioso dado que abrió el camino hacia el estudio de la comunidad *coloured*, tendió a reafirmar las representaciones conservadoras de la misma a partir de la utilización de las nociones de moral, democracia y de la naturalización de la idea de la existencia de una identidad *coloured*.

Otro de los trabajos que abordan la historia de la comunidad *coloured* desde una perspectiva político-institucional es el de Richard Van der Ross (1986). Su estudio sistemático de los movimientos políticos *coloured* realiza un gran aporte en términos fácticos. Sin embargo, dada su posición ideológica y sus actitudes ambiguas frente al sistema segregacionista, su investigación se encuentra sumamente influenciada por sus apreciaciones personales y que oscurecen la reflexión y el análisis históricos.

Siguiendo la línea planteada por Lewis (1987), Mohamed Adhikari (1993 y 2005) renovó la perspectiva institucionalista al incluir, dentro del abordaje de la historia política, la reflexión en torno a la identidad *coloured*. El objetivo principal de Adhikari ha sido reconstruir la historia de la *Teacher's League of South Africa* desde sus inicios hasta su fragmentación en la década de 1940 y analizar las posiciones políticas adoptadas por los líderes *coloured* moderados. La Liga había sido creada a inicios del siglo XX por el *African People Organisation* (APO), organización política *coloured* predominante en la Provincia del Cabo, con el objetivo de formar a los docentes y a la comunidad educativa en pos de una mejor educación. Al elegir como objeto de estudio a esta liga docente, Adhikari abrió un nuevo espacio de reflexión en torno a la historia de la identidad *coloured*. Política y educación no pueden ser entendidos como ámbitos separados sino que para los miembros de la comunidad era a

través de una mejor formación educativa que los sujetos podrían ascender en la “escala civilizatoria” y así obtener derechos políticos y civiles.

En este sentido, el autor logró profundizar el estudio de la historia de la comunidad *coloured*. Su afirmación principal es que las acciones y posiciones adoptadas por la TLSA y sus líderes intelectuales deben ser entendidas dentro de un marco histórico particular de cambios profundos en las distinciones sociales y raciales por parte del Estado por lo que las mismas tuvieron por objetivo la subsistencia de la comunidad a partir de la adaptación. Adhikari aborda la TLSA para reflexionar sobre una problemática aún mayor a ésta: la conformación de la identidad *coloured*. Entendiendo que la misma fue construida históricamente tanto desde los propios sujetos como desde la categorización racial estatal, el autor adopta una definición sobre tal identidad que no se ve plasmada en una diferenciación racial sino cultural. Es por ello que logra encontrar continuidades entre los sectores moderados esencialistas y los radicales no-racialistas de la TLSA. Desde su postura, la imposición de denominaciones raciales fijas por parte del Estado generó una crisis identitaria al interior de la comunidad por lo que las elites tradicionales tendieron a adaptarse al sistema discriminatorio para poder así mantener ciertos derechos y libertades y de este modo resistir –desde las acciones cotidianas- a las categorizaciones impuestas. Si bien el autor reflexiona sobre la idea de la identidad *coloured* como construcción cultural, sigue reafirmando su existencia como una identidad estable, continua y homogénea.

Los trabajos enmarcados en la perspectiva de análisis político-institucional tendieron a priorizar el estudio sobre dos momentos históricos específicos: los inicios de la Unión Sudafricana (1910) y la resistencia al Apartheid (1970 en adelante). Esto se debe principalmente a que en esos períodos de la historia es posible observar la existencia de organizaciones basadas en una identidad *coloured* cohesionada. Al intentar dar cuenta de la historia de esta población durante los '30 y '40, tienden a plasmar una división tajante: por un lado, una mayoría moderada (la cual es entendida por los mismos como La Comunidad) que intenta incorporarse al sistema de gobierno vigente para modificarlo desde

su interior; y por el otro, una minoría calificada como radical que no sólo procuró resistir de forma violenta a las nuevas medidas racistas sino que también rompió con los valores fundamentales que distinguían a la identidad *coloured* del resto de los sectores no-blancos: los valores liberales. Por lo tanto, los así llamados radicales no son vistos por tales investigadores como miembros representativos de la población *coloured* sino de las organizaciones de izquierda. Esta mirada conservadora procura evadir los conflictos existentes al interior de tal comunidad a la hora de definirse como *coloured* en pos de resaltar una imagen homogénea de la misma.

Los primeros aportes al estudio de la comunidad en torno al período de 1930-1940 fueron realizados desde la historia de los movimientos de izquierda. En un esfuerzo por aplicar la perspectiva de análisis marxista a la historia sudafricana, Roy Gentle (1978) puso especial atención en el *Non-European Unity Movement* (NEUM), organización que procuraba aglutinar a todos aquellos sectores de la sociedad que no formaban parte del sector blanco privilegiado. Al poner el foco en tal organización, da cuenta de las influencias que el marxismo y el trotskismo tuvieron sobre sus fundadores, mayoritariamente miembros de la comunidad *coloured*. El trabajo no se propone rastrear los conflictos identitarios en términos culturales y sociales sino la relación existente entre los proyectos no-racialistas y las distintas vertientes del marxismo. Por lo tanto, Gentle no profundiza sobre los sujetos y sus experiencias sino sobre las organizaciones, las relaciones entre éstas y sus tendencias ideológicas.

Nuestra tesis se inscribe en una línea de renovación al interior de esta corriente de análisis, lo cual implica no sólo estudiar las organizaciones durante el periodo de 1930 y 1940 sino también a los sujetos, sus acciones y sus pensamientos. Un claro esfuerzo en pos de tal renovación se puede encontrar en los trabajos de Allison Drew (1997 y 2000), quien logra plasmar un escenario multitudinario en el que los miembros de la comunidad *coloured* son incorporados al diálogo y debaten entre sí y con los otros sectores de la sociedad y en el que las organizaciones de izquierda se encuentran permeadas por las diversas experiencias de discriminación y explotación racial en relación

con las prácticas militantes. La autora logra plasmar la complejidad propia de las ideas y pensamientos de los sujetos *coloured* de izquierda, quienes deben lidiar con la conflictiva relación entre la teoría marxista y las tradiciones familiares y comunitarias.

Si bien es verdad que todos estos trabajos dan cuenta de los distintos períodos y procesos históricos, tienden a encasillar a los sujetos en torno a las categorías identitarias (euro-céntricas) de clase. Por lo tanto, aun cuando logran romper con la representación de la comunidad *coloured* como homogénea, tienden a construir nuevas identidades rígidas que dividen a los sujetos de modo tajante, no permiten analizar las complejas relaciones existentes entre los mismos y sus múltiples y conflictivas adscripciones identitarias. Así mismo, al enfocar sus investigaciones desde la historia de la militancia, no logran recuperar las experiencias de vida de los sujetos por lo que no dan cuenta de los vínculos existentes entre los mismos en sus otros espacios cotidianos. Por ejemplo, no reconstruyen los vínculos familiares y laborales que también permearon e influenciaron en las posiciones adoptadas por los sujetos en torno a sus adscripciones identitarias.

Dos trabajos claves para poder acercarse a la mentalidad de los líderes intelectuales de la TLSA son los de Robert Edgar (1992) y Alan Wieder (2003 y 2008). En el caso de Edgar, la edición del diario de viaje de Ralph J. Bunche a Sudáfrica durante 1937-1938 nos permite visualizar la realidad sudafricana desde la mirada de un afroamericano³. Al describir su día a día en distintas regiones del territorio, Bunche nos acerca a la vida cotidiana y a las ideas de algunos de los intelectuales principales de la comunidad *coloured*, como es el caso de la familia Gool (integrada por Goolam, Jane y Cisie). El trabajo de Wieder se propone reconstruir la historia de los docentes y sus luchas contra la

³Ralph Johnson Bunche (1904 - 1971), politólogo y diplomático afroamericano. Se doctoró en estudios africanos en la Universidad de Harvard (1934), para lo cual tuvo que realizar largos viajes por el continente africano. Enmarcado en un contexto estadounidense profundamente racista, la vida de Bunche se vio afectada por la segregación racial en su propio país, lo que le permitía contar con una mirada crítica desde su experiencia personal a la hora de analizar las realidades africanas. En 1950 obtuvo el Premio Nobel de la Paz por su labor como mediador en el conflicto palestino-israelí. Bunche fue la primera persona no-blanca en recibir un Premio Nobel.

segregación racial. Para ello, el autor realizó entrevistas a docentes *coloured* miembros clave de la TLSA. Los principales aportes se encuentran en la biografía de Richard Dudley, en la cual Wieder expone fragmentos de sus entrevistas y nos acerca a uno de los líderes más importantes del movimiento y a sus pensamientos centrales.

Los principales esfuerzos por romper con la utilización de categorías importadas desde Occidente, para comprender las complejidades propias de la población *coloured* sudafricana, fueron realizados desde el abordaje de la historia intelectual a partir de miradas poscoloniales. Crain Soudien (2011) logró plantear una nueva mirada al priorizar el estudio de los líderes *coloured* entendiéndolos ya no sólo como líderes políticos y comunitarios sino también, y sobre todo, como intelectuales. En este sentido, el autor pretende rescatar la producción de ideas originales y genuinas de estos sujetos como conocimientos propios producidos desde el Sur. En su esfuerzo por descolonizar el mundo de las ideas, Soudien pone énfasis en el estudio de tales sujetos históricos para revalorizar a aquellos pensadores que no formaron parte del mundo académico hegemónico de Occidente y que produjeron pensamientos liberadores. Su propuesta de análisis nos invita a reflexionar en torno a los vínculos existentes entre la producción de conocimientos y las experiencias vividas en la cotidianidad racista. Desde su perspectiva, el desarrollo de conocimientos liberadores conllevaba la reconfiguración de sus formas de vida y de sus modos de identificarse. El autor logra recuperar la agencia de los sujetos y de este modo nos invita a pensarlos ya no como miembros de una comunidad rígida que los determina sino como productores de sus propias realidades.

Por lo tanto, creemos que esta perspectiva puede colaborar para complejizar el análisis de la historia de la(s) identidad(es) *coloured*. Los límites de la misma se encuentran justamente en el hecho de basarse en el estudio de un grupo selecto de sujetos que no necesariamente representan a la comunidad en su totalidad y que no pueden ser entendidos como un grupo homogéneo. Sin embargo, creemos que tales límites ponen en evidencia un debate que suele ser evadido tanto por la mayoría de los investigadores como de la sociedad sudafricana en

torno a la utilización de la categoría de *coloured* como representativa de los sujetos que quedan encasillados en ella.

El período de la Unión Sudafricana y especialmente el iniciado en 1948, con la instauración del *apartheid*, plantearon escenarios políticos, sociales y económicos que interpelaron a la comunidad y a sus adscripciones identitarias. Las dificultades actuales para investigar el tema se encuentran principalmente relacionadas con las complejas y controvertidas actitudes sociales adoptadas por la comunidad ante la violencia de Estado desarrollada durante tales períodos históricos. La mayoría de la población sudafricana tiende a caracterizar a los actores *coloured* como colaboracionistas con el régimen pasado. Y es ante tales ataques y ante las dificultades de reflexionar e interpretar sus propias reacciones comunitarias que los sujetos *coloured* se tornan silenciosos y herméticos.

Si pensamos a la historia sudafricana como un espacio de pugnas en torno a los saberes del pasado y los poderes del presente, debemos aceptar que las perspectivas historiográficas adoptadas por los investigadores implican un posicionamiento político por parte de los mismos. Nosotros no quedamos excluidos de ello. Desde un abordaje periférico, pretendemos rescatar una de las tantas áreas marginales de los estudios de la historiografía sudafricana: la historiografía de la comunidad *coloured*. En un presente sudafricano en el que la versión dominante de la historia es la de las mayorías, reivindicamos el estudio de los sectores minoritarios de la sociedad que ponen en evidencia las controversias y complejidades de los discursos sobre el pasado. Estudiar a la comunidad *coloured* y reflexionar sobre cómo los historiadores han analizado sus actitudes sociales durante la instauración de las primeras medidas racistas, nos permitirá comprender cuáles son las luchas de poder al interior de la sociedad sudafricana en el presente democrático.

Creemos que en la actualidad es importante recuperar las historias marginales de resistencia a la clasificación, discriminación y explotación racial para no caer en versiones teleológicas de la historia sudafricana. En este sentido, si bien es cierto que el movimiento principal que impugnó la opresión racial y logró

establecer las bases para la transición hacia la democracia a fines del siglo XX ha sido el ANC, una mirada histórica de la resistencia debe dar cuenta de los procesos de construcción de la misma. Es decir que no es posible comprender el éxito del ANC sin estudiar esos otros movimientos de resistencia que desde mediados del siglo XIX construyeron los cimientos teóricos que configurarían a la Nueva Sudáfrica. Seguir pensando a la historia sudafricana a partir del binomio entre blancos y negros implica no sólo silenciar a los otros grupos sociales que sufrieron la segregación y lucharon contra la misma sino también, y por sobre todo, realimentar las lógicas de dominación impuestas por el *apartheid*.

Nuestro trabajo se propone cuestionar tales estructuras no sólo al revalorizar el estudio de los sectores marginales sino también al proponer una mirada compleja sobre los mismos, en la que no es posible afirmar la existencia de una única identidad *coloured* ni un único modo de apropiación de la misma.

Marco teórico y metodológico

Marco teórico

A la hora de estudiar las actitudes adoptadas por los viejos y nuevos líderes de la Liga, basaremos nuestro análisis en las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu (2002, 2013) y Marshall Sahlins (1988). Incorporaremos la noción de *habitus* que es entendida por Sahlins como la conciencia cultural que enmarca las conductas adecuadas (Sahlins, 1988: 131); y por Bourdieu como la reproducción de esquemas que generan clasificaciones y prácticas clasificables, que se encuentran incorporados en los sujetos por tener una posición diferencial dentro del espacio social (Bourdieu, 2013:14). Como explica este último autor, el *habitus* tiende a perpetuarse ya que permite la perpetuación de una identidad que constituye la diferencia. Tiende a preservar las distancias y relaciones de orden y así coopera con la reproducción del sistema entero de diferencias constitutivas del orden social (Bourdieu, 2013:15).

Según el autor, el Estado produce estructuras sociales y estructuras mentales que se adaptan a las primeras. Por lo tanto, la violencia simbólica aparenta ser

algo natural. De este modo, los conocimientos y categorías que utilizan los sujetos reafirman el poder estatal, aun cuando busquen criticarlo. Los sujetos no pueden escapar a las concepciones que les son inherentes y que fueron aprehendidas a través de la educación (Bourdieu, 2002: 1).

Si bien las reproducciones de las categorías nos invitan a pensar que el sistema cultural permanece igual a través del tiempo, según Marshall Sahlins, es justamente esa reproducción de las categorías la que nos da la pauta de los cambios culturales (Sahlins, 1988: 135). Desde su perspectiva toda reproducción cultural es una alteración en sí misma. Esto se debe a que cada reproducción de las categorías se desarrolla en un contexto histórico particular por lo que los individuos recogen contenidos empíricos nuevos que son incorporados en los procesos de significación. Los conceptos viejos adquieren significados o connotaciones diferentes a las originales en la medida en que son utilizados por los individuos. Es decir que los sujetos asignan otros significados y reexaminan creativamente sus sistemas convencionales. Sahlins denomina a esto “la revalorización funcional de las categorías” (Sahlins, 1988: 11). Como consecuencia de ello se puede producir una “transformación estructural”: los cambios en algunos significados producen cambios en las relaciones existentes entre las categorías culturales y ello puede derivar en un “cambio de sistema” (Sahlins, 1988: 9-14).

Cuando el encuentro entre personas y cosas se torna contradictorio, los significados son sometidos al uso subjetivo de los individuos que adquieren conciencia simbólica y los usan y dominan. Por lo tanto, si bien podemos observar la pervivencia de conceptos a través del tiempo –y por ende podríamos pensar que las relaciones intra e interculturales se mantienen fijas- es justamente en ese hecho que debemos encontrar los cambios en sus significados –y por ende en las relaciones culturales.

Creemos que las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu y Marshall Sahlins nos ayudarán a comprender las diferencias existentes entre las viejas y nuevas elites de la TLISA y los diversos usos y significados otorgados a las categorías identitarias por ambos sectores. Los conceptos propuestos por estos autores nos

brindan herramientas para analizar los cambios en la estructura social y cómo los mismos afectaron (o no, según el caso) a la estructura mental de los sujetos y viceversa.

Marco metodológico

Se trabajará principalmente utilizando las publicaciones propias de la TLISA: el *Educational Journal*. La revista surgió en 1915 y desde entonces ha sido publicada cuatrimestralmente hasta 1941, año en el que se tornó mensual⁴. Contaba con un promedio de doce páginas en las cuales se desarrollaban artículos destinados a los docentes miembros de la Liga. Es decir que la revista era una publicación de circulación interna –financiada con el pago de la membresía– que pretendía comunicar novedades, abrir debates y promover la reflexión entre los docentes. Si bien para 1943 la Liga contaba con unos 1450 miembros, es difícil de determinar la cantidad de lectores dado que la tirada de revistas dependía de la membresía. De todas maneras, es sabido que las revistas circulaban al interior de las escuelas *coloured* entre los estudiantes.

Con el paso del tiempo la revista redujo su cantidad de páginas y se tornó un espacio de álgidos debates entre los miembros de la propia Liga. Clara evidencia de ello se puede notar en septiembre de 1941, momento en el que se decidió no publicar el número correspondiente a ese mismo mes por problemas internos. La explicación y justificación se encuentra en el número siguiente. Es decir que la revista comienza a ser un espacio de disputa por el liderazgo entre las viejas y nuevas generaciones de docentes.

Al mismo tiempo, se han realizado una serie de entrevistas formales y charlas informales con diversos miembros de la Liga. Varios de ellos fueron participantes activos en el liderazgo de la organización durante la década de 1940. Otros de ellos, fueron estudiantes en las escuelas en donde tales líderes enseñaban, por lo que pudieron describir las prácticas docentes en el aula y

⁴En la primera página se brindaba información sobre la junta directiva y los nuevos miembros asociados. Luego de ello, se encontraba el artículo principal del Secretario General que era acompañado por propagandas y notas especiales sobre educación. Debe aclararse que no era una publicación totalmente periódica, por lo que muchas veces no respetaba los tiempos con rigor.

mismo también en los espacios de educación no formales. Las entrevistas han sido grabadas pero por pedido de los entrevistados, no serán transcritas en su totalidad. Las descripciones generales de las mismas se pueden encontrar en el apartado referencias bibliográficas.

A partir de las publicaciones de la revista pretendemos analizar los debates internos de los miembros de la Liga. Los mismos se pueden vislumbrar en los artículos que se publicaban en pos del debate y que generaban otros artículos en respuesta, en los abordajes temáticos y en la autoría de los textos. Tales disputas se tornaron sumamente álgidas entre los años 1940 –cuando comienzan a publicarse los textos de los jóvenes miembros- y 1945, momento en el que los jóvenes líderes toman el liderazgo de la Liga y las viejas generaciones tienden a abandonarla. Creemos que el estudio de los números publicados entre esos años podrá brindarnos un escenario más claro y completo de las miradas en pugna en torno a sus presentes y proyectos a futuro.

1. La Unión Sudafricana. Política, sociedad y educación en tiempos de la Segunda Guerra Mundial.

En marzo de 1909 una delegación de miembros no-blancos⁵ del territorio sudafricano viajó a Londres para presentar una petición ante el Parlamento británico⁶. En la misma, expresaban su rechazo a la instauración generalizada de restricciones raciales al voto en las distintas provincias del territorio de la futura Unión Sudafricana⁷. A partir del diálogo con la metrópoli, procuraban resguardar y expandir el voto censitario basado en los niveles de “civilidad” de los sujetos y no en el color⁸. Por primera vez en la historia sudafricana se conformaba una organización integrada conjuntamente por miembros de los distintos sectores no-blancos de la sociedad que pedía derechos políticos comunes ante las autoridades imperiales (Marks, 2011: 203).

Treinta años después, las posiciones adoptadas por los sujetos coloniales ante la dominación blanca ya no serían las mismas. Desde mediados de la década de 1930 hasta la instauración del *apartheid* en 1948 un conjunto de agrupaciones políticas lograron consolidar proyectos de impugnación al régimen dominante y propusieron nuevas formas de pensar la unidad territorial, nuevas formas de pensar a la posible nación sudafricana.

⁵ Para este período, la población no-blanca se encontraba catalogada a partir de tres grupos raciales: bantúes, asiáticos y *coloured*. La racialización de la sociedad tenía sus orígenes en la instauración colonial holandesa en el Cabo y había sido mantenida, reafirmada y hasta profundizada con la creación de la Unión Sudafricana en 1910. Esta nueva institución continuó desarrollando las políticas segregacionistas que se gestaron durante el siglo XIX. La clasificación racial a partir de la invención de categorías rígidas y estáticas que dividían a la población en blancos, negros y negros coloniales (aquellos descendientes de esclavos) durante el siglo XIX seguiría desarrollándose durante el siglo XX al sumar nuevas definiciones fragmentarias como las de indio y *coloured* (Adhikari, 1994). Todas ellas fueron ordenadas jerárquicamente a partir de una noción evolucionista por la cual la población blanca representaba a la civilización más desarrollada y la población negra a la no civilizada. Para más información véase Marais, 1939; Keppel-Jones, 1963; Krüger, 1978; Elphick y Giliomee, 1992; Magubane, 2004; Dubow, 2006, entre otros.

⁶ “Petition to the House of Commons”, firmada por W. P. Schreiner, A. Abdurahman, J. Tengo Jabavu, et al, Julio, 1909. Disponible en <http://www.sahistory.org.za/archive/petition-house-commons-w-p-schreiner-abdurahman-j-tengo-jabavu-et-al-july-1909>

⁷ A inicios de 1909 la Convención Nacional había votado la versión preliminar de la futura Constitución de la Unión Sudafricana. Algunos sectores no-blancos de la sociedad, compuestos principalmente por profesionales, vieron en tal medida el peligro de una futura expansión de las medidas discriminatorias.

⁸ “Petition...”

¿Quiénes eran esos hombres? ¿Por qué sus posiciones pasaron de ser consultivas a impugnatorias? ¿Y cómo fue posible que ese cambio de visiones y actitudes se desarrollara?

En este primer capítulo analizaremos las características fundamentales de las elites coloniales⁹ *coloured* durante los primeros años de la historia de la Unión Sudafricana. El objetivo principal es acercarnos a sus modos de pensar y actuar en un contexto que si bien inicialmente se presentaba prometedor para aquellos sectores no-blancos, terminó consolidando un conjunto de medidas segregacionistas que los expulsó de la ciudadanía y del mundo de derechos. Nos focalizaremos en contextualizar históricamente los cambios y continuidades en las perspectivas y actitudes sociales desde inicios del siglo XX hasta las vísperas de la instauración del *apartheid*. De este modo, en los próximos capítulos pretendemos dar cuenta del proceso de transformación tanto de los sujetos coloniales como también de sus perspectivas y estrategias de acción.

Orígenes y conflictos políticos de la Unión Sudafricana

Ahora bien, para comprender por qué en 1909 esos hombres decidieron viajar a Londres en busca de la protección de la Corona –y quiénes eran– presentaremos, primero, el contexto político del territorio sudafricano.

La conformación de lo que actualmente conocemos como la República de Sudáfrica tuvo sus orígenes a inicios del siglo XX, como consecuencia de la Guerra Sudafricana¹⁰. Luego de tres años en los que la guerra afectó e involucró

⁹ En este trabajo adoptaremos el concepto de elites coloniales para referirnos a aquellos hombres no-blancos letrados y profesionales que lograron obtener títulos universitarios en sus territorios, en Estados Unidos y Europa (principalmente en Londres) y que al retornar al territorio desempeñaban funciones de representación política frente a su comunidad de origen y frente al Estado colonial. Por lo tanto, no eran considerados ni se consideraban a sí mismos como nativos típicos sino como sectores diferenciados, que contaban con mayor capital simbólico que el resto de la sociedad local.

¹⁰La Guerra Sudafricana consistió en una serie de luchas armadas entre afrikáners y británicos en pos del dominio total y la unificación del territorio. Se desarrolló entre 1899 y 1902 y es denominada de ese modo dado que en ella han participado las diversas sociedades sudafricanas como mano de obra forzada y como miembros de los ejércitos. Algunos autores afirman que la causa principal de la misma no se encontraba tanto en los intereses de unificación política sino

a todas las poblaciones del territorio, los sectores blancos –británicos y afrikáners- llegaron a un acuerdo por el cual se crearía la Unión Sudafricana bajo dominio británico. Las negociaciones llevadas a cabo entre las autoridades blancas de las colonias inglesas del Cabo y Natal y de las antiguas repúblicas afrikáner¹¹ del Estado Libre de Orange y Transvaal entre 1908 y 1909 no sólo forjaron la constitución de la futura Unión sino también las bases de un sistema de segregación racial que se profundizaría con el paso de los años hasta la instauración del *apartheid* en 1948.

Para poder establecer la unificación de las cuatro regiones –desde entonces consideradas provincias- en igualdad de condiciones y evitar futuros conflictos al interior de la población blanca (británica, descendiente de británicos instalados en el territorio y afrikáner, el grupo mayoritario en este conjunto) se acordaron varios ejes centrales sobre los que se construiría el nuevo gobierno¹². Primeramente, se aceptó la conformación de un gobierno parlamentario bicameral –siguiendo con la tradición británica. En segundo lugar, se decidió la descentralización de las instituciones estatales –y así saldar la discusión de cuál sería la capital de la Unión. Por lo tanto, se propuso la distribución de las mismas entre las cuatro provincias: la administración del poder ejecutivo se asentaría en Pretoria (Transvaal), el Parlamento en Ciudad del Cabo (Provincia del Cabo) y la cámara de apelaciones en Bloemfontein (Estado Libre de Orange); en el caso de la provincia de Natal, ésta recibió una compensación financiera al no contar con ninguna institución de gobierno en su territorio.

En tercer lugar, así como se definieron las fronteras territoriales de la Unión también se definieron los límites de la ciudadanía. Sólo los hombres blancos fueron considerados ciudadanos, por lo que la gran mayoría de la población del

en el control de los yacimientos de metales preciosos alrededor del territorio (Trapido, 2011: 91). Para más información véase Gentili, 2012; Thompson, 2001; Nasson, 2010b; entre otros.

¹¹Se denomina afrikáner a la población sudafricana blanca descendiente de los primeros colonos holandeses –también conocidos como *Boers*- que se asentaron como agricultores en el territorio del Cabo trabajando para la VOC en el siglo XVII, muchos de los cuales se desplazaron hacia el interior en lo que se llamó el Gran Trek (1830s) tras la ocupación británica de la zona del Cabo.

¹² Para más información sobre las características de la formación de la Unión Sudafricana ver Keppel-Jones, 1963; Krüger, 1978; Bush, 1999; Marks, 2011.

territorio –hombres y mujeres que eran considerados negros, indios y *coloured* y mujeres blancas- quedó excluida del mundo de derechos.

Los dos puntos centrales sobre los que no se pudo llegar a un acuerdo general fueron la homogeneización lingüística de la Unión y la expansión sobre el resto de las Provincias de los derechos políticos no-racializados que se implementaban desde el siglo anterior en la Provincia del Cabo (Marks, 2011: 192). La provincia del Estado Libre de Orange sostuvo una rígida posición en defensa de la preservación de la cultura afrikáner por lo que demandó la oficialización no sólo del inglés sino también del afrikáans. Desde entonces, ambos idiomas se enseñarían en igualdad de condiciones en las escuelas blancas¹³.

En el caso de las demandas de la Provincia del Cabo, se procuraba desarrollar un sistema de derechos políticos que no estuviera basado en la distinción racial sino en los ingresos económicos y los niveles de alfabetización de la sociedad¹⁴. Sin embargo, tales aspiraciones no fueron aceptadas por los representantes del resto del territorio por lo que sólo se mantuvieron vigentes únicamente en el Cabo hasta 1936, cuando finalmente el voto censitario fue reemplazado por el voto basado en motivos raciales; desde entonces, solo podría votar la población blanca (ese mismo año las mujeres blancas obtuvieron derecho al voto). (Freund, 2011: 239).

Si bien la instauración de la Unión podría haber representado los beneficios de la victoria inglesa sobre la población afrikáner, en la práctica ésta última fue incorporada a los privilegios de la población blanca, logrando cierta estabilidad en el acuerdo de fuerzas entre ambos sectores en pos del control y la

¹³ Debe aclararse que para ese período existían dos tipos de escuelas, laicas y misioneras. Si bien inicialmente no contaban con distinciones raciales, para mediados del siglo XIX las escuelas laicas quedaron reservadas exclusivamente para la población blanca. Desde entonces, la población no-blanca debió asistir únicamente a las escuelas misioneras. Para más información véase February, 1983 y Adhikari, 1994.

¹⁴La Constitución de 1853 de la Colonia británica del Cabo había otorgado el voto a todo hombre que poseyera una propiedad de valor igual o mayor a £25. Ello permitía que hombres no blancos pudieran votar y ser votados en igualdad de condiciones que los blancos. Con el paso del tiempo y el aumento de la participación política no-blanca, se realizaron reformas en las que se aumentó el monto mínimo y se incluyeron cláusulas de alfabetismo. Para 1910, el territorio del Cabo aspiraba a expandir el voto censitario sobre el resto de las provincias, las cuales lo rechazaron e impusieron el voto blanco en sus territorios. Véase Lewis, 1987.

dominación sobre el resto de la población, la población no-blanca, la cual representaba aproximadamente el 90% de total (Thompson, 2001: 171). La Unión Sudafricana era entendida por estos sectores como un Estado en el que la sociedad debía estar organizada a partir de la jerarquización racial. Es decir que finalmente aquellos que se vieron desilusionados con la consolidación del nuevo gobierno fueron los sectores no-blancos. Habiendo participado activamente en la Guerra Sudafricana del lado británico, tales sectores esperaban recibir algún tipo de reconocimiento, de valoración por sus esfuerzos (Marks, 2011: 195).

Quienes viajaron a Londres en representación de las elites coloniales en busca de la ampliación hacia el resto del territorio de los derechos obtenidos en el Cabo, aun no se habían dado cuenta de que los objetivos de la Corona ya no se relacionaban con la búsqueda del progreso en los territorios coloniales, sino con el control y explotación de la mano de obra (Bush, 1994:134). El acuerdo blanco las dejaba fuera del escenario político y marcaba el comienzo del desplazamiento de su lugar privilegiado en la sociedad colonial.

Las elites coloniales del Cabo y su participación política

Ahora bien, ¿quiénes eran esas elites coloniales? ¿Y cuáles eran esos privilegios que habían podido obtener en el territorio del Cabo? Como bien adelantamos anteriormente, la Provincia del Cabo se distinguía del resto de las provincias por sus políticas liberales y su composición poblacional. A diferencia del resto del territorio de la Unión, el Cabo contaba con una historia de asentamientos europeos y colonial más larga –entre 1652 y 1795 había sido un territorio controlado por la Verenigde Oostindische Compagnie (VOC), Compañía Neerlandesa de las Indias Orientales, y desde ese entonces, colonia británica– que había impactado en la composición social, económica y política de la región. Tales particularidades habían permitido y promovido el surgimiento de un grupo de profesionales no-blancos con participación política (Thompson, 2001; Trapido, 2011).

La posición geo-estratégica de la Colonia fomentaba su crecimiento económico a partir de las exportaciones de alimentos para las embarcaciones que transitaban los océanos Índico y Atlántico. La producción agrícola se encontraba mayoritariamente en manos de productores blancos que, habiéndose asentado por la fuerza en tierras de pobladores locales, utilizaban mano de obra ex esclava¹⁵. La historia de la misma se remontaba a mediados del siglo XVII con la importación de mano de obra esclava del Sudeste Asiático, durante el control holandés, y de la dominación de las poblaciones nativas Khoi-San, originarias del territorio del Cabo¹⁶ (Gentili, 2012: 135-136).

Si bien la Colonia británica del Cabo se caracterizó por impulsar políticas liberales, es importante remarcar que las diferenciaciones de raza y clase se encontraban profundamente establecidas y arraigadas en ella (Elphick y Giliomee, 1992: 522). La población blanca tendía a identificarse a sí misma en base a diferencias raciales más que de nacionalidad y nombraba a los no-blancos a partir de categorías que estaban estrechamente relacionadas con el color y las caracterizaciones fenotípicas. Sin embargo, hasta fines del siglo XIX las diferenciaciones tendieron a ser heterogéneas y cambiantes. Como explica Mohamed Adhikari, recién hacia fines de siglo se comenzaron a cristalizar las tres categorías que se utilizarían a posteriori para catalogar y discriminar a la sociedad sudafricana: indios, bantúes y *coloured* (Adhikari, 2005: 3). Por indios se entendía a la población originaria del Subcontinente Indio que se había asentado mayoritariamente en la región de Natal como mano de obra forzada. Por bantúes se entendía a aquellas poblaciones originarias del territorio – Xhosas, Griquas, Tswanas, Zulúes, etc- que habían sido desplazadas de sus zonas de residencia y utilizadas como mano de obra forzada por los *Boers* y por el gobierno colonial inglés. Finalmente, por *coloured* se entendía a aquellos individuos de orígenes mixtos, muchos de los cuales eran descendientes de los

¹⁵ La esclavitud fue abolida por la Corona británica en 1833, a partir de la Ley de Abolición de la Esclavitud. Sin embargo, no fue hasta 1840 que los esclavos del Cabo fueron emancipados (Trapido, 2011: 67).

¹⁶ Para más información sobre la historia de la Colonia del Cabo y de la Provincia del Cabo véase Johnson, 2013.

ex esclavos del Cabo y de relaciones ilegítimas entre hombres blancos y mujeres de color –esclavas y libres (Brown, 2000).

Además de las diferencias ya mencionadas, la Provincia del Cabo contaba con una composición poblacional particular que le otorgaba características y problemáticas distintas a las del resto de las provincias de la Unión. Según el censo de 1911, la población total del territorio estaba compuesta por 4.019.000 bantúes, 1.276.000 blancos, 525.000 *coloureds* y 152.000 indios (Van Der Ross, 1979: 45). El noventa por ciento de la población total *coloured* vivía en la Provincia del Cabo. Por lo tanto, su presencia generaba dinámicas raciales, políticas y sociales propias de la región y que aún se pueden observar en la actualidad.

Fue en este mismo territorio en donde este grupo surgió como sector racial diferenciado del resto. Sus orígenes se pueden rastrear hacia inicios del siglo XIX a partir de la fusión de un conjunto diverso de poblaciones. Entre las mismas podemos encontrar descendientes de esclavos africanos y de esclavos del sureste asiático, hijos de hombres europeos y mujeres Khoi-San y todos aquellos otros individuos que no encajaban dentro de las categorías ni de blancos ni de negros en general (Adhikari, 2005). Si bien dentro de esta población que no era ni blanca ni negra existían grandes diferencias históricas, culturales, religiosas y lingüísticas, la misma tendió a ser unificada por el Estado colonial bajo una única categoría racial¹⁷. Por ende, ser *coloured* significaba ser “racialmente mixto”. Sin embargo, esa idea representaba significados diferentes para aquellos catalogados de ese modo. Para algunos, significaba cargar con la historia de la esclavitud, para otros, con la de la ilegitimidad y para otros, la posibilidad de ascenso social.

¹⁷Como explica Richard Van Der Ross, dentro de la categoría de *coloured* se incluyen a todos aquellos “racialmente mixtos”: descendientes de la mezcla entre Khoi-San, blancos (afrikáners, británicos, holandeses, alemanes, franceses), malayos (provenientes de Java y Bali) y ex esclavos (de las regiones de Angola, Mozambique, Sri Lanka, Bengala). Las diferencias de las mezclas entre grupos derivaron en una posterior categorización, durante el régimen del *Apartheid*, en siete grupos: Cape *coloured*, Malayos, Griquas, Chinos, Indios, otros asiáticos y otros *coloured*. Existen diferencias sociales y culturales al interior de este grupo híbrido. Las más importantes son las religiosas (protestantes y musulmanes en su mayoría) y lingüísticas (entre aquellos cuya lengua madre es el afrikáans y aquellos cuya lengua madre es el inglés) (Van Der Ross: 1979).

Como bien explica Mohamed Adhikari, lo único que realmente unía a esos diversos sectores era justamente el hecho de no poder pertenecer ni al grupo blanco ni al negro; es decir, su condición de hibridez (Adhikari, 2005). Sin embargo, con el paso del tiempo tales diferencias se fueron amalgamando, consolidándose así una identidad que habiendo sido impuesta desde arriba terminó por ser adoptada y re-significada por algunos de los sujetos involucrados en ella. Claramente, las diferencias al interior pueden rastrearse aun en la actualidad. Mientras algunos de ellos son protestantes, otros son musulmanes. Mientras para algunos la lengua materna es el afrikáans, para otros es el inglés. Mientras algunos reconocen sus orígenes asiáticos como base de su identidad, otros adoptan la noción de *coloured* como adscripción y otros niegan por completo cualquier categoría que separe a la población en términos raciales. Sin embargo, podemos observar que para el período a estudiar existía un grupo profesional en el Cabo que hablaba tanto inglés como afrikáans y que se identificaba como grupo separado adoptando la categoría como modo de unificar su identidad¹⁸. Tales sectores formaban parte de la elite colonial educada (Van Der Ross, 1979: 50-59). Al contar con mejores condiciones socio-económicas y una mayor formación intelectual, cumplían con los requisitos necesarios para poder participar políticamente en la Provincia¹⁹. De este modo, contaban con la ciudadanía plena, hecho que los diferenciaba del resto de aquellos catalogados por el Estado como *coloureds*.

La segregación y el acceso a la educación en el Cabo

¿Cómo es que estos sectores pudieron contar con tales niveles de formación?

Las primeras experiencias educativas de la población no-blanca en la Provincia del Cabo se remontan a la época de dominación holandesa, momento en el que se instauraron las primeras escuelas misioneras en las que niños de todos los

¹⁸ En el siguiente capítulo se desarrollarán las características particulares de este sector.

¹⁹ Con la instauración de la Unión Sudafricana se fueron restringiendo cada vez más tales posibilidades de participación política de los sectores no-blancos y finalmente a partir de 1936 ninguno de ellos pudo participar políticamente hasta 1994. Para más información véase Lewis, 1987.

sectores sociales y raciales estudiaban juntos (February, 1983: 5). Sin embargo, para fines del siglo XVII las distinciones raciales comenzaron a influir en los espacios educativos generando las primeras diferenciaciones entre niños blancos y no-blancos en el aula (February, 1983: 4-6). El sistema de educación misionera siguió desarrollándose aun durante el gobierno colonial británico, período en el cual se convirtió en el espacio predilecto para la educación de la población no-blanca y de la población blanca pobre (Adhikari, 1994: 109-111). Ya desde 1839 con la instalación del Departamento de Educación en El Cabo se había ido desarrollando un sistema por el cual se excluía tanto a la población negra como a los blancos pobres de las escuelas públicas que contaban con matrículas sumamente costosas (Adhikari, 1994). Ante la exclusión económica, la única opción posible para esos sectores era enviar a sus hijos a las escuelas misioneras (Adhikari, 1994). Sin embargo, luego de la guerra Sudafricana, con la formación de la Unión, el Departamento de Educación comenzó a implementar políticas educativas explícitamente racistas. La implementación de la educación obligatoria solamente para la población blanca excluía al resto de los niños de las escuelas públicas de forma explícita y ya no sólo en términos económicos.

La presencia extendida de misioneros en la región favoreció la pervivencia de la educación occidental y religiosa de la población local, lo que promovió la posibilidad de ocupación de sectores no-blancos en trabajos semi-calificados y calificados en las zonas urbanas y de ascenso social (Trapido, 2011). En el contexto colonial del Cabo, la educación era entendida por los sectores no-blancos, urbanos y rurales, como un instrumento necesario para poder ascender socialmente. Ante la posibilidad del voto censitario para aquellos hombres con propiedades y con ciertos grados de civilidad, la educación occidental era vista como la puerta para el ingreso a la sociedad moderna.

La formación de las elites coloniales *coloured* se vio fuertemente influenciada por las experiencias educativas en las escuelas misioneras (Adhikari, 1994). Estas instituciones fueron el lugar en donde la gran mayoría de ellas obtuvo su educación básica, el lugar en donde aprendieron los modos de comportamientos

socialmente aceptables en el mundo Occidental. Desde nuestra perspectiva, tales experiencias abrieron un camino de posibilidades de ascenso social, pero al mismo tiempo delimitaron las formas y modalidades en que ello debería llevarse a cabo. Siguiendo los análisis de Frantz Fanon, podríamos decir que las elites *coloured* lograron insertarse en el mundo colonial justamente a partir de adoptar los comportamientos esperados por los dominadores, hecho que marcaba una línea divisoria y las diferenciaba del resto de la población local (Fanon, 1963: 32-33). En otras palabras, a partir de la educación misionera, el colonialismo se infiltraba en los pensamientos y comportamientos de las elites coloniales (Fanon, 1963: 39).

Como explicamos inicialmente, tales sujetos coloniales adoptaron en un principio medidas de diálogo y reclamo ante el gobierno colonial que no procuraban impugnar al mismo. Las actitudes conciliatorias sólo pueden ser entendidas en su contexto histórico, contexto teñido por teorías evolucionistas, contexto que aun se mostraba incierto y en donde todavía era posible pensar en la mejora de las condiciones sociales, políticas y económicas de los sectores no-blancos.

Como mencionamos anteriormente, desde los inicios de la Unión se comenzaron a establecer medidas que reorganizaron a la sociedad, definiendo territorios, actividades y derechos según las adscripciones raciales impuestas desde arriba, que se fundamentaban sobre las bases de las teorías higienistas, evolucionistas y racistas de la época. Como reacción ante tal contexto desfavorecedor, estos sectores profesionales no-blancos, crearon una serie de organizaciones políticas para intentar fomentar el diálogo con el Estado y así obtener una ampliación de derechos. Sin embargo, ninguna de ellas logró aglutinar en su interior a los distintos sectores no-blancos de la sociedad. Las principales organizaciones –el *African People's Organization (APO)*²⁰, el *South African Native National Congress (SANNC)*, posteriormente conocido como

²⁰ El *African People's Organisation (APO)* fue creado en 1902 por un conjunto de miembros prominentes de la población catalogada como *coloured*. Sus características principales serán expuestas en el próximo capítulo. Para más información véase Lewis, 1987; Adhikari, 1993; Drew, 2000; Erasmus, 2001; entre otros.

African National Congress, ANC)²¹ y el *South African Indian Congress (SAIC)*²²- se habían creado a partir de lazos comunitarios por lo que reafirmaban las diferencias raciales y de clase al interior de la población no-blanca.

Así como se crearon organizaciones políticas para la búsqueda de la representatividad, también surgieron organizaciones basadas en reclamos por los derechos a la educación. La educación era considerada por la población urbana *coloured* una herramienta fundamental para fomentar su ascenso social. Por ende, el aumento de las medidas discriminatorias en esa área generó amplias preocupaciones dentro de los sectores instruidos. Con el desarrollo de la Unión Sudafricana, las élites en ascenso esperaban obtener un mejor acceso a la educación para sus hijos. Sin embargo, esas antiguas expectativas no se vieron cumplidas. El contexto del ámbito escolar *coloured* era sumamente degradante. Los 1700 docentes que se encontraban trabajando en las escuelas misioneras en 1913 se enfrentaban a la falta de presupuesto y de los recursos necesarios para desarrollar sus actividades: las aulas se encontraban sobrepobladas y en malas situaciones higiénicas; normalmente no se contaba con los equipamientos básicos por lo que los alumnos debían estudiar sentados en el

²¹ El *South African Native National Congress (SANNC)*, posteriormente conocido como *African National Congress, ANC* fue fundado en 1912 por un conjunto de miembros prominentes de la población catalogada como nativa ante las preocupaciones que traía aparejada la conformación de la Unión Sudafricana. Buscaba nuclear a las distintas organizaciones no-blancas bajo su liderazgo sosteniendo una identidad multi-racial. Inicialmente se propuso actuar como una organización intermediaria con el Estado, promoviendo el diálogo y la negociación. Sin embargo, tal organización se mantuvo como un grupo de elite que no lograba expandir su influencia sobre el resto de la población. Es por ello que durante las décadas de 1920 y 1930 su presencia e influencia fue prácticamente nula. No fue sino hasta la década de 1940 que logró integrar a las masas y volverse una organización poderosa. Desde entonces, se tornó la agrupación líder de la resistencia a la segregación del Estado. Para más información véase Butler, 2012; Turok 2010 y 2010b; Dubow 2000; Meli, 1988; entre otros.

²² El *South African Indian Congress (SAIC)* fue fundado en 1923 por un conjunto de miembros prominentes de la población que se reconocía como india. Sus orígenes se encuentran en los primeros intentos de organización en el territorio de Natal, donde Mohandas Karamchand Gandhi había fundado el *Natal Indian Congress* en 1894. Gandhi se había establecido en el territorio sudafricano para trabajar allí como abogado de los migrantes indios entre 1893 y 1915. Inicialmente, esta organización procuró proteger a la población india de la discriminación racial y del recorte de derechos realizados por el Estado. Durante las décadas de 1930 y 1940 adoptaría una nueva estrategia ya no basada en el diálogo sino en la resistencia no-violenta a partir de la no-colaboración con el régimen. Desde entonces se propuso entablar lazos con las otras organizaciones no-blancas, como el SANNC y el APO. Para más información véase <http://www.sahistory.org.za/organisations/south-african-indian-congress-saic>

piso sin contar siquiera con cuadernos y lápices para tomar nota; muchas veces en los edificios los baños no se encontraban en funcionamiento (Adhikari, 1994: 118). Además de ello, los salarios percibidos por los profesores y directores *coloured* en comparación con los profesores y directores blancos eran infinitamente menores. Si por el puesto de director *coloured* se ofrecían £60 anuales, para un director blanco la suma ascendía a £400 (Adhikari, 1994: 119). Ante tal contexto, los docentes intentaron organizar un gremio que pudiera representarlos y exigir mejoras frente al Estado. Los primeros sindicatos surgieron hacia inicios de siglo y, como explica John Hyslop, no lograron tener un gran impacto entre los docentes ni frente al Estado (Hyslop, 1986: 91)²³. La primera organización docente que logró contar con gran cantidad de miembros (inicialmente *coloureds*) y de este modo influenciar sobre las estrategias a seguir en un contexto laboralmente desfavorable, fue la *Teacher's League of South Africa* (TLSA, la Liga).

Esta liga docente fue creada en 1913 por los miembros prominentes de la comunidad *coloured* de la Provincia del Cabo. Contó con el apoyo logístico del *African People's Organization* (APO), organización política *coloured*, hecho que le permitió expandirse por toda la provincia aumentando su membresía²⁴. Su objetivo inicial era aglutinar a los docentes *coloured* en pos de obtener medidas que mejoraran la calidad de la educación de ese sector de la población. Esta no sólo implicaba la aceptación de la discriminación racial impuesta por el Estado sino también su reproducción. Como diría Pierre Bourdieu: “esos poseídos (...) están a merced de los caprichos de la institución, porque son la institución hecha hombre, y porque, dominantes o dominados, no pueden padecer o ejercer plenamente la necesidad de ella sino porque la han incorporado, forman un cuerpo con ella, le dan cuerpo” (Bourdieu, 2013: 16).

Las aspiraciones evolucionistas de ciertos sectores no-blancos urbanos en ascenso se encontraban fuertemente influenciadas por los pensamientos de T.

²³Como por ejemplo la *South African Teacher's Association* (SATA), que si bien se encontraba abierta a la participación de docentes no-blancos, era mayoritariamente una organización de docentes blancos (Lewis, 1987: 75).

²⁴Su crecimiento fue lento, pasando de contar con 160 miembros en 1915 a tener 1500 en 1930 (Lewis, 1987: 77).

Booker Washington (Adhikari, 1993: 17). Habiendo nacido esclavo en Estados Unidos, T. Booker Washington había logrado convertirse en un líder prominente de la comunidad afro-americana y afirmaba que la población negra debía trabajar fuertemente, mejorar su calidad educativa y observar las bases de la moral cristiana para de ese modo demostrarle a la población blanca sus amplias aptitudes como posibles ciudadanos responsables. Es decir que en vez de proponer una posición agresiva de reclamos por derechos, pretendía utilizar las propias normativas para mostrar que la población afro-americana debía adquirir la ciudadanía. Los miembros de la comunidad *coloured* en la Provincia del Cabo, adoptaron las estrategias de Washington por lo que pretendieron demostrar sus amplios grados de civilización (Adhikari, 2005: 74-77). Esta postura implicaba la aceptación de las teorías evolucionistas y darwinistas de la época, por lo que no había detrás de sus posiciones un cuestionamiento a las construcciones de la jerarquía racial de la sociedad sino su aceptación y la pretensión de ascender al interior de la misma (Adhikari, 2005: 8). En este sentido, la educación se tornaba fundamental para poder adquirir los conocimientos occidentales y demostrar las habilidades necesarias para ingresar en los espacios privilegiados de la sociedad blanca. Por lo tanto, la población *coloured* dedicó grandes esfuerzos en pos de obtener tales credenciales y procuró proteger sus espacios de formación en un contexto en el que las medidas raciales iban en ascenso. Estos cambios en las políticas locales generaban incertidumbres entre los sujetos coloniales que fomentaban el aumento de las preocupaciones en torno a cómo actuar en el futuro. Tales incertidumbres y preocupaciones sólo se pueden entender si las enmarcamos en un contexto sudafricano particular, el contexto de las década de 1920 y 1930.

Los cambios a partir del período de entreguerras en la Unión Sudafricana. El aumento de la segregación y las nuevas estrategias no-blancas.

Las normativas desarrolladas previamente a la Primera Guerra Mundial –como es el caso de la Ley de Tierras de 1913²⁵- tendieron a ser reafirmadas y profundizadas durante el periodo de entreguerras; momento en el cual la autonomía local en relación al Parlamento Británico fue en aumento²⁶. Durante este periodo se aprobaron, entre otras, las leyes de Conciliación Industrial (1924), de Inmoralidad (1926) y de Representación Nativa (1936)²⁷. Por lo tanto, la autonomía política de la población blanca se sostenía a partir de la segregación del resto de la población local y de la complicidad británica, que se veía beneficiada por las ganancias que producía la explotación de las minas de metales nobles del territorio a partir de la utilización de mano de obra nativa barata (Bush, 1994: 134).

Tales medidas se desarrollaron en el marco del gobierno conocido como “El Pacto”. Una alianza política entre el *National Party*²⁸ y el *Labour Party* había

²⁵La Ley de Tierras de 1913 otorgaba derechos de posesión de las tierras de acuerdo a la condición racial asignada. A la mayoría de la población, catalogada como africana, se le asignaba menos del 10% de las tierras del territorio y no se concedían con las historias previas de ocupación. Por lo tanto, el impacto de la norma se hizo sentir principal y fundamentalmente sobre la población negra, quien sufrió los efectos directos de la pérdida de tierras y de los desplazamientos. Pero al mismo tiempo, la nueva norma generó la preocupación del resto de los sectores de la población no blanca que sintieron el temor de las futuras amenazas a su condición social.

²⁶ En 1931 el Estatuto de Westminster le otorgaba a la Unión mayor independencia legislativa.

²⁷La Ley de Conciliación Industrial (1924) afirmaba los lazos laborales entre los empleados y jefes blancos al negarle a la población negra la posibilidad de ser contemplada en los vínculos laborales formales. La Ley de Inmoralidad (1926) prohibía los vínculos amorosos entre individuos de diferentes categorías raciales. La Ley de Representación Nativa (1936) le quitaba el derecho histórico de contar con representantes parlamentarios a la población no blanca de la Provincia del Cabo. Algunas otras normativas aplicadas a partir de este momento fueron la Ley de Salarios (1925), que imponía el salario máximo que podía adquirir la población no-blanca; el Reconocimiento del Afrikáans como una lengua oficial (1925); la Ley de Gobierno Local, poderes provinciales, que le quitaba la representatividad a la población india y negra (1926); la Ley de Minas y Trabajo N°25 (1926), que determinaba cupos máximos de trabajadores no-blancos en las minas; entre otras tantas.

²⁸El *National Party* fue fundado en 1915 por un conjunto de hombres nacionalistas *afrikáners* liderados por James Barrie Munnik Hertzog ante la desconfianza que les generaba la alianza con los sectores pro-británicos. El partido llegó al poder por primera vez en 1924 de la mano de Hertzog como Primer Ministro. Durante este período se profundizaron las medidas de segregación. Sin embargo, tras la crisis de 1930 el gobierno perdió legitimidad y debió negociar con las otras facciones blancas para sostenerse en el poder. Tal estrategia fue repudiada por los sectores *afrikaners* más nacionalistas, quienes rompieron sus vínculos con Hertzog y crearon el *Purified National Party* bajo el liderazgo de Daniel Francois Malan. Este nuevo partido contó

llevado a James Barrie Munnik Hertzog²⁹ al poder entre 1924 y 1929, quien aprovechó la debilidad política de sus opositores liberales en pos de la instauración de normas raciales, nacionalistas y proteccionistas (Freund, 2011: 214-215). Sin embargo, el advenimiento de la Gran Depresión y sus efectos sobre el territorio impactaron negativamente sobre la legitimidad del gobierno. En 1932, ante las amenazas de fragmentación política y pérdida de poder, Jan Smuts³⁰ y Hertzog decidieron armar una alianza entre el *South African Party*³¹ y el *National Party*.

La formación del *United Party* luego de la Gran Depresión, generó una alianza de gobierno entre ambos sectores de la población blanca. Pero, si bien es cierto que se logró un acuerdo entre los grupos blancos, las tensiones en el interior de la comunidad afrikáner entre los sectores nacionalistas y los liberales pro-británicos siguieron vigentes y tendieron a aumentar a partir de los debates en torno a la posición a adoptar ante el estallido de la guerra en Europa por el

con posiciones racistas extremas y anti-británicas y promovió el desarrollo de un sentimiento nacionalista *afrikáner* basado en la idea del *Volk*. El mismo llegaría al poder en 1948, instaurando el *apartheid*. Para más información véase Thompson, 2001: 160-163.

²⁹ James Barrie Munnik Hertzog nació en 1866 en la Colonia del Cabo. Fue General *boer* durante la Guerra Sudafricana y Primer Ministro de la Unión Sudafricana entre 1924 y 1939. Representante principal del *National Party*, procuraba revalorizar la cultura *afrikáner*, proteger los derechos de tal comunidad y aumentar sus privilegios. Fue uno de los principales líderes en el desarrollo de las políticas segregacionistas, pilares bases sobre los que en 1948 se implantaría el *apartheid*. Para más información véase Worden, 1998.

³⁰ Jan Smuts nació en 1870 en la Colonia del Cabo. Fue General *boer* durante la Guerra Sudafricana, donde también se desempeñó como estratega y negociador. Participó en la Primera Guerra Mundial como miembro del ejército británico. Al finalizar la Guerra participó activamente en la Conferencia de Paz de París, donde propuso la creación de una nueva Liga de las Naciones. Miembro del *South African Party*, gobernó la Unión Sudafricana entre 1919 y 1924 y luego, entre 1939 y 1948. Si bien sus gobiernos son conocidos por el desarrollo de medidas paternalistas y proteccionistas, ello no derivó en la ampliación de los derechos políticos de los sectores no-blancos. Su figura contó con un gran carisma a nivel internacional, hecho que le permitió formar parte de diversas organizaciones internacionales y del comité a cargo de la redacción de la Carta de las Naciones Unidas. Su compleja figura ha generado una amplia producción de trabajos académicos. Para más información véase Hyslop, 2012; Nasson, 2012a; Thompson, 2001; Worden, 1998; Bush, 1994; entre otros.

³¹ El *South African Party* surgió como una coalición de gobierno que asumió el poder con la conformación de la Unión Sudafricana. El mismo contaba en su interior con agrupaciones políticas exclusivamente blancas. Sin embargo, más allá de la unión basada en el color, contaba con grandes diferencias en su interior. Mientras algunos sectores tenían inclinaciones más nacionalistas *afrikáner*, otros contaban con posiciones más moderadas. Tal coalición entró en crisis durante la década de 1920 ante un contexto de crisis económica y de huelgas de los trabajadores (como es el caso de la huelga de los trabajadores mineros de 1922). Para más información véase Thompson, 2001:159-160.

avance nazi en el continente (Drew, 2002: 226). Los sectores nacionalistas afrikáner pretendían mantener la neutralidad, se oponían a apoyar al gobierno británico dado que lo visualizaban como su histórico dominador; por ende no estaban dispuestos a sacrificar más recursos por éste ni a perder la autonomía lograda hasta ese entonces. Al mismo tiempo, simpatizaban con los sentimientos nacionalistas y racistas del régimen nazi con el que se sentían identificados. En cambio, los grupos liberales entendían a la guerra como una lucha contra los regímenes autoritarios, por el desarrollo de la libertad y la democracia. Hertzog se oponía a apoyar a Gran Bretaña y prefería adoptar la neutralidad frente a la guerra. Smuts, en cambio, procuraba sumarse a la resistencia aliada. Ante el rechazo del Gobernador General a llamar a elecciones para romper la alianza con Smuts, Hertzog abandonó su puesto y Sudáfrica ingresó a la Guerra.

Guerra, paternalismo y expectativas no cumplidas

El segundo mandato de Smuts, entre 1939 y 1948, se caracterizó por ser un periodo de grandes hostilidades tanto internas como externas (Freund, 2011: 216). Los nacionalistas afrikáners se oponían a las políticas desarrolladas por el nuevo gobierno con respecto a la Guerra y esperaban una derrota para tomar el poder y romper los lazos con Gran Bretaña (Freund, 2011: 216). Al mismo tiempo, se oponían a la flexibilización de las políticas raciales y procuraban soluciones más radicales para mantener los privilegios blancos intactos. Por otro lado, el éxito japonés en el Océano Índico generaba temor ante las posibles amenazas territoriales que podrían desestabilizar las fuerzas de poder. Mientras tanto, el jefe de gobierno desarrollaba medidas paternalistas hacia la población no-blanca en pos de consolidar la economía local y de posicionar al territorio sudafricano como potencia regional y continental, sin que ello implicara una ampliación de derechos políticos para tales sectores (Freund, 2011: 241-242). Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, las cambiantes políticas desarrolladas por Smuts durante el período de la Segunda Guerra Mundial promovieron incertidumbres y entusiasmos entre los diversos sectores de la sociedad, quienes

encontraban en éstas las esperanzas de un futuro mejor o los temores a la disminución de los privilegios obtenidos previamente.

Los efectos del ingreso sudafricano en la Guerra no tardaron en hacerse sentir. La participación como proveedores de alimentos y recursos y como puerto de interconexión y comunicación con el Océano Índico para los Aliados se complementaban con el envío de ejércitos al norte y sudoeste de África e Italia (Bonner, 2011: 314). La amplia reactivación económica derivada de ello promovió el desarrollo de un profundo proceso de urbanización. La población no-blanca semi-calificada comenzó a ocupar los puestos de trabajo de la población masculina blanca³², ahora activa en los diversos frentes de guerra³³. Por lo tanto, durante estos primeros años las medidas segregacionistas tendieron a diluirse ante las amplias necesidades de mano de obra urbana (Freund, 2011: 242).

Como bien explica John Hyslop, el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y la participación sudafricana en ella habilitaron a Smuts para realizar un cambio en sus políticas (Hyslop, 2012: 452). Habiendo reconocido el fracaso del sistema de reservas³⁴ impuesto por los gobiernos anteriores, Smuts promovió la mejora de condiciones de los trabajadores no-blancos a partir del aumento salarial, de la creación de sistemas de salud y viviendas en las zonas urbanas. En este sentido, la nueva propuesta para el crecimiento económico de la Unión y su mejor inserción tanto en el mercado como en las relaciones internacionales

³² Según Leonard Thompson (2001: 177-178), para 1946 la proporción de la población no-blanca en las zonas urbanas era mucho mayor que la blanca. Los hombres que migraban para trabajar en la industria comenzaron a asentarse de forma permanente en las ciudades.

³³ Sudáfrica envió tropas para pelear en el norte de África y Europa. Las mismas contaban con aproximadamente 300.000 hombres de los cuales el 75% eran blancos. El 25% restante estaba compuesto por hombres no-blancos quienes quedaron relegados a tareas de servicios y no de combate, por cuestiones de discriminación racial (Drew, 2000: 226).

³⁴ El sistema de reservas surgió en 1913, a partir de la promulgación de la Ley de Tierras que como mencionamos anteriormente, otorgaba el derecho de propiedad sobre el 90% de las tierras a la población blanca, la cual representaba un 10% de la población total. De este modo, los sectores no-blancos (es decir, el 90% de la población) no sólo perdieron las tierras conseguidas históricamente sino también su derecho a permanecer viviendo en sus lugares de origen. Desde entonces, las poblaciones no-blancas comenzaron a ser desplazadas hacia territorios designados por el Estado, los cuales inicialmente fueron conocidos como “reservas”. Con el pasar del tiempo, algunos de esos asentamientos fueron convertidos en bantustanes, territorios gobernados por jefes locales “tradicionales”. Para más información véase Bush, 1994: 135.

radicaba en un cambio en las políticas en favor del desarrollo de un Estado benefactor (Freund, 2011: 240-241).

Tal transformación del Estado generaba grandes confusiones al interior de la población. Los sectores afrikáner rechazaban las medidas que mejoraban las condiciones de vida de los trabajadores no-blancos y el apoyo a la guerra y entendían a las medidas *smutianas* como proclives al imperialismo británico. Los sectores blancos liberales apoyaban las reformas de Smuts y procuraban amplificarlas (Bush, 1994: 139).

Mientras para algunos de los sectores no-blancos de la sociedad tales medidas abrían el camino hacia la democratización de la Unión Sudafricana –que se veía reflejada en la relajación de las medidas segregacionistas-, muchos otros entendían al ascenso de Smuts y al ingreso en la Guerra como parte de la lógica colonial que subordinaba nuevamente al territorio bajo el capital británico y comenzaron a exigir la ampliación de los derechos políticos. Las miradas en torno a la Guerra y al contexto de crecimiento sudafricano se veían permeadas tanto por las diferencias raciales como generacionales, de clase e ideológico-políticas.

Si hasta los inicios de la Segunda Guerra las organizaciones no-blancas habían apelado a la negociación y demostración de civilidad como mecanismos para obtener derechos, con el desarrollo de la misma tendieron a sufrir transformaciones internas y a convertirse en organizaciones más radicales. Claro ejemplo de ello se puede observar en el caso del surgimiento en 1944 de la *ANC Youth League* (ANCYL), Liga Juvenil del ANC³⁵ como también en el del *Non-European Unity Movement* (NEUM), el cual surgió como una organización que se proponía romper con la barrera racial *coloured* del APO³⁶.

³⁵La Liga Juvenil nació en 1944 cuando un conjunto de jóvenes miembros del ANC –Anton Lembede, Nelson Mandela, Oliver Tambo, Walter Sisulu, entre otros- se propuso expandir los alcances de la organización sobre la población, crear una organización de masas y desarrollar campañas que desafiaron las medidas racistas del Estado.

³⁶El *Non-European Unity Movement* (NEUM) fue creado en 1943 por jóvenes miembros del APO que se oponían a la participación activa de los líderes de tal agrupación en los organismos estatales desarrollados para controlar a la población *coloured*. A diferencia del APO, esta nueva organización promovió desarrollar espacios no-racializados de diálogo y de participación política. Su propuesta de resistencia a las políticas racistas del Estado se basó en el boicot y la no-colaboración.

Los cambios en el contexto internacional –la crisis de los imperios coloniales, el desarrollo del exterminio Nazi, la crisis económica europea, la influencia de los movimientos de no-colaboración en el subcontinente indio- y en el contexto local –la desilusión ante la reticencia de Smuts a aumentar los derechos de la población no-blanca y la profundización de las desventajas económicas- impactaron en la mentalidad de las jóvenes generaciones de líderes políticos, quienes ya no encontraban en la negociación con el Estado la respuesta a sus demandas (Bush, 1994: 175-176). Desde entonces, esos jóvenes impugnaron el racismo estatal a partir de la no-colaboración, de la resistencia pacífica, del cuestionamiento de las categorías raciales y de la construcción de espacios de formación alternativos (Bush, 1994:176-177).

En el caso de la TLSA, a partir de los cambios en las políticas de la Unión Sudafricana y la emergencia de nuevos líderes con nuevas perspectivas político-ideológicas a fines de la década de 1930, la Liga tendió a convertirse en un espacio de concientización de los diversos sectores de la sociedad dominados por el régimen. Desde entonces, se pretendía educar a la población para la liberación de su mentalidad. Los conflictos entre los líderes docentes no se hicieron esperar y para inicios de la década de 1940 viejas y nuevas generaciones comenzaban a competir y discutir entre sí en torno a la posición que debía adoptar la Liga frente al contexto sudafricano e internacional.

Podemos observar que en términos generales los docentes fueron vistos históricamente por la elite *coloured* como una vanguardia, un sector que contaba con una autoridad intelectual para poder entablar diálogos con el Estado y realizar reclamos. Los profesores *coloured* contaban con un conjunto de demandas propias de su realidad laboral que recién lograron ser encauzadas en reclamos políticos a partir de la organización de la TLSA. Es decir que en la Liga se fusionaban intereses de dos sectores sociales diferentes –docentes y líderes políticos pertenecientes a la pequeña burguesía- que se plasmaban en proyectos educativos conjuntos, los cuales reemplazaban a los posibles objetivos políticos más profundos relacionados con sus diversas percepciones de la realidad *coloured*. Y si bien en un primer momento ambos abordajes del

presente pudieron convivir en una misma propuesta organizativa, a partir de 1941 entrarían en conflicto llegando hasta a la escisión del movimiento por divergencias político-ideológicas en 1945.

Focalizaremos nuestro estudio de las elites *coloured* a partir del análisis de las posiciones adoptadas por los líderes de la TLISA ante los efectos de las medidas segregacionistas y las incertidumbres generadas por el gobierno de Jan Smuts (1939-1948). Observaremos los debates y conflictos desarrollados durante este período dentro de la misma. Viejas y nuevas generaciones de docentes disputaban no sólo por proyectos políticos sino también por ser identificados como los representantes legítimos de la comunidad *coloured* y/o docente no-blanca. En el próximo capítulo desarrollaremos las características principales de tal organización, las diferencias políticas, sociales y culturales de sus miembros y comenzaremos a rastrear las discusiones internas entre éstos. Para ello, utilizaremos como fuente principal el *Educational Journal*, revista de la TLISA, así como también una serie de entrevistas a ex docentes que participaron de la organización. Nos proponemos reflexionar en torno a los vínculos existentes entre los miembros de la Liga, las causas de la crisis de liderazgo a inicios de la década de 1940 y las relaciones existentes entre los proyectos políticos de los docentes y sus adscripciones identitarias.

2. Los debates dentro de la *Teacher's League of South Africa*: proyectos políticos en discordia

Los orígenes de la Liga

Como mencionamos en el capítulo anterior, la *Teacher's League of South Africa*, fue creada en 1913 por los miembros prominentes de la comunidad *coloured* de la Provincia del Cabo que formaban parte del *African People's Organisation* (APO). Si bien ya existía una organización docente – la *South African Teacher's Association*, SATA- que reivindicaba los derechos laborales de los trabajadores de la educación, los miembros del APO justificaron la creación de la Liga como una organización que buscaba unir a los docentes *coloured* para mejorar la calidad educativa de los jóvenes de tal sector racial (Adhikari, 1993: 25-27). Es decir que en sus inicios la organización no era presentada como un espacio político sino gremial. Sin embargo, como explica Gavin Lewis, la TLSA se convirtió rápidamente en el lugar de conjunción de los intelectuales *coloured*, quienes comenzarían a reflexionar no sólo sobre los contenidos a enseñar sino también sobre los problemas de la educación, la inserción social y las estrategias necesarias para enfrentar el aumento de la discriminación (Lewis, 1987: 75).

Para justificar la necesidad de su creación ante la existencia de SATA, la Liga se había conformado como una organización específicamente *coloured*. Ello implicaba adoptar una posición exclusivista de separación con respecto a los otros docentes no-blancos (Adhikari, 1993: 33). La aceptación de tal separación racial y su reproducción generaba la reafirmación de las políticas de segregación del Estado. La Liga, por ende, se convirtió en un bastión por la defensa de los derechos –y en última instancia de la identidad- *coloured*. Por lo tanto, desde sus inicios la organización había adoptado una estrategia que implicaba aceptar no sólo las reglas del juego impuestas por el Estado sino también sus teorías racistas y coloniales. Durante los próximos treinta años la Liga intentó demostrar los altos grados de civilidad de los docentes *coloured* como forma de reclamar mayores derechos y mejoras laborales.

Clara evidencia de tales posiciones se pueden rastrear en el *Educational Journal*, la revista de la TLSA. La misma se publicaba desde 1915 como una herramienta de comunicación con los docentes miembros de la Liga, que procuraba construir y expandir una imagen de los docentes *coloured* como guías morales en pos del progreso de la comunidad (Lewis, 1987: 77). Aquellos que contaban con la membresía de la Liga recibían la revista de forma cuatrimestral³⁷. Contaba con un total de entre 8 y 12 páginas y circulaba al interior de toda la comunidad educativa –los docentes las prestaban entre los alumnos- de la Provincia del Cabo.

Inicialmente, su objetivo era brindar herramientas teóricas y prácticas para la formación de los docentes y por ende, también de los estudiantes³⁸. Con el paso del tiempo (nos referimos a la década de 1940), la revista comenzó a contar con textos más reflexivos sobre el contexto político sudafricano y con menos propuestas de contenidos pedagógicos. Los textos que aparecen en la revista eran escritos por los líderes intelectuales de la Liga. Por lo tanto, durante los primeros treinta años de su existencia, la revista reafirmaba los valores morales de la elite *coloured* conservadora y permitía expandir sus ideas sobre el papel de la educación en la obtención de derechos políticos.

Como en todos los números, en el primero del volumen XIV (agosto de 1939), el presidente de la Liga Geo J. Beukes escribió la editorial. En la página 11 se puede leer el siguiente fragmento:

“While not desiring to enter in a political discourse, a word of warning must be given especially to our younger teachers, and that is, to refrain from associating themselves with political groups and actively participating on behalf of some political party or other. We should leave such activities to those aspiring to political leadership, and confine our activities to purely social welfare and our aspirations to educational leadership and responsible citizenship along practical lines.”³⁹

³⁷Desde 1941 su frecuencia de publicación se tornó mensual.

³⁸Por ejemplo, en el *Educational Journal*, Vol.XIV, N°2 (Octubre, 1939), el artículo principal - “Health of the School Child”- escrito por F. O. Fehrsen, procura dar consejos específicos a los docentes para el cuidado preventivo de la salud y la higiene en las escuelas y la enseñanza de ello a los alumnos. Artículos como éste se pueden rastrear en una gran cantidad de números anteriores. La temática de la salud y la higiene fueron muy recurrentes entre los miembros de la TLSA entre 1913 y 1940 por avances del higienismo.

³⁹Traducción del autor: “Si bien no deseo entrar en un discurso político, se hace necesaria una advertencia especial a nuestros maestros más jóvenes, y que es la de abstenerse de asociarse con grupos políticos y participar activamente en nombre de algún partido político u otro. Deberíamos dejar este tipo de actividades a los que aspiran al liderazgo político, y limitar

Este breve fragmento condensa una serie de preocupaciones características de la elite *coloured* que se repiten constantemente en los distintos números de la revista (a fines de la década de 1930)⁴⁰. El mismo nos permite observar las posiciones adoptadas por tal sector ante el aumento de la discriminación y la aparición de nuevas organizaciones políticas de izquierda. Para estos líderes, educación y política son espacios que deben separarse por completo. Desde su mirada colonial, la ciudadanía es definida como una virtud humana; por lo que en un Estado democrático, la expansión de la ciudadanía se desarrollaría a partir de educar a la población. Por ende, tales sectores entienden que es necesario mejorar la calidad educativa y ampliar los años de estudio de la Comunidad⁴¹ para así lograr la ampliación de sus derechos.

Desde nuestra perspectiva, para este sector privilegiado, la aceptación de su condición racial diferente del resto de la población no-blanca se tornaba una estrategia, una oportunidad para –desde esa diferenciación- reclamar sus derechos a la ciudadanía plena. Por ende, la distinción racial realizada por el Estado era re-apropiada por los sujetos, re-significada y utilizada para reclamar derechos ante el mismo. Y es en este sentido que entendemos tal actitud social como un *habitus*.

Siguiendo las teorías de Marshall Sahlins (1988) y Pierre Bourdieu (2013), definimos al concepto de *habitus* como la producción y reproducción de representaciones y prácticas que –habiendo sido determinadas desde las estructuras de dominación, al imponer diferenciaciones identitarias desde arriba- son incorporadas y apropiadas por los actores sociales. Éstos tienden a aceptar los lugares diferenciales otorgados por el Estado, sea como modo de adaptación o de cuestionamiento de las lógicas de poder. Los sujetos adoptan identidades que les otorgan o restringen derechos, obligaciones y privilegios. Y actúan desde las fronteras propias de las mismas. Así es que mientras las reproducen y reafirman también generan lentas variaciones en sus significados.

nuestras actividades en pos del bienestar puramente social y de nuestras aspiraciones de liderazgo educativo y de ciudadanía responsable en términos prácticos.”

⁴⁰ *Educational Journal*, Vol. XIII, XIV, XV y XVI.

⁴¹ La utilización del término con mayúscula hace referencia a la utilización nativa del concepto.

En el caso de la comunidad *coloured*, tal identidad adoptada y adaptada a través del tiempo fue, como explicamos en el capítulo anterior, una entidad política formada por el estado colonial. Siguiendo a Mamhood Mamdani (2003), la utilización de categorías identitarias es una de las características propias del Estado moderno, que define a los grupos sociales e intenta imponer a una de esas identidades como más legítima que el resto. De ese modo, se propicia la discriminación política, social y civil.

En el caso de la elite *coloured*, la misma tendió a reproducir ese proceso de discriminación desde arriba para poder distinguirse de los otros sectores no-blancos y legitimar su condición de elite en ascenso (Adhikari, 2005). Al intentar demostrar su condición de grupo instruido y con valores morales occidentales, tal sector rechazó cualquier vínculo posible con todos aquellos otros discriminados por la Unión Sudafricana. Podríamos decir, siguiendo a Frantz Fanon (1963), que tales sectores de elite no pudieron romper –hasta ese momento- con las estructuras ideológicas y cognitivas impuestas por la dominación blanca. La mirada de G. J. Beuke deja en evidencia los ideales propios de una generación de docentes que contaban con una mentalidad conservadora y colonial: la importancia de la transmisión de los valores morales para educar a la población y así “progresar” y obtener una ampliación de derechos.

Entre 1913 y 1943 la TLSA estuvo liderada por una elite *coloured* profesional, urbana y con una mentalidad conservadora-colonial que se preocupaba principalmente de la calidad educativa, de las escuelas y los salarios docentes (Adhikari, 1993). Sus principales miembros formaban parte de una elite compuesta no sólo por docentes sino también, y por sobre todo, por profesionales –en su mayoría abogados y médicos- que lograron obtener sus títulos universitarios fuera del territorio sudafricano –En los Estado Unidos o Europa. La figura central dentro de este sector privilegiado era Abdullah Abdurahman, fue el primer miembro de la comunidad *coloured* que luego de estudiar en las escuela misioneras logró ingresar al *South African College*

(posteriormente se convertiría en la Universidad de Ciudad del Cabo) en 1884. Habiendo obtenido su título de médico en la Universidad de Glasgow (Escocia) en 1893, Abdurahman se convirtió en una figura política prominente en el territorio del Cabo. Al ser musulmán –descendiente de esclavos malayos- y *coloured*, la única forma de contar con una posición influyente en los espacios públicos y políticos era a partir de la obtención de credenciales universitarias. Por ende, su título de médico le abría no sólo puertas laborales sino también socio-económicas y políticas. Entre 1904 y 1936 –fin del voto censitario en el Cabo- Abdurahman se convirtió en representante de la comunidad *coloured* dentro de la administración pública de la Colonia del Cabo –y posteriormente de la Provincia- y procuró mejorar las condiciones económicas de la misma (Lewis, 1987: 29-31). Como presidente del APO, fomentó los vínculos con otras organizaciones no-blancas⁴². Sin embargo, dado que su principal preocupación se focalizaba en el progreso de la población *coloured*, dedicó todos sus esfuerzos para construir y consolidar la TLSA.

De la mano de su influencia, la Liga logró organizar su estructura administrativa y política. Harold Cressy se convirtió en el primer presidente de la TLSA en 1913 (Adhikari, 1993: 26). El mismo representaba una imagen intelectual y exitosa dentro de la comunidad. Primer profesor *coloured* graduado en el *South African College*, Cressy había logrado convertirse en el primer director del colegio Trafalgar⁴³ en 1912 (Adhikari, 1993: 26), hechos que generaban gran admiración entre los otros docentes *coloured* y promovía las expectativas de ascenso social de tal sector de la sociedad.

⁴² Un ejemplo claro de ello fue su participación en los intentos de creación de una supra organización que permitiera el diálogo y trabajo conjunto de las diversas organizaciones no-blancas: la *All African Convention*, convención de todos los africanos. La misma se creó en 1935 y estaba compuesta por miembros del ANC, APO, PCSA, entre otros. Los conflictos y rispideces entre las organizaciones dificultaron el accionar conjunto, por lo que la AAC fue perdiendo representatividad y protagonismo. Con el paso del tiempo, hacia inicios de la década de 1950- el ANC se posicionaría como la organización predominante en la representación de todos los grupos no-blancos (Lewis, 1987; Everatt, 2009; Butler 2012; entre otros).

⁴³El colegio Trafalgar fue fundado en 1912 como el primer colegio laico destinado a estudiantes catalogados como *coloured* en Ciudad del Cabo, en el barrio de District Six gracias al apoyo del APO y de Abdullah Abdurahman (Adhikari, 1993: 26-27).

La Liga había adoptado una estructura y un funcionamiento similares a los del APO (Adhikari, 1994). Estaba compuesta por sucursales regionales, contaba con un comité central, un vicepresidente y un presidente que eran elegidos por el transcurso de un año⁴⁴. Si bien la misma se jactaba de ser la organización que procuraba representar a los docentes *coloured*, ello no se reflejó en su membresía sino recién hacia fines de la década de 1930. Hasta entonces, contaba con entre cuatrocientos y quinientos cincuenta miembros. Recién para la década de 1940 su membresía se triplicó (Adhikari, 1993: 60-61). Sin embargo, para ese entonces, el contexto y los proyectos de la Liga ya no eran los mismos.

Desde nuestra perspectiva, la muerte de Abdullah Abdurahman en 1941 y el ingreso a la Liga de una gran cantidad de jóvenes docentes marcaron un punto de inflexión en el liderazgo y el programa de la misma. Creemos que la ausencia de un líder carismático generaba un vacío de poder dentro de las viejas generaciones de docentes, quienes no contaban con nuevas propuestas superadoras a las planteadas por Abdurahman. La falta de una renovación política dentro de las viejas camadas se contraponía con la efervescencia de los jóvenes docentes, los cuales ingresaron a la Liga en busca de un espacio de transformación social (Chisholm, 1991). Muchos de ellos formaban parte de las organizaciones políticas de izquierda surgidas a mediados de la década de 1930 y entendían a la docencia ya no como una puerta hacia el ascenso social sino como un espacio desde el que era posible cambiar las dinámicas racistas de la sociedad (Sandwith, 2004).

Cambios generacionales, ideológicos y políticos dentro de la TLISA

Como explicamos en el capítulo anterior, el contexto de la Segunda Guerra generó grandes incertidumbres dentro de la población sudafricana. La exitosa expansión del nazismo en Europa era apoyada por grupos de ultra-derecha

⁴⁴ La organización administrativa de la TLISA se encuentra expuesta en todos los números del *Educational Journal*, en la primera página del mismo. Allí se pueden la estructura de gobierno, los diversos comités de trabajo, el nombre y lugar de sus sucursales, el nombre de los miembros participantes, el valor y la cantidad de membresías, etc.

afrikáners –conocidos también como las camisas grises (Furlong, 1991). Los sectores de izquierda se oponían a la participación en la Guerra y apoyaban la organización de los trabajadores, quienes durante la década de 1940 realizaron una serie de huelgas masivas que fueron violentamente reprimidas por el Estado (Gentle, 1978:33). Al mismo tiempo, los sectores moderados veían con preocupación tanto las medidas benefactoras del gobierno de Smuts como el aumento de los movimientos sociales.

Por ende, si la TLSA se encontraba en un período de inestabilidad por su propia condición interna, tal contexto de cambios e incertidumbres también impactó profundamente sobre el futuro de la misma. Las reacciones ante el contexto de Guerra, de represión social y de imposibilidad de ampliación de derechos al interior de la Liga no fueron homogéneas. Ello dependió tanto de las diferencias generacionales como ideológicas y políticas y, por ende, de sus distintas lecturas en torno a su presente cambiante. Por lo tanto, los viejos sectores dirigentes, que vivieron su juventud en un escenario en el que la integración se presentaba como algo posible, reaccionaron intentando incorporarse a las lógicas del Estado como forma de lograr mantener o recuperar aquellos derechos con los que en algún otro momento pudieron contar⁴⁵ (Adhikari, 2006). Como explicamos anteriormente, estos sujetos se encontraban permeados por las teorías coloniales evolucionistas, por lo que su postura tendía a reivindicar las diferenciaciones raciales para de ese modo diferenciarse de la población negra y acercarse a la blanca⁴⁶. En cambio, las nuevas generaciones de docentes se formaron en un contexto de aumento de las medidas segregacionistas –durante fines de la década de 1920 y 1930, durante el gobierno de Hertzog- por lo que sufrieron de modo directo la discriminación y sus efectos educativos, laborales, políticos, territoriales, civiles y sociales.

⁴⁵ Un ejemplo de esta posición se puede observar en el discurso presidencial durante la conferencia anual de la TLSA en Julio de 1917. En el mismo se explicita la preocupación generalizada de los docentes ante las desigualdades de infraestructura, de salarios y de contenidos entre las escuelas blancas y las *coloured*, lo cual es entendido como una desventaja para la educación de este último grupo y para su inserción en el mundo civilizado. Véase February, 1983: 190-193.

⁴⁶ *Ibíd.*

Estos jóvenes docentes se encontraban con un futuro que no les prometía ningún cambio positivo: no teniendo otros puestos de trabajo calificado disponibles tuvieron que dedicarse a la docencia, sus salarios eran más bajos que los de los docentes blancos, no podían ocupar cargos jerárquicos, las escuelas en las que trabajaban se encontraban en malas condiciones, sus zonas de residencia comenzaban a ser diferenciadas y desplazadas hacia los suburbios, su participación política se vio restringida, los vínculos con los otros sectores de la sociedad comenzaron a ser controlados por el Estado.

A ello se sumaba la expansión de la influencia del marxismo cuyas teorías lograron diseminarse en el territorio gracias a la reciente inmigración judía europea (Drew, 2000: 139-141). Adoptando tales bases teóricas, estos jóvenes docentes comenzaron a analizar su propia realidad de segregación racial⁴⁷. Inicialmente, criticaron al sistema educativo por reproducir las lógicas de dominación y explotación⁴⁸. Posteriormente, cuestionaron al sistema político sudafricano⁴⁹. Así, luego de varios años de formación política y de debates dentro y fuera de la Liga, lograron rechazar las categorías identitarias impuestas por el mismo y reproducidas por sus padres⁵⁰.

Hijos de familias *coloured* acomodadas, las nuevas generaciones de docentes habían crecido entre los líderes políticos de la comunidad por lo que ya desde pequeños se empaparon de los antiguos métodos de negociación política⁵¹. Muchos de ellos, incluso, dieron sus primeros pasos en el APO junto a sus padres y familiares cercanos. Sin embargo, no compartían los objetivos

⁴⁷ Véase *Educational Journal*, Vol.XV, N° 3, Febrero, 1941.

⁴⁸ Véase por ejemplo el artículo “The History we “Teach”” escrito por Alie Fataar en el *Educational Journal*, Vol.XV, N° 4, Marzo de 1941. En el mismo el autor explicita cómo los contenidos a enseñar en las escuelas legitiman las lógicas de dominación y escinden al pasado del presente. De este modo, según el autor, los docentes no logran reflexionar con los estudiantes sobre las formas de dominación contemporáneas a ellos mismos.

⁴⁹ Véase *Educational Journal*, Vol. XVIII y XIX.

⁵⁰ Véase por ejemplo el artículo “Racialism and the School” escrito anónimamente en el *Educational Journal*, Vol. XIX, N° 7, Febrero, 1945. En el mismo se explica cómo las clasificaciones raciales son construcciones sociales que se expresan y reproducen en el ámbito escolar, reafirmando de este modo los prejuicios raciales. El artículo llama a los docentes a realizar un esfuerzo en el aula en pos de terminar con las divisiones propuestas por el Estado y enseñar la existencia de una unidad entre los no-Europeos, una unidad basada en la experiencia de discriminación y explotación.

⁵¹ Información recopilada a partir de una serie de entrevistas realizadas durante febrero de 2013 a Bill Nasson, Crain Soudien, Paul Hendricks y Nuraan Alie en Ciudad del Cabo.

planteados por tal organismo. Ante la consigna de búsqueda de igualdad de derechos entre los hombres civilizados, estos jóvenes proponían la igualdad total a nivel económico, político y social entre europeos y no-europeos (Lewis, 1987: 179). Por ende, cuestionaban las teorías evolucionistas racistas al oponerse a la identificación de la comunidad mestiza separada del resto de los grupos segregados⁵². A partir de entonces, los jóvenes mostraban una mirada crítica en términos raciales y clasistas de la realidad sudafricana. No era ya la búsqueda de la civilización el motor de los nuevos líderes sino el rechazo a las lógicas de dominación coloniales que pervivían en el territorio⁵³. Es decir que estos jóvenes líderes cuestionaban al *habitus* de sus antecesores.

Estas posiciones críticas se fueron forjando a partir de procesos complejos de formación académica y política en los espacios formales –la TLSA, las escuelas secundarias y universidades-, en las agrupaciones políticas –por ejemplo, el *Lenin Club*, el *Spartacus Club*, el Partido Comunista Sudafricano, el Partido Obrero- y en grupos de estudio no formales –las *Fellowships*. Estos últimos, mientras brindaban contenidos teóricos e históricos, generaban por sobre todo experiencias de aprendizaje que rompían en sí mismas con las lógicas racializadas de la sociedad⁵⁴. Es decir que fueron esos espacios –en los que docentes, estudiantes y académicos de diferentes estratos y grupos sociales se juntaban a debatir sobre la realidad sudafricana en el contexto internacional- en donde los jóvenes docentes construyeron nuevas miradas sobre su presente.

El grupo principal de formación fue la *New Era Fellowship* (NEF). Creada en 1937 y liderada inicialmente por I. B. Tabata, Golam Gool, Cissie Gool y Dora

⁵² Véase *Educational Journal*, Vol. XIX, N° 7, Febrero, 1945.

⁵³ Véase *Educational Journal*, Vol. XIX, N° 11, Junio, 1945, página 1. En el informe general de la Conferencia anual de la TLSA dice: "...the central aim of the Constitution: the struggle for the removal of the color bar in education and the co-ordination with the struggle for the attainment of full democratic rights. (...) we see each one of these problems as a part of the plethora of conscious oppression...". Traducción del autor: "el objetivo central de la Constitución: la lucha por la eliminación de la barrera de color en la educación y la coordinación con la lucha por la consecución de plenos derechos democráticos. (...) Vemos cada uno de estos problemas como una parte de la gran opresión de la consciencia..."

⁵⁴ Información brindada por Ursula Fataar y Polly Slingers en las entrevistas realizadas en Marzo de 2013 en Ciudad del Cabo.

Taylor⁵⁵ entre otros, era un grupo de estudio y formación política que se juntaba semanalmente en el Stakesby Lewis Hotel, ubicado en el *District Six*⁵⁶ (Lewis, 1987). Siguiendo las memorias de Richard Dudley y Ursula Fataar⁵⁷, participar de las experiencias de aprendizaje en la NEF les permitió no sólo descubrir otras formas de pensar la historia local relacionándola con la internacional sino vivir una experiencia de construcción colectiva de conocimientos. Las altas exigencias intelectuales a las que eran expuestos los participantes se basaban en la creencia del pensamiento como herramienta liberadora de la conciencia del oprimido⁵⁸. Es decir que se buscaba transformar los modos de pensar y actuar de los grupos segregados. Ante tal misión, estos encuentros nucleaban de modo homogeneizador a hombres y mujeres de distintas edades, profesiones, condiciones socio-económicas y grupos “raciales”. Siguiendo los recuerdos de Polly Slingers⁵⁹, la NEF promovía en su propia práctica la conformación de nuevos vínculos sociales no racializados ni clasistas.

Estos momentos de reunión se convertían, para las jóvenes generaciones, en el espacio concreto por el cual se comenzaban a cambiar las lógicas de control social y racial impuestas por el Estado⁶⁰. Por ende, podemos afirmar que fue el hecho de experimentar en sus propios cuerpos otra forma de relacionarse en

⁵⁵La familia Gool era una de las más prominentes dentro de la comunidad *coloured* de la Provincia del Cabo y contaba con vínculos estrechos con la familia de Abdullah Abdurahman. Su hija, conocida con el sobrenombre de Cissie, se casó con Goolam Gool. Al mismo tiempo, Jane Gool se casó con I. B. Tabata, quien tenía una relación muy estrecha con Dora Taylor. Ésta última era una de las líderes más prominentes dentro de los círculos marxistas. Todos ellos no sólo compartían lazos familiares sino también posiciones políticas. Al mismo tiempo, se habían formado junto a las viejas camaradas del APO (Lewis, 1987).

⁵⁶District Six era un barrio ubicado en el centro de Ciudad del Cabo en el que vivía una gran cantidad de población catalogada como *coloured* y nativa. El mismo contaba con tradiciones culturales propias, con una gran efervescencia cultural y política. Durante el Apartheid, la población fue desplazada de forma forzada hacia las afueras de la ciudad, hacia la zona de los *Cape Flats*, que se encuentran traspasando *Table Mountain*, una meseta que actuaba como frontera natural para separar a blancos de no-blancos (Worden, 2000).

⁵⁷Las memorias de Richard Dudley fueron recopiladas por Alan Wieder (2003). Ursula Fataar, esposa de Alie Fataar, ha sido entrevistada el 6 de marzo de 2013 en su casa, en Wynberg, Ciudad del Cabo.

⁵⁸ Serie de entrevistas informales a Bill Nasson, Febrero-Marzo 2013, Ciudad del Cabo y Stellenbosch.

⁵⁹Polly Slingers ha sido entrevistado el 13 de marzo de 2013 en su domicilio en Athlone, Ciudad del Cabo.

⁶⁰ Serie de entrevistas informales a Bill Nasson, Febrero-Marzo 2013, Ciudad del Cabo y Stellenbosch.

sociedad lo que aportó herramientas teórico-prácticas para pensar críticamente la realidad a la que estaban sujetos y formular proyectos alternativos. Creemos que, de este modo, los nuevos docentes de la TLISA –y con ellos, sus estudiantes- se encontraron en condiciones de promover la impugnación a las categorizaciones raciales impuestas desde arriba y de cuestionar el *habitus* de sus padres.

Las reivindicaciones basadas en la identidad racial–en el exclusivismo *coloured* de las viejas generaciones- tendieron a verse interpeladas tanto por los cambios políticos en la Unión como por los efectos que la consolidación del régimen nazi en Europa tuvo sobre el territorio sudafricano. El análisis de la revista *Educational Journal* permite observar cómo se fueron construyendo las posiciones en torno a la categoría racial de *coloured* entre los viejos y nuevos líderes de tal comunidad educativa. Entre 1940 (año de publicación de los primeros textos de los jóvenes docentes) y 1943 podemos observar un diálogo fluido, un intercambio de posiciones a través de los artículos de la revista, que se responden entre ellos⁶¹. Desde nuestra perspectiva, esos primeros años de convivencia entre las viejas generaciones y los nuevos miembros fueron años de formación de posiciones políticas ante el desalentador contexto sudafricano. La introducción de la mirada crítica de los nuevos docentes provocaba a los viejos líderes quienes se veían obligados a responder y reafirmar su posición de adaptación al régimen y demostración de civilidad como estrategias para la obtención de derechos⁶². Los jóvenes, en cambio, cuestionaban tal actitud ya que creían necesaria la crítica profunda del sistema como punto de partida para revalorar sus subjetividades. Sin embargo, las posiciones de éstos también se fueron transformando con el paso de los años y de las discusiones. Si para 1941 cuestionaban al sistema educativo sudafricano como un sistema racista similar al nazi⁶³, tres años después sus posiciones se tornaron más radicales. Ya no sólo

⁶¹*Educational Journal*, Vol. XV, XVI, XVII, XVIII y XIX.

⁶²Ibíd.

⁶³Un ejemplo claro de ello es el texto publicado por Benjamin Kies en el *Educational Journal*, Vol. XV, N° 2, bajo el título de “Comparative Education Series. The nazi education”.

cuestionaban al sistema educativo sino también a las propias adscripciones identitarias racializadas⁶⁴.

Creemos que durante los primeros años de la Segunda Guerra Mundial, el *Educational Journal* se convirtió en un espacio de debates ideológicos y políticos en el que las diversas posiciones podían convivir y dialogar entre sí. Estos encuentros nos permiten visualizar las riquezas del período de transición política de la Liga, en el que las prácticas contestatarias se iban consolidando como experiencias ganadas que abrirían el camino hacia nuevos proyectos futuros de resistencia a la segregación. No sería recién hasta 1943, que las posiciones de ambos grupos se tornaron más extremas e irreconciliables.

El fin de las posibilidades de diálogo y la conquista del liderazgo.

La estrategia de la colaboración como método de participación y por ende de la futura integración al sistema político fue puesta en práctica una vez más en 1943 cuando estos sectores conservadores *coloured* aceptaron formar parte del *Cape Coloured Permanent Commission (CCPC)*⁶⁵. La creación de este organismo generó una fuerte crisis que derivaría en la futura ruptura al interior de la comunidad (Lewis, 1987). Los miembros colaboracionistas, que veían en él la esperanza de un futuro mejor, fueron profundamente criticados por los sectores más jóvenes que entendían al organismo como una nueva herramienta para profundizar las medidas segregacionistas, por lo que las actitudes de sus padres eran entendidas como erradas⁶⁶. La posibilidad de las nuevas generaciones de docentes de entender su presente desde una perspectiva crítica se encontraba sumamente relacionada tanto con el contexto local particular en el que estos

⁶⁴Evidencias de estos cuestionamientos se pueden encontrar en la editorial “Racialism and the School” del *Educational Journal*, Vol. XIX, N° 7, Febrero 1945.

⁶⁵Comisión Permanente de la Población *Coloured* del Cabo. Este organismo se convertía en el interlocutor estatal específico de la población mestiza. Para gran parte de este sector de la población, la participación en el mismo era entendida como una forma de apoyo al régimen y de brindarle información sobre la comunidad a cambio de mantener pequeños espacios de poder residuales.

⁶⁶ Véase *Educational Journal*, Vol. XIX, N°2, Agosto, 1944. Las jóvenes generaciones explicitan el cambio de rumbo de la TLSA en relación con las acciones de sus antecesores.

sectores se formaron como con el inicio de la crisis de las teorías racistas a nivel internacional (Chisholm, 1991 y Sandwith, 2004).

El contexto local –en el cual el Estado benefactor de Smuts no promovía la apertura política y se volvía cada vez más racializado y racista- se conjugaba con un contexto internacional complejo de crisis y posibilidades: el desarrollo del movimiento panafricanista a través del Atlántico, de las organizaciones de izquierda y la expansión del nazismo mostraban que la idea de modernidad europea comenzaba a quebrarse y que nuevas ideas podían emerger desde los territorios periféricos (Gentili, 2013).

Ante la decisión de las viejas generaciones de participar del CCPC, las rupturas al interior de la comunidad docente *coloured* comenzaron a profundizarse. En respuesta a ello, los jóvenes docentes crearon una serie de nuevas organizaciones que se oponían al colaboracionismo y exclusivismo de sus padres: el *Non-European Unity Movement* (Movimiento de Unidad No Europea, NEUM) y el *anti-Coloured Affairs Department* (organización que rechazaba la creación de un órgano estatal específico y separado para representar y tratar las problemáticas de la población *coloured*, anti-C.A.D)⁶⁷.

⁶⁷La *Cape Coloured Permanent Commission* (CCPC) había sido creada por el Ministro del Interior, H. G. Lawrence a inicios de 1943 con el objetivo de controlar las demandas de la población *coloured* de derechos políticos (Lewis, 1987). Tal comisión se encargaría de realizar recomendaciones al Estado sobre problemáticas que afectaban a la comunidad en el Cabo. A partir de Marzo de ese mismo año, la misma pasó a ser denominada como el *Coloured Advisory Council* (CAC). Lawrence afirmaba que tal organismo no suprimiría los derechos aun existentes entre la comunidad y que no se contaba con intenciones de crear un Departamento de Asuntos *Coloured* (*Coloured Affairs Department*, CAD) por separado (Lewis, 1987). Sin embargo, los jóvenes docentes interpretaban la conformación de un organismo estatal específico para miembros de la comunidad como un avance de las medidas segregacionistas y veían un futuro en el que las distinciones raciales y racistas irían en aumento (Lewis, 1987). Por lo tanto, la creación del anti-CAD, aun cuando el CAD todavía no existía, explicitaba las preocupaciones a largo plazo y las posiciones políticas adoptadas por los mismos. Los jóvenes docentes veían en el CAC las mismas políticas raciales implementadas en el *Native Representative Council* (Consejo representativo Nativo, NRC, compuesto por miembros de las poblaciones catalogadas como “nativas” –negras- por el Estado). Las estrategias adoptadas por el NEUM y el anti-CAD se basaban en el no-colaboracionismo, los boycotts a las medidas estatales y el no compromiso, como formas de impugnar el aumento de las medidas segregacionistas (Chisholm, 1991 y Sandwith, 2004). Ambas organizaciones se basaban en la creencia de que la segregación racial era funcional al desarrollo del capitalismo a partir de la fragmentación y sobre-explotación de la población no-blanca (Drew, 2000). Es por ello que la propuesta de no colaboración era complementada por el ideal no-racialista. Ambas organizaciones procuraban unir a todos aquellos sectores segregados por el Estado (y el sistema) en pos de la lucha contra la dominación del Capital (Lewis, 1987: 208-213).

Las mismas no se organizaban a partir de la idea de exclusividad racial *coloured* sino que interpretaban a la construcción de identidades raciales como parte de la lógica de dominación capitalista; por lo cual, raza y clase se relacionaban intrínsecamente; procuraban construir un frente conjunto entre todos aquellos segregados del régimen (Gentle, 1978; Drew, 2000 y Fataar, s/f). Creadas ese mismo año, ambas organizaciones contaban con relaciones estrechas con el Partido Obrero (PO). Tomando las explicaciones dadas por Ursula Fataar en su entrevista, muchos miembros principales del Partido – Goolam Gool, Jane Gool, Halima Gool, I. B. Tabata, Dora Taylor, Benjamin Kies, Helen Kies, Alie Fataar- se encontraban comprometidos con la comunidad *coloured*, especialmente a través de la educación⁶⁸. Ello permitió que logaran expandir la influencia del mismo sobre una serie de organizaciones diversas, como es el caso del NEUM, el anti-CAD, la NEF y finalmente la TLSA. De este modo, el PO se proponía llegar a públicos distintos: docentes, estudiantes, trabajadores rurales, obreros urbanos, intelectuales.

Este proceso de expansión de la organización entre mediados de las décadas de 1930 y 1940 se encuentra permeado por un contexto político y económico particular en el que comenzaban a crearse diversas agrupaciones y clubes de debate de izquierda (como por ejemplo el *Lenin Club*, la *National Liberation League*, el *Spartacus Club*) y en el que se desarrollaron reclamos salariales y huelgas por parte de los trabajadores mineros e industriales, que en algunos casos fueron acompañados por tales organizaciones políticas⁶⁹.

⁶⁸Ursula Fataar, ha sido entrevistada el 6 de marzo de 2013 en su casa, en Wynberg, Ciudad del Cabo.

⁶⁹Los clubes de izquierda eran pequeñas organizaciones de formación política que contaban con reuniones periódicas semanales en las que no sólo se debatían los textos fundacionales de la corriente marxista sino también el contexto local en relación al internacional y se proponían intentos de medidas de acción conjuntamente con los trabajadores. Como explica Allison Drew, entre 1930 y 1940 las diversas organizaciones de izquierda contaron con una retórica de clase que difícilmente se traducía en políticas conjuntas. Tales agrupaciones no lograron, salvo en algunas ocasiones particulares, unificar las impugnaciones raciales con los reclamos de los trabajadores. Los intentos de romper las barreras raciales se encontraron con las dificultades del poco entendimiento que existía de los contextos proletarios por parte de las elites urbanas intelectuales (Drew, 2000: 217-220).

Desde nuestra perspectiva, es en este contexto que comenzaría a darse el surgimiento de una conciencia política dentro de la Liga, a partir de la convivencia entre los docentes conservadores y las nuevas generaciones de docentes trotskistas –como es el caso de Richard Dudley, Benjamin Kies y Alie Fataar. Como venimos marcando desde el inicio de este capítulo, los debates iniciales entre ambos sectores fueron centrales para que el segundo de ellos se radicalizara y decidiera tomar el liderazgo de la TLSA. El momento más álgido de la puja con el sector conservador se dio entre 1943 y 1944 (Adhikari, 1993). Los sucesos desarrollados en las Conferencias Anuales de la organización, llevadas a cabo en Kimberley, muestran el veloz aumento del conflicto y el inicio de una disputa explícita no solo por el liderazgo en la TLSA sino también por las subjetividades, los valores y modos de actuar coloniales; un cuestionamiento del *habitus* dominante⁷⁰.

La entrevista realizada a Ursula Fataar describe tales conflictos en torno a las identidades, representaciones y actitudes. En palabras de la esposa del líder político radical:

“...What became known as the Young Turks...The Young Turks... where Young teachers were now fed up of the ruling... the officials...of the old TLSA. And these old officials were very straitlaced, collar and tie, very well behaved, very respectable, and didn't put a step wrong... and they did everything the government wanted them to do. So here comes this Gang of young men into the conference! And they invade the place! And they got uproar; they showed no respect at the old people! And the old people don't know how to confront them! So they're sitting there, kicking their tables (*Ursula knocks on the table showing how they did it*) and knocking their chairs and making noise and not allowing any discussion to take place. And I'm certain my husband got a very bad reputation for being very rude in there...”⁷¹

⁷⁰ *Educational Journal*, Vol. XVIII y XIX.

⁷¹ Fragmento de la entrevista realizada a Ursula Fataar el 6 de marzo de 2013 en su domicilio en Wynberg, Ciudad del Cabo. Traducción del autor: “Lo que llegó a ser conocido como los Jóvenes Turcos... Los Jóvenes Turcos... donde los maestros jóvenes estaban ahora hartos de los grupos dominantes... los funcionarios... los viejos miembros de la TLSA. Y estos antiguos funcionarios eran muy mojigatos, de camisa y corbata, muy bien educados, muy respetables, y no daban ni un paso en falso... y hacían todo lo que el gobierno quería que hicieran. ¡Así que aquí viene esta banda de hombres jóvenes a la conferencia! ¡E invaden el lugar! ¡Y llegaron haciendo mucho alboroto; faltándole el respeto a los ancianos! ¡Y los viejos miembros no saben cómo hacerles frente! Así que están sentados allí, pateando las mesas (Ursula golpea la mesa mostrando cómo lo hicieron) y golpeando sus sillas y hacen ruido e impiden que cualquier discusión tenga lugar. Y estoy segura de que mi marido adquirió una muy mala reputación por ser muy grosero allí...”

Podemos observar que tales comportamientos de los jóvenes miembros no sólo procuraban deslegitimar a las autoridades vigentes sino también cuestionar los comportamientos coloniales de sus antecesores; cuestionar la propia categoría de civilidad que ellos sostenían y buscaban inculcar entre los demás miembros de la organización. Interrumpir un discurso haciendo ruidos con la boca y golpeando el piso. Sentarse lánguidamente en las sillas. Utilizar vocabulario informal, popular y ofensivo. Eran todas acciones de rechazo e impugnación a la subjetividad construida en los años anteriores siguiendo el orden dominante. Los viejos líderes no pudieron reflexionar sobre los sucesos abriendo el cuestionamiento a sus propias prácticas, sino todo lo contrario. Su mirada conservadora cristalizaba la pervivencia de una mentalidad colonial:

“(…) To-day it is no exaggeration to say that a number of teachers have succeeded in disgracing themselves, their profession, their organization and the whole community. For what else can be said of the four days’ pure rowdyism than that it was an utter disgrace? No matter what difference of opinion may have been, nothing could have justified in a group of teachers such conduct as took place at Kimberley, and now that it is all over, everyone must feel a sense of shame that it should have occurred (…)”⁷²

Ante un contexto de crisis interna, de impugnación explícita de los valores dominantes en la Liga, los viejos docentes recurrieron nuevamente a sus antiguas estrategias. Una vez más, el eje de las preocupaciones se encuentra focalizado en los modos de actuar en sociedad. El análisis de lo ocurrido en la Conferencia de 1943 remarca la importancia de los valores morales, de lo aceptable públicamente. Para los líderes de las viejas generaciones, el honor del docente es ejemplificador. Por ende, ante las malas conductas de los jóvenes, aspiraron a generar un sentido de vergüenza colectivo: lo sucedido es visto como un ejemplo de lo que no se debe hacer.

Esta lectura de los hechos no es ingenua. Al insistir en las conductas y los valores morales, los viejos líderes rechazaban y silenciaban la discusión política

⁷²S.G.M., “Kimberley”, en *The Educational Journal*, Vol. XVIII, N° 1, Agosto 1943, pp. 7 y 8. Traducción del autor: “Hoy en día no es exagerado decir que unos cuantos profesores han tenido éxito en deshonrarse a sí mismos, su profesión, su organización y toda la comunidad. ¿Qué más se puede decir de los cuatro días de alboroto puro si no que fueron una desgracia absoluta? No importan las diferencias de opinión hayan podido haber, nada podría haber justificado tal conducta en un grupo de profesores como la que tuvieron en Kimberley, y ahora que todo ha terminado, todo el mundo debe sentir una sensación de vergüenza de que haya ocurrido”.

con los jóvenes docentes. Tal negación reafirmaba la idea de que política y educación eran ámbitos separados y debían permanecer de ese modo. El discurso moralizante era acompañado de la puesta en práctica de los valores coloniales, de modo tal que se reprodujera el *habitus* dominante.

Sin embargo, si los jóvenes docentes pudieron interrumpir la Conferencia es justamente porque comenzaba a desarrollarse lo que Sahlins denomina como una transformación estructural (Sahlins, 1988). Como explica este autor, los cambios en la cultura se desarrollan a partir de acciones de los sujetos que no coinciden con sus antiguas significaciones. Es decir que los sujetos asignan otros significados y reexaminan creativamente sus sistemas convencionales. Por lo tanto, los cambios en algunos significados pueden producir cambios en las relaciones existentes entre las categorías culturales; y ello puede derivar en un “cambio de sistema”. Las viejas generaciones no pudieron adaptarse a tal transición por lo que en el transcurso del siguiente año, con el aumento del conflicto entre ambos sectores, comenzaron a planificar la organización de una nueva agrupación por fuera de la TLSA.

En junio de 1944, a sólo un mes de la Conferencia anual de Kimberley, los viejos líderes renunciaron a sus puestos en el Comité directivo de la Liga e instaron a los docentes a abandonar la organización junto a ellos (Lewis, 1987). Como resultado, la Liga se dividió en dos facciones: La TLSA quedó en manos de los jóvenes militantes, quienes buscaban tomar una postura política de resistencia a la segregación incluyendo en la organización al resto de la población no-blanca; la *Teachers' Educational and Professional Association* (TEPA) en manos de los más conservadores quienes decidieron seguir participando de los espacios políticos propuestos por el gobierno (Adhikari, 1993).

Desde entonces, educación y política dejaron de ser pensadas por separado dentro de la TLSA. Evidencias de esta nueva percepción del presente y de los nuevos proyectos de la Liga se pueden observar en el siguiente fragmento de la editorial del *Educational Journal* publicado en Octubre de 1944:

“(…) the TLSA expressed its opposition even to the raising of the pension “contribution” of European teachers, for we are vitally interested in the welfare of ALL teachers and the advancement of EDUCATION, not merely “Coloured” education. And while we demand “equal pay for equal work and qualifications, irrespective of race or sex”, we do not begrudge the European teacher one farthing of his salary, and we support his claim to better conditions of service. At the same time we claim exactly the same rights for ourselves”⁷³.

A diferencia del período anterior, el nuevo liderazgo de la Liga cuestionaba la separación de los docentes a partir de distinciones raciales construidas desde arriba. Por lo tanto, en este fragmento podemos observar cómo se intenta fomentar la solidaridad de clase por sobre la de raza, mientras que al mismo tiempo se pone en tela de juicio la existencia de una identidad *coloured*. Es por ello que en este texto, a diferencia de las ediciones realizadas bajo la dirección de los viejos líderes docentes, el concepto aparece entre comillas. Tal presentación de la categoría racial procura deslegitimarla, cuestionarla como tal y rechazarla.

El papel del docente desde entonces ya no sería el de educador que proporcionaba solamente los conocimientos necesarios para la evolución – percibida como occidentalización- sino que el docente se identificaría con el papel de camarada, de elite intelectual que busca concientizar a los sectores dominados y segregados de su condición de explotados y segregados (Wieder, 2003 y 2008). Por ende, la nueva posición tomada por la Liga explicita un cambio en la percepción de la identidad *coloured* en la que ya no predominaría la idea de “raza” sino que la misma se asociaría directamente con la idea de clase.

La conciencia política explícita en este fragmento refleja la maduración de las ideas de los nuevos docentes, quienes en el transcurso de una década (1935-1945) lograron consolidar no sólo una posición crítica hacia el sistema

⁷³“The Draft Ordinance: Old Lessons and new” en *The Educational Journal*, Vol. XIX, N° 4, Octubre 1944, p. 1. Traducción del autor: “la TLSA expresó su oposición incluso al aumento de la “contribución” de pensiones de los maestros Europeos, porque estamos vitalmente interesados en el bienestar de TODOS los maestros y el avance de la EDUCACIÓN, no sólo la educación “Coloured”. Y mientras exigimos “igual remuneración por igual trabajo y cualificaciones, independientemente de la raza o el sexo”, no envidiamos ni un céntimo al sueldo del maestro Europeo, y apoyamos su derecho a mejores condiciones de servicio. Al mismo tiempo reclamamos exactamente los mismos derechos para nosotros”.

segregacionista sino también un proyecto alternativo que disputaba en el accionar de la vida cotidiana las demarcaciones y divisiones impuestas por el Estado.

A partir de 1944 se cristaliza en el *Educational Journal* una visión de la identidad de grupo totalmente diferente a la prevaleciente con anterioridad⁷⁴. Al abrir la representatividad a todos aquellos que no encajaban en la categoría de “Europeo”, la Liga adoptaba una posición crítica con respecto a los proyectos asimilacionistas previos. Además de ello, y principalmente, proponía una nueva forma de identificarse dentro de la sociedad sudafricana: Europeos y No-Europeos⁷⁵. Tal selección de categorías identitarias ponía en evidencia la maduración de las ideas contestatarias de las jóvenes generaciones de docentes. Las implicancias no sólo teóricas sino también sociales y políticas de la adscripción a ellas se hicieron sentir tanto en las propuestas educativas como en las formas de actuar en la vida cotidiana (Fataar, s/f).

Por lo tanto, creemos que en este rechazo a las diferenciaciones raciales impuestas desde arriba confluían también impugnaciones al sistema capitalista, a la occidentalización y a la cultura hegemónica. La reconfiguración social propuesta por los jóvenes docentes abría las puertas a nuevas percepciones del contexto local que promovían prácticas y experiencias no-racialistas. Creemos que es importante rescatar aquellas tradiciones que no sólo impactaron sobre los jóvenes en las vísperas del *apartheid* sino que también marcaron a una gran cantidad de generaciones durante el mismo y cuyos resabios se pueden rastrear aun en el presente.

⁷⁴ *Educational Journal*, Vol.XIX, N° 2, Agosto 1944.

⁷⁵ *Ibíd.*

El No-racialismo: prácticas políticas en el ámbito educativo

En Febrero de 1945, el *Educational Journal* abrió su número 7 del volumen XIX con un artículo titulado “Racialism and the School” (“El Racialismo y la Escuela”). En el mismo se concluía lo siguiente:

“As we indicated earlier, the existence of segregated schools is the main contribution made by South African Education to the racialism which is rife in this country. The elimination of such must, therefore, be the main objective of those who wish to see a South African free from racial strife. But parallel with that struggle, must go the educational work, the work of ridding ourselves and our charges of our own racialistic hostilities, in the knowledge that we shall never be free from segregation as long as we countenance it in our own ranks and, moreover, that it is immoral to demand that segregation and discrimination against ourselves should be abolished, if we ourselves segregate and discriminate racially against other oppressed people”⁷⁶.

La preocupación por las prácticas racialistas dentro del ámbito educativo que se comenzaba a explicitar en la revista a partir de 1945 nos muestra el cambio – que venimos marcando en los capítulos anteriores- en la perspectiva de los docentes en torno al papel social de la educación. A partir de la asunción del liderazgo de la TLSA por docentes jóvenes, la misma se convirtió en un espacio de formación de posiciones críticas sobre la estructura social instaurada por la Unión Sudafricana y de promoción de nuevas prácticas educativas y sociales⁷⁷. Ahora bien, ¿por qué a partir de 1945 los docentes de la TLSA cuestionan al racialismo? ¿Cuál es el significado de ese concepto? ¿Cuál es el sentido que adquiere en el ámbito educativo? En este capítulo nos proponemos reflexionar sobre los orígenes de tal posición y su impacto en el ámbito educativo.

⁷⁶ Traducción del autor: “Como hemos indicado anteriormente, la existencia de escuelas segregadas es la principal contribución hecha por la Educación Sudafricana al racialismo, que es moneda corriente en este país. La eliminación del mismo, por lo tanto, debe ser el principal objetivo de los que desean ver un sudafricano libre de conflictos raciales. Pero paralelamente a esa lucha, debe ir el trabajo educativo, el trabajo de liberarnos a nosotros mismos y a nuestros cargos de nuestras propias hostilidades racialistas, sabiendo que nunca estaremos libres de la segregación, mientras la aceptemos en nuestras propias filas y, por otra parte, que es inmoral exigir que la segregación y la discriminación en contra de nosotros mismos deba ser abolida, si nosotros mismos segregamos y discriminamos racialmente a los otros grupos oprimidos”.

⁷⁷ *Educational Journal*, Vol XIX y XX.

Cambios en las concepciones identitarias raciales

Las reflexiones por parte de los sectores no-blancos de la sociedad sudafricana sobre las adscripciones identitarias basadas en cuestiones raciales comenzaron a tener protagonismo ya en los inicios de la Unión Sudafricana. Como bien explicamos en los primeros dos capítulos, entre las décadas de 1910 y 1930 las elites coloniales locales habían adoptado la identidad racial y pretendían demostrar sus niveles de civilidad para poder adquirir una ampliación de derechos. En un contexto en el que se creía todavía posible formar parte de la ciudadanía a partir de la educación y adopción de valores Occidentales, las nociones identitarias raciales impuestas desde el Estado eran apropiadas por tales sujetos para posicionarse socialmente. Es por ello que, como explica Anthony Butler (2012: 64), durante tales décadas los conceptos de no-racialismo y multi-racialismo fueron utilizados indiscriminadamente por los sectores no-blancos como sinónimos. Es decir que no contaban todavía con definiciones claras de sus diferentes significados⁷⁸.

A partir de mediados de la década de 1930, y principalmente durante la década de 1940, los diversos sectores no-blancos sudafricanos comenzaron a reflexionar sobre el contexto local de modos diferentes a los de sus antecesores ante los cambios en las políticas de Estado. Como explicamos anteriormente, el segundo gobierno de Jan Smuts (1939-1948) había flexibilizado ciertas medidas sociales y raciales en el marco de la instauración de políticas propias de un Estado de bienestar. Ello había generado un contexto de incertidumbres tanto para los sectores blancos –quienes temían las posibles pérdidas de sus privilegios- como para los no-blancos –quienes se preguntaban por las posibilidades reales de ser integrados en la ciudadanía plena o no.

Las tensiones generadas por las ambigüedades de las políticas *smutsianas* llegaron a un punto álgido en 1942, año en el que por el gran temor que generaba el aumento de huelgas mixtas⁷⁹ se instauró la prohibición del paro

⁷⁸ Para más información sobre los orígenes del no-racialismo en el territorio sudafricano véase Turok, 2010 y 2010b; Drew, 1997 y 2000; Everatt, 2009; Whitehead, 2012; entre otros.

⁷⁹ En el transcurso del año 1942 las huelgas y paros en reclamo de mejoras salariales ante el aumento del costo de vida triplicaron a las de 1941, llegando a superar las experiencias de la

laboral no-blanco (Alexander, 2000: 44). Tal reacción de las autoridades cristalizaba no sólo el temor ante el aumento de los reclamos de los trabajadores sino también y por sobre todo la falta de un interés y un proyecto real de inclusión de los sectores no-blancos en la ciudadanía política. Si para Abril de 1942 se dudaba si legalizar o no los gremios y sindicatos no-blancos, para Diciembre el gobierno optaba por la negativa (Alexander, 2000: 55). Por ende, las promesas generadas durante los primeros años de gobierno de Smuts comenzaban a desvanecerse (Drew, 2002). No sólo quedaba claro que los sectores no-blancos permanecerían marginalizados del mundo político sino también que los intentos de ruptura de los límites raciales en pos de las solidaridades de clase seguirían siendo prohibidos y reprimidos por el Estado. Ante tal contexto, las reflexiones sobre las identidades raciales y de clase se volvían inevitables. Las distintas agrupaciones y organizaciones no-blancas ingresaron en un periodo de discusiones internas en pos de la redefinición de sus posiciones en torno no sólo a la identidad racial sino también a las distintas alternativas de reorganización de las alianzas entre ellas. Sin embargo, la preocupación por los efectos de la racialización de la sociedad y su consecuente rechazo –dando una definición clara al no-racialismo- no surgió originariamente desde las organizaciones no-blancas –como ser el APO, el SAIC o el ANC- sino desde las organizaciones de izquierda (Butler, 2012: 63). Ahora bien, aunque pueda resultar llamativo que las organizaciones no-blancas en vez de rechazar las categorías raciales en un contexto de aumento de la segregación las aceptaran y buscaran igualdad de representación y de derechos para todos –adoptaran al muti-racialismo-, tales posiciones se enmarcaban en una perspectiva específica de análisis de la realidad sudafricana.

Revuelta del Rand de 1922. Durante ese año, no sólo pararon los trabajadores mineros no-blancos sino también mujeres blancas, trabajadores semi-calificados blancos y diversos sectores trabajadores no-blancos. Tales acciones fueron acompañadas y en muchos casos también fomentadas por diversas organizaciones políticas (ANC, AAC, PC, PO, etc). La confluencia de grupos generó grandes preocupaciones estatales por lo que para fines de 1942 se instauró la Medida De Guerra N°145 (*War Measure Law N° 145*) que prohibía el paro de los trabajadores no-blancos bajo la amenaza del pago de multas de 500 libras o encarcelamientos por tres años (Alexander, 2000: 46).

La gran diferencia entre las organizaciones de izquierda y las no-blancas se encontraba en las posiciones adoptadas por éstos ante la discusión sobre el análisis del presente y el camino a seguir en el caso sudafricano: entre colonialismo/nacionalismo e imperialismo/lucha de clases (Everatt, 2009: 5). Desde las perspectivas de las agrupaciones políticas no-blancas, la sociedad sudafricana debía perseguir un proyecto nacionalista bajo el mando de líderes no-blancos que la liberara políticamente de la opresión blanca. Es decir que el eje central de análisis de la realidad local se focalizaba en la experiencia de la Unión Sudafricana como una experiencia de dominación colonial (Drew, 1997:13).

En cambio, desde la mirada de las agrupaciones de izquierda, el problema central que sufría la sociedad sudafricana no se explicaba a partir del racismo y la dominación política sino a partir de las lógicas de dominación económica capitalista internacionales (Maloka, 2013). La existencia de diferencias raciales era entendida como una condición super-estructural, mientras que el origen del conflicto se encontraba en la estructura económica. Las agrupaciones de izquierda entendían al racialismo como una forma de justificar la explotación de clase (Maloka, 2013). Por lo tanto, la estrategia de lucha debía orientarse hacia la lucha de clases por sobre la lucha nacionalista. Ello implicaba, justamente, el rechazo al racialismo dado que el mismo era entendido como una estrategia de la burguesía internacional en pos de la fragmentación de la unidad de fuerzas de los sectores trabajadores (Maloka, 2013). Por lo tanto, el no-racialismo propuesto por las agrupaciones de izquierda procuraba unificar a los sectores explotados en pos de la lucha anti-imperialista.

Las ideas de izquierda y su influencia en las organizaciones no-blancas

Inicialmente, para la década de 1920, las ideas de izquierda se nuclearon y centralizaron en el Partido Comunista (PCSA) sudafricano⁸⁰. Es decir que esas

⁸⁰ El Partido Comunista sudafricano fue creado por trabajadores e intelectuales blancos provenientes de Europa del Este. Muchos de ellos contaba con experiencias de luchas obreras previas en territorio europeo y veían en la Revolución de 1917 el comienzo de un proceso general revolucionario. Si bien había surgido en Ciudad del Cabo, su sede central se encontraba

primeras ideas no-racialistas de unidad de clase habían sido desarrolladas en un marco de unidad programática (Drew, 1997). Sin embargo, con el paso del tiempo (para la década de 1930), podemos observar cambios y fragmentaciones internas dentro de la izquierda sudafricana que impactarían en las visiones sobre la realidad local y los proyectos a seguir. Los orígenes y los efectos de ello se relacionaron tanto con el contexto internacional –las purgas stalinistas del PC a nivel global- de como con el contexto local –vínculos con organizaciones no-blancas sudafricanas y el debate en torno a la lucha nacionalista-racialista o de clase.

El Partido Comunista sudafricano había nacido en 1921 a partir de la confluencia de la Liga Socialista Industrial y de la Liga Comunista (Drew, 2002: 52) en el Ciudad del Cabo. Aún cuando inicialmente contaba con una orientación principalmente sindicalista, logró incorporar a través de esa década a intelectuales judíos de izquierda –provenientes de Europa- y a un amplio grupo de trabajadores negros, lo cual promovió una ampliación de sus proyectos políticos y campos de acción (Drew, 2002: 94).

Siguiendo los ideales de la Revolución de Octubre, el PCSA mantuvo vínculos directos y fluidos con Moscú en busca de directivas para llevar adelante la lucha en el territorio sudafricano (Maloka, 2013). El gran eje de debate para los miembros sudafricanos era si la revolución debía ser encarada a nivel local – como una primera instancia de lucha de liberación nacional- o a nivel internacional –como una lucha de clases (Drew, 2002: 95). Por lo tanto, cuando entre 1927 y 1928 el Comintern presionó al PC sudafricano para adoptar la tesis

ubicada en Johannesburgo. Una de las primeras acciones en las que el partido contó con un rol preponderante fue la Revuelta del Rand de 1922. Ante el contexto de depresión económica pos Primera Guerra Mundial y la caída del precio del oro, los trabajadores mineros blancos realizaron un paro general en reclamo por la caída de sus salarios y del trabajo (dado que las compañías mineras habían comenzado a incorporar trabajadores negros por salarios menores). El paro general derivó en la toma de los suburbios de Johannesburgo por parte de los trabajadores y la subsecuente represión estatal. El conflicto persistió durante aproximadamente dos meses, entre enero y marzo de 1922. En ese mes, el Estado realizó una serie de bombardeos que finalizaron con el movimiento de los trabajadores, el cual había explicitado su proyecto revolucionario socialista.

de las Repúblicas Nativas⁸¹, los conflictos al interior del partido no se hicieron esperar. Mientras el PCSA aceptó el proyecto de lucha nacionalista –el proyecto de “*majority rule*” (gobierno de las mayorías) como etapa previa al desarrollo del socialismo- los seguidores de la vertiente trotskista –y por ende de la perspectiva de la “revolución permanente”- se opusieron abiertamente a las directivas stalinistas y entre 1929 y 1934 fueron expulsados del partido (Drew, 2002: 137). Desde entonces, desarrollaron diversas y pequeñas organizaciones a través del territorio que si bien no lograron establecer una unidad, impactaron ideológicamente sobre diversos espacios y sectores sociales⁸².

El mayor intento de confluencia y unificación de vertientes fue la creación del Partido Obrero (PO) en 1935, integrado por militantes trotskistas de Ciudad del Cabo y Johannesburgo (Drew, 2002:143). Si bien, como explica Allison Drew, el PO no logró sostenerse en el tiempo de modo estable –dadas las fuertes tendencias a la fragmentación interna y dada su proscripción en 1939- nos resulta importante remarcar el impacto que sí tuvieron sus ideas entre las jóvenes generaciones de la década de 1930. La fragmentación y la proscripción imposibilitaron la permanencia en el tiempo de una única organización pero permitieron la diseminación de sus ideas sobre diversas esferas públicas –como es el caso del ámbito educativo, como veremos más adelante.

A diferencia del PO, el PCSA logró permanecer vigente como organización política durante las décadas de 1930 y 1940, siendo proscrito recién en la década de 1950. La gran diferencia de perspectivas de ambas organizaciones se reflejaba tanto en las posiciones frente a la Segunda Guerra Mundial como ante los conflictos internos del territorio sudafricano. La adopción del PCSA de la

⁸¹ En 1928 el Comintern aprobó la política de las Repúblicas Nativas, aplicable tanto para el caso sudafricano como estadounidense. La misma sostenía que las poblaciones negras oprimidas debían pasar por dos etapas revolucionarias. La primera era la lucha por la independencia nacional, a partir de la que se lograría desarrollar un régimen burgués. Llegado ese punto, sería posible desarrollar la revolución socialista (Switzer, 1997: 334; Worley, 2004: 340).

⁸² Tanto Ursula Fataar como Polly Slingers en sus respectivas entrevistas resaltaron la capacidad de expansión sobre diversas esferas públicas de los miembros del PO, particularmente en esferas civiles. Ambos remarcaron cómo un conjunto pequeño de militantes lograron llevar las ideas y discusiones políticas a los clubes, los grupos de estudio, los encuentros informales en los barrios, las escuelas, etc.

resolución de las Repúblicas Nativas y el apoyo a la Guerra –respetando los lineamientos dados desde Moscú- no generaban grandes malestares entre las autoridades locales; sí lo hacía la posición adoptada por el PO –siguiendo los lineamientos trotskistas. El no-colaboracionismo, el rechazo a la participación en la Guerra y el no-racialismo buscaban promover la solidaridad de clase tanto a nivel nacional como internacional. Por lo tanto, el programa del PO fue perseguido en un contexto en el que las autoridades temían y reprimían la consolidación de tales alianzas (Drew, 2002).

En cambio, durante la década de 1940 el PCSA ingresó en un período de africanización que derivó en un aumento masivo de su membresía y en su fortalecimiento interno (Maloka, 2013: 7). Durante esta década y la siguiente, los vínculos de tal organización con el ANC se estrecharon y las propuestas de acción de este último impactaron sobre las del primero. Tal como vimos en el capítulo anterior para el caso de la TLSA (en relación estrecha con el APO y el surgimiento del NEUM), el ANC también vivió una renovación generacional durante la primera mitad de la década de 1940 (Drew, 1997: 21-23). Los jóvenes miembros también cuestionaban las posiciones adoptadas por sus antecesores y proponían nuevas estrategias de acción que implicaban una mayor impugnación al régimen vigente. Sin embargo, a diferencia del NEUM –que adoptó un proyecto no-racialista-, el ANC adoptó un proyecto de resistencia basado en el nacionalismo –un proyecto multi-racialista. Los jóvenes miembros de la organización –que dieron origen al ANC *Youth League* (ANCYL), Liga Juvenil del ANC, en Abril de 1944- entendían a la realidad sudafricana como una realidad de dominación extranjera por sobre las poblaciones locales, por sobre la “nación” sudafricana (Everatt, 2009: 55). La elección de tales sectores de una adscripción identitaria basada en la nación puede observarse con claridad en el Manifiesto de Marzo de 1944⁸³.

El mismo exponía la lectura de los jóvenes líderes sobre el contexto sudafricano así como también una afirmación identitaria basada en la noción de *africans*.

⁸³“ANC Youth League Manifesto”, 1944. Disponible online en <http://www.anc.org.za/show.php?id=4439>

Ésta no fue definida de forma explícita por tales líderes sino que pareciera haber sido utilizada como una categoría que permitía aglutinar a los diversos sectores raciales bajo una misma bandera. En este sentido, la idea de formar un frente unitario nacional en contra de la dominación blanca –entendida como extranjera- implicaba aceptar las diferencias raciales entre los diversos grupos no-blancos que debían lograr unirse en una lucha común. La elección de la categoría de *africans* deja en evidencia cómo esa lucha común contaba con un tono nacionalista –una lucha de los africanos, entendidos como nativos, en contra de la dominación extranjera (Everatt, 2009: 54-55). Ahora bien, tal estrategia política implicaba la subordinación de aquellos sectores raciales minoritarios –indios y *coloureds*- al liderazgo de las mayorías (Drew, 1997: 25). La lucha nacionalista no quebraba las bases de las fragmentaciones preexistentes sino que pretendía unificarlas bajo la dominación de las mayorías. La primera organización no-blanca en adoptar el no-racialismo como proyecto político fue el NEUM en 1943. Si bien es cierto que tal interpretación de la realidad local contaba con la influencia de nociones e ideas de izquierda –ideas extranjeras, lo cual era criticado por el ANCYL-, las impugnaciones a la segregación racial propuestas por tal organización abrieron nuevas alternativas de reflexión y análisis a nivel local. Clara evidencia de ello se puede observar en *The Ten Point Programme*, programa de acción compuesto por diez puntos que fue lanzado como el programa del NEUM en 1943.

El objetivo principal del mismo era terminar con la ciudadanía racialmente diferenciada. Es decir que se proponía reclamar la igualdad de derechos para toda la población del territorio, rechazando tanto las diferencias raciales como también de género⁸⁴. La categoría elegida por el movimiento para nuclear a los sectores de la sociedad oprimidos fue la de No-Europeos. La misma hacía referencia a una identidad común basada en la natividad, explicitando la relación de dominación extranjera existente históricamente en el territorio. La adopción de tal categoría respondía a las definiciones impuestas por el Estado, que identificaba a la población blanca como Europea. De este modo, el NEUM

⁸⁴ Non-European Unity Movement, “The Ten Point Programme”, 1943.

reafirmaba su rechazo a cualquier categoría basada en las diferencias raciales y explicitaba no sólo la dominación existente sino su objetivo de consolidar la solidaridad e unidad entre los sectores oprimidos⁸⁵.

Si bien podríamos decir que la propuesta del NEUM se asemejaba a la del ANC en tanto y en cuanto percibía a la dominación blanca como extranjera, las categorías identitarias seleccionadas para unificar los reclamos de la población nos permiten observar las diferencias en sus proyectos. Mientras el ANC procuraba la unidad multi-racial liderada por las mayorías, el NEUM se proponía consolidar un conglomerado basado en las experiencias de explotación y no de raza (Sandwith, 2004). De este modo, intentaba oponerse al racialismo.

Nos resulta importante remarcar esta diferencia para poder ubicar históricamente los reclamos y discursos de cada organización y así valorar esos primeros intentos de prácticas no-racialista que no provinieron del ANC – teniendo en cuenta cómo la narrativa oficial silencia tales experiencias, este punto se torna clave en la reconstrucción del período histórico estudiado. No sería sino hasta mediados de la década de 1950 que el ANC comenzaría a discutir y reflexionar sobre la elección entre multi-racialismo y no-racialismo como proyectos políticos divergentes (Turok, 2010b).

Las primeras prácticas no-racialistas desarrolladas por el NEUM se llevaron a cabo en un contexto geográfico particular. Como explica Ben Turok, durante la década de 1940 el no-racialismo comenzaba a desarrollarse como categoría y proyecto político y las organizaciones que adoptaron seriamente tal posición solo podían ser encontradas en la Provincia del Cabo (Turok, 2003: 40). En otras palabras, podríamos decir que fueron las particularidades sociales, políticas y poblacionales de ese territorio las que favorecieron la adopción de tal posición por sobre el multi-racialismo. A diferencia de las otras regiones, el ANC contaba con una presencia menor en la Provincia del Cabo y por ende,

⁸⁵ Como explicó Polly Slingsers en la entrevista realizada el 13 de marzo de 2013 en su casa en Athlone, la categoría de No-Europeo se utilizó para hacer referencia a los No-Ciudadanos, no conllevaba una connotación geográfica ni racial sino que procuraba poner el foco en la posición anti-imperialista y anti-colonialista del movimiento. Por ende, tampoco era utilizada con un sentido nacionalista.

tenía una menor influencia política en la región (Everatt, 2009: 61). Al mismo tiempo, el PCSA local contaba con una larga tradición de estabilidad política en la región, ya que participaba de las elecciones periódicamente desde su creación. Tal hecho fomentó el desarrollo de una mayor cantidad de grupos de formación política de izquierda en el Cabo y una mayor influencia de tales ideas entre los distintos sectores sociales⁸⁶. La gran heterogeneidad en la composición social de tales agrupaciones a nivel regional (contaban con una gran presencia de militantes blancos descendientes de inmigrantes judíos y *coloureds* tanto profesionales como trabajadores) favoreció también la adopción de diversas posiciones políticas, abriendo un abanico de posibilidades, de diálogos y discusiones (Everatt, 2009: 62).

En este sentido, es posible comprender la mayor presencia de agrupaciones de izquierda en la región y la expansión de sus ideas en diversas esferas públicas. Como explica Allison Drew, la proscripción del PO en 1939 derivó en el esparcimiento de las ideas y los campos de acción por fuera de la lógica partidaria. Como dijimos al inicio de este capítulo, una de las esferas donde logró mayor influencia fue el ámbito educativo de la Provincia del Cabo, principalmente a través de la TLSA (Drew, 2002). Retomando lo ya mencionado, muchos de estos jóvenes docentes formaban parte del NEUM y participaban de los grupos de formación educativa y política informales, las *fellowships*. Tales instancias les brindaban herramientas teóricas y pedagógicas para trabajar en el aula, así como también les ofrecían la posibilidad de verse interpelados –ellos mismos– por las experiencias de producción de conocimientos colectivos, no-racializados. Nos resulta fundamental remarcar la estrecha relación que se logró consolidar entre la militancia política y la docencia para comprender con mayor profundidad cómo entendía la TLSA el no-racialismo y cómo lo llevaba a la práctica.

⁸⁶ Muchos de los miembros del partido eran intelectuales y profesionales, principalmente abogados, médicos y docentes, que participaban de grupos de discusión y formación como el “*non-racial Forum Club*” (Everatt, 2009: 63).

La educación como praxis no-racialista

Ya en el capítulo anterior de este trabajo, hemos marcado un punto de inflexión en las prácticas docentes dentro de la TLSA a partir de la década de 1940. Como mencionamos, una vez que las jóvenes generaciones tomaron el mando de la organización la educación comenzó a ser entendida como práctica política. Ahora bien, cabe preguntarse por qué estos jóvenes docentes le otorgaron ese sentido a su profesión y cuál fue el alcance que tuvo tal práctica.

Por un lado, no podemos obviar el hecho de que gran parte de los docentes involucrados en la Liga participaban de las organizaciones de izquierda en la Provincia del Cabo y que seguramente tal formación política haya influenciado sobre sus prácticas profesionales.

Siguiendo esa primera perspectiva, Allison Drew explica que entre 1940-1950 los miembros de las agrupaciones trotskistas creían que su principal tarea era preservar la idea de socialismo mientras construían un movimiento democrático de masas (Drew, 1997: 14). Lo veían como el primer paso para construir un movimiento obrero que atrajera a los trabajadores blancos, alejándolos de la alianza con el capital blanco. Y en ese sentido, desde su lectura de la realidad, veían a los intelectuales negros como la vanguardia política que debía diseminar sus ideas políticas y fomentar la concientización de los sectores oprimidos. Por lo tanto, la docencia se convertía en un vehículo de formación masivo de conciencia de clase.

Sin embargo, creemos que la respuesta partidaria no resulta suficiente para comprender las nuevas prácticas docentes. Como mencionamos en la introducción, las prácticas de los líderes de la TLSA implicaban experiencias más amplias a las de la militancia política. Desde nuestra perspectiva, en la medida en la que tales líderes ponían en práctica sus ideas e ideales, generaban instancias novedosas para la comunidad educativa que impactaban directamente sobre sus proyectos políticos y sus propias subjetividades. Siguiendo las explicaciones brindadas por Polly Slingers en su entrevista, los proyectos políticos en los que creían los miembros de la TLSA implicaban no sólo la

adscripción política a los mismos –en términos de ideas e ideales- sino también un compromiso con su condición humana:

I came into the teaching world in 1948... I think it was...yeah... 48-49. And... first... first, you know... you've thrown roots of all into that experience, into that situation... And... you had to become reckless... Some people must be gathered and just be reckless... These are efficient factors... Roads of majorities. It's the road of complement and the grace of assurance. And that seems to me part of what ones with the teachers gained... It's the soul as the oppressed humanity, at instance; it's the soul of the working class humanity, at instance⁸⁷.

En este sentido, la docencia era una de las tantas instancias comunitarias en las que los miembros de la Liga se involucraban profundamente en prácticas cotidianas de promoción de lazos solidarios. Es decir que el objetivo fundamental sobre el que se basaban las acciones de estos sujetos era la reconfiguración de los vínculos sociales en pos de la promoción de la unidad e integración de todos aquellos sectores sociales que sufrieran de la opresión estatal.

Ahora bien, creemos que la docencia contaba con la particularidad de ser una profesión que vehiculizaba tales ideales y prácticas, que permitía construir un vínculo inter-generacional y así fomentar la construcción de espacios de intercambio y conexión con los jóvenes, con las generaciones del futuro. Por lo tanto, en la práctica docente confluían proyectos políticos, objetivos pedagógicos y valores sociales. Los docentes procuraban abrir las mentes de los estudiantes, promover la reflexión y desnaturalización de la realidad sudafricana y fomentar la valoración personal. Tanto en las entrevistas a Polly Slingers, Ursula Fataar y Jean Pease, como en las charlas informales con Paul Hendricks, Lucy Abrahams, Bill Nasson, entre otros, pudimos observar cómo las experiencias en las escuelas en las que trabajaban estos docentes marcaron

⁸⁷ Traducción del autor: “Ingresé al mundo de la docencia en 1948... creo que fue ese año... sí... 48-49. Y... primero... primero, vos sabés, echás todas tus raíces en esa experiencia, en esa situación... Y tenías que volverte osado [imprudente]... algunas personas deben ser reunidas para volverse osadas [imprudentes]... Estos son factores eficientes... Los caminos de las mayorías. Es el camino de la complementariedad y la gracia de la validación [reconfirmación]. Y eso me parece que fue algo que uno lograba ganar con los docentes. En cierto punto, es el alma de la humanidad oprimida; en cierto, punto es el alma de la humanidad de la clase trabajadora”.

las vidas de los estudiantes⁸⁸. La mayoría de las personas consultadas acuerdan en que los docentes miembros de la TLISA se comprometían profundamente con la tarea de aprender y enseñar, entendiéndola no como la mera reproducción de contenidos curriculares sino como una instancia de promoción del pensamiento propio y crítico de los estudiantes. Y de esta manera, el mayor de los aprendizajes para tales estudiantes fue darse cuenta que ellos podían ser y hacer mucho más que lo que las normativas raciales les imponían.

Siguiendo los recuerdos de Polly Slinger, tal compromiso político tanto de los docentes como de los estudiantes generó en su propia práctica cambios en sus subjetividades que marcaron un antes y un después en sus formas de pensar y vivir el mundo:

In the course of engagements...what they thought should be a political engagement, people begin to not only transform or begin to organize not only to change their environment towards to the political but in the process they also begin to surprise themselves. Because suddenly they all left the scare and they are more confidence and there's this grade of solidarity and this grade to trust⁸⁹.

En la medida en la que el aula se convertía en un espacio de formación académica pero también personal basado en la idea de que todo era posible, los docentes ponían en práctica sus ideales de igualdad⁹⁰. Por ende, el no-racialismo no sólo contaba con un sentido político basado en las ideas trotskistas de solidaridad de clase sino también en la noción de igualdad humana. Sus prácticas explicitaban la creencia en que todos los seres humanos eran iguales y debían contar con los mismos derechos.

Por lo tanto, en los líderes de la TLISA confluían proyectos políticos y valores que impregnaban las distintas esferas de sus vidas. Siguiendo a Polly Slingers,

⁸⁸ Polly Slingers fue docente miembro de la TLISA, comenzó su actividad profesional en 1948. Jean Pease, Lucy Abrahamse, Bill Nasson y Paul Hendricks fueron estudiantes durante las décadas de 1970 y 1980 en escuelas cuyos docentes pertenecían activamente a la Liga. Alie Fataar, marido de Ursula Fataar, fue docente y uno de los líderes más prominentes de la Liga durante la década de 1940.

⁸⁹ Traducción del autor: “En el transcurso de los compromisos... lo que pensaban debería ser un compromiso político, la gente comienza no sólo a transformar o empezar a organizarse no sólo para cambiar su entorno a nivel político, pero en el proceso también comienzan a sorprenderse a sí mismos. Porque de repente todos perdieron el miedo, tienen más confianza y hay este grado de solidaridad y este grado de confianza”.

⁹⁰ Para más información, véase Wieder, Alan (2003). *Voices from Cape Town Classrooms. Oral Histories of Teachers who fought Apartheid*. Ciudad del Cabo: UWC Press.

los docentes lograron sus objetivos sobre las jóvenes generaciones gracias a la solidez y coherencia de sus creencias y prácticas. Como explica Helen (Abrahams) Kies⁹¹, los miembros de la Liga se comprometían con el conjunto de la comunidad educativa brindando espacios de reflexión para los estudiantes, los docentes, los padres y todos aquellos interesados en profundizar su formación intelectual (Wieder, 2003: 19-21). Lo mismo explica Richard Dudley⁹² en la serie de entrevistas realizadas por Alan Wieder cuando da cuenta de los vínculos que los docentes contaban con la comunidad en general y con los jóvenes en particular, a quienes también cuidaban por fuera del espacio institucional –muchas veces eran los docentes quienes se encargaban de buscar a los estudiantes en las comisarías tras haber sido arrestados, quienes los llevaban en auto a sus casas y quienes armaban una red de comunicación entre los jóvenes y sus familias (Wieder, 2008).

En sus prácticas, estos docentes fomentaban una formación académica de excelencia entre aquellos que habían sido excluidos para tal tarea por el Estado. Además de ello, promovían los intercambios de ideas entre distintas generaciones y sectores de la sociedad –definidos como diferentes racialmente por el Estado- generando instancias de comunión. Pero fundamentalmente, lo que estos docentes brindaron a la comunidad educativa fue una oportunidad de pensar(se) y sentir(se) diferente a lo que durante décadas el Estado había consolidado como una imagen y una realidad inamovibles. Promovieron su empoderamiento a partir del fortalecimiento de sus subjetividades.

Ahora bien, teniendo en cuenta que estos docentes trabajaban en escuelas *coloured* y que se nucleaban mayoritariamente entre familias de tal comunidad,

⁹¹ Helen Abrahams nació en 1926 en Athlone, Ciudad del Cabo. Estudió en Trafalgar High School durante la década de 1930. Realizó sus estudios superiores en la Universidad de Ciudad del Cabo y desde 1948 se dedicó a la docencia. Fue uno de los miembros principales del NEUM y la TLSA durante la década de 1940. A partir de la década de 1950 comenzó a enseñar en Harold Cressy High School, donde se desempeñó hasta 1985. Ese mismo año fue detenida y enviada a la prisión de Pollsmoor durante un mes.

⁹² Richard Dudley nació en 1924 en Ciudad del Cabo. Estudió en Livingstone High School durante la década de 1930. En 1940, a los 15 años de edad, ingresó a la Universidad de Ciudad del Cabo. Fue docente de física y química y director en Livingstone. Miembro prominente de la TLSA desde la década de 1950, dedicó la mayoría de su vida profesional a la lucha docente. En 1961 fue proscrito en 1961 y perseguido políticamente.

¿por qué podemos considerar a sus prácticas como prácticas no-racialistas? Como explicamos anteriormente, el no-racialismo implica el rechazo a las categorías raciales y, por ende, el rechazo a la división racial de la sociedad. Dejar de aplicar la diferenciación racial implicaba desarrollar prácticas que en sí mismas reafirmaran la igualdad de la condición humana de los sujetos. En ese sentido, si bien la TLSA ha sido criticada por seguir desarrollando sus acciones principalmente dentro de la comunidad *coloured* (Adhikari, 2005 y 2006; Drew, 2000; Lewis, 1987; Van Der Roos, 1986), nos resulta importante marcar los matices y reevaluar tales afirmaciones teniendo en cuenta lo desarrollado en nuestro trabajo.

Límites y alcances de las prácticas docentes de la TLSA

¿Cuál fue el alcance que tuvieron tales prácticas educativas no-racialistas? La experiencia de formación política del NEUM suele ser fuertemente criticada – tanto por algunos autores como por varios sectores de la sociedad- como una experiencia elitista que no pudo transferir la fuerza de su formación académica hacia prácticas masivas de resistencia (Chisholm, 1991; Drew, 2000; Gentle, 1978; Lewis, 1987; Turok, 2010b; Van Der Roos, 1986). Concordamos en que esta afirmación puede ser cierta ante el contexto de levantamientos estudiantiles en las décadas de 1970 y 1980⁹³. Sin embargo, al analizar cómo se construye tal opinión general, nos encontramos con dos instancias de simplificación del devenir histórico que nos resulta importante de-construir.

Primeramente, nos encontramos con una mirada anacrónica sobre la historia del NEUM en la que se traslada su fracaso en las décadas de 1970 y 1980 hacia la lectura de sus orígenes. Es decir, muchos autores no logran ubicar las prácticas iniciales del movimiento en su contexto originario y por ende no logran historizarlo, viendo sus cambios y continuidades a través del tiempo. En este

⁹³ Durante las décadas 1970 y 1980 los estudiantes secundarios y universitarios poblaron las calles en rechazo a la instauración del afrikaans en las escuelas y en reclamo de sus derechos a estudiar libremente. Al mismo tiempo, tales movimientos se encontraban vinculados con el naciente Movimiento de Consciencia Negra (BCM) liderado por Steve Biko (1946-1977). El mismo promovía la valoración de la identidad negra, su reafirmación y la impugnación completa al régimen del apartheid.

trabajo, nos hemos propuesto reubicar históricamente tales experiencias. Por lo tanto, poner el foco en las décadas de 1930 y 1940 nos permitió observar el valor histórico del surgimiento de tales iniciativas. Como dijimos en los inicios de este trabajo, nos resulta primordial dismantelar las visiones teleológicas de la historia sudafricana.

En segundo término, nos encontramos con otra instancia de simplificación en las lecturas que se realizan sobre la relación existente entre el NEUM y la TLSA. Si bien es cierto que podemos ver el fracaso a largo plazo del NEUM como movimiento político⁹⁴, cabe preguntarse si la TLSA también fracasó o no en su tarea pedagógica. Es decir que a pesar de que ambas organizaciones estuvieran estrechamente relacionadas nos resulta fundamental entender las particularidades de las acciones de cada una de ellas para poder evaluarlas en sí mismas. Dado que el objetivo de nuestro trabajo se focaliza en la TLSA, dejaremos las evaluaciones de las prácticas del NEUM para otra instancia de investigación y nos concentraremos en las particularidades de las experiencias de docencia generadas por la TLSA.

Como explica Linda Chisholm, las prácticas educativas fomentaron la formación de jóvenes intelectuales –como es el caso de Neville Alexander⁹⁵– cuyas trayectorias han sido –y lo siguen siendo aún en la actualidad– significativas a nivel nacional (Chisholm, 1991: 2). Podríamos decir, siguiendo a Crain Soudien, que los jóvenes docentes de la TLSA desarrollaron un “activismo intelectual” a partir del cual el objetivo principal en las escuelas (y en los espacios de educación no formales) era brindar una formación académica de excelencia, equiparable o incluso superadora a la brindada en las escuelas blancas (Soudien, 2011: 49). Ahora bien, ¿por qué podemos afirmar que tales

⁹⁴ Para la década de 1960 el NEUM fue proscripto. Sus miembros se volcaron a la clandestinidad y la organización se fue disgregando lentamente hasta perder su influencia inicial sobre el Cabo en la década de 1970.

⁹⁵ Neville Alexander nació en 1936 en el Cabo Oriental. Estudió en la Universidad de Ciudad del Cabo. En la década de 1950 ingresó como miembro al NEUM y también formó parte de varias otras organizaciones de izquierda relacionadas con el ámbito educativo. Al mismo tiempo se desempeñó como profesor tanto en Livingstone High School como en la Universidad de Ciudad del Cabo. En 1964 fue arrestado y enviado a Robben Island, donde construyó un fuerte vínculo con Nelson Mandela. Permaneció encarcelado hasta 1974. Neville Alexander es reconocido como uno de los intelectuales más prominentes en la lucha contra el apartheid.

prácticas educativas, basadas en modelos europeos, fueron prácticas no-racialistas e innovadoras?

En un contexto en el que las escuelas contaban con currícula diferenciadas según las categorías raciales –hecho que delimitaba los tipos de conocimientos a los que tenían derecho los estudiantes según su origen racial- enseñar contenidos que se encontraban prohibidos fue una forma de fomentar experiencias de aprendizaje novedosas para los grupos no-blancos; fue una manera de hacer que los estudiantes se sientan valorados intelectualmente a partir del planteo de desafíos cognitivos. Ello, a la vez, generaba nuevas ambiciones entre los jóvenes, de superación personal y académica, como por ejemplo el deseo de poder ingresar a la universidad. De este modo, ellos sentían que podían ser igual o hasta mejores estudiantes que los jóvenes blancos, que estaban a la misma altura intelectual. Las experiencias de aprendizaje de esos otros conocimientos (y actitudes también) marcaron a los estudiantes, les permitieron comprender e impugnar las dinámicas de dominación del sistema de segregación.

Ahora bien, uno de los ejes que podría resultar contradictorio de la propuesta de los docentes de la TLSA era el hecho de que, mientras enseñaban contenidos Occidentales, se identificaran tanto a sí mismos como a los estudiantes como no-Europeos. Creemos que tales prácticas no sólo no fueron contradictorias sino que tuvieron un sentido profundo de impugnación a las categorías e ideas impuestas desde el Estado. Si bien podríamos decir que la unidad identitaria se construía a partir de la utilización (tanto por parte del Estado como de ellos mismos) de elementos negativos –no eran europeos, no eran blancos, no tenían derechos por igual, etc.-, las prácticas educativas promovían la revalorización de sus propias cualidades. Características y elementos que eran vistos por los sectores dominantes como negativos, por lo que se volvía imperioso mantener a los grupos sociales diferenciados, eran retomados por los jóvenes docentes como aspectos positivos de sus identidades. Afirmar que no eran blancos, que no eran europeos, les permitía reivindicar lo que sí eran. En primer lugar, eran comunidades complejas que contaban con sus propios aportes al desarrollo del

conocimiento. Es decir que contaban con riquezas culturales e intelectuales que debían ser entendidas como elementos valiosos de y para la sociedad. De este modo, la idea de que el conocimiento superior pertenecía pura y exclusivamente a la población definida como Europea se veía impugnada. La producción de ideas y el derecho al conocimiento se transformaban en elementos que debían ser accesibles para los diversos grupos de la sociedad, quienes tenían derecho a incorporarle su propia impronta. El conocimiento, por ende, era universal y universalizante a la vez.

A partir de ello, y por ende en segundo lugar, se erigían a sí mismos como sujetos. Para estos jóvenes, definirse como tales implicaba haber transitado un proceso de liberación de la conciencia al analizar su condición de opresión y revertirla desde las prácticas cotidianas de enseñanza. En este sentido, el acto de retomar las definiciones identitarias negativas otorgadas por el dominador permitía no sólo delimitar un ellos y un nosotros sino también explicitar las formas de opresión y transformar todo aquello que había sido visto como negativo por el Estado en características positivas y valiosas.

Creemos que tales transformaciones en las percepciones de la realidad sudafricana y de las propias subjetividades de los estudiantes fue el aporte principal realizado por los docentes de la TLSA. Dado que ello representaba uno de los objetivos centrales de tal organización durante la década de 1940, podríamos afirmar entonces que la Liga fue exitosa en su labor educativa. Los resultados de tal empoderamiento de los estudiantes se pueden rastrear durante el transcurso de la lucha contra el apartheid (y probablemente aun en la actualidad). Queda pendiente para un próximo trabajo el análisis de los mismos.

Reflexiones Finales

En este trabajo nos hemos propuesto analizar y reflexionar sobre los cambios en las actitudes y perspectivas sociales de los docentes miembros de la TLSA durante fines de la década de 1930 y las vísperas de la instauración del apartheid. Hemos decidido focalizarnos particularmente en esos años (casi una década) dadas las particularidades del contexto internacional, del contexto local y del contexto interno de la Liga. Mientras a nivel internacional es posible observar una gran turbulencia generada por el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, a nivel local las incertidumbres y contradicciones fueron en aumento tanto por el impacto de la Guerra como por el temor generado por el aumento de la presencia de población no-blanca en los principales centros urbanos. Este escenario complejo generaba confusiones entre las viejas elites profesionales, quienes hasta ese entonces habían logrado adquirir derechos y privilegios siguiendo las dinámicas propias de las lógicas coloniales. Mientras estas viejas generaciones no encontraban respuestas ante el contexto de crisis, los nuevos docentes pudieron desarrollar miradas críticas de su presente y fomentar la construcción de herramientas teóricas y prácticas en pos de impugnar al sistema de dominación vigente. El contexto de crisis era entendido por estos jóvenes como un momento de oportunidades de cambio y en el que se tornaba posible tomar el liderazgo político dentro de los sectores no-blancos. Evidencias de ello se pueden observar en el desplazamiento de los viejos líderes de la Liga entre 1943 y 1945 y la toma de la autoridad por los jóvenes docentes.

Desde entonces, un mundo de posibilidades se abría entre las nuevas generaciones, quienes optaron por impugnar al régimen segregacionista a partir de diversos proyectos complementarios entre sí. Mientras impugnaban la existencia de comisiones especiales separadas por raza (como es el ejemplo del anti-CAD), también rechazaron la prohibición a la conformación de sindicatos conjuntos (como es el caso de las huelgas desarrolladas a partir de 1942) y la imposición de currículas especiales en las escuelas siguiendo la distinción racial (como es el caso de la TLSA y las *fellowships*).

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal fue reflexionar sobre los cambios en las prácticas docentes dentro de la TLSA en relación con el contexto local e internacional, nos resulta importante remarcar que para los jóvenes miembros de la Liga la educación era entendida como una práctica pedagógica pero también política. Era entendida como una práctica política no sólo por la formación que adquirirían los estudiantes –una formación de izquierda- sino también y principalmente por las formas de agencia que se activaban en la práctica docente. Como mostramos a través de los capítulos de este trabajo, la tarea docente no era entendida por los jóvenes miembros de la TLSA sólo como un trabajo sino que implicaba un compromiso personal, un involucramiento con los estudiantes como sujetos. En este sentido, la preocupación por las subjetividades y agencias de los jóvenes era entendida como práctica política en la medida en la que recuperaba y revalorizaba la condición humana de los estudiantes, que era negada por las medidas segregacionistas del Estado. Los docentes se propusieron activamente generar una toma de conciencia de las condiciones de opresión pero ello no podía llevarse a cabo sin la toma de conciencia de la humanidad propia de los sectores oprimidos. Por lo tanto, educar a partir de una serie de contenidos curriculares (y en muchos casos extra-curriculares) implicaba mucho más que la reproducción de los mismos. Implicaba la generación de opiniones y de ideas propias, el fortalecimiento de la autoestima, la promoción de los sueños y de los deseos y la creencia en que el futuro no estaba cerrado para estos jóvenes no-blancos.

Los docentes de la TLSA podrán no haber sido grandes líderes políticos en la resistencia a la segregación, pero fueron grandes maestros y guías para los jóvenes estudiantes, marcando no sólo sus presentes sino también sus futuros. Esperamos haber logrado demostrar parte de ello en este trabajo, sabiendo que aún queda mucho por seguir investigando y desarrollando en el futuro.

Referencias bibliográficas

Bibliografía

Adhikari, Mohamed (1993). *"Let us live for our children": the Teachers' League of South Africa, 1913-1940*. Ciudad del Cabo: Buchu Books.

----- (1994). "Coloured identity and the politics of coloured education: the origin of the Teacher's League of South Africa", en *The international journal of African Historical Studies*, Vol. 7, N° 1.

----- (2005). *Not white enough, not black enough: racial identity in the South African Coloured community*. Ciudad del Cabo: Double Storey Books.

----- (2006). "Hope, Fear, Shame, Frustration: Continuity and Change in the Expression of Coloured Identity in White Supremacist South Africa, 1910-1994", en *Journal of Southern African Studies*, Vol. 32, N° 3, pp. 467-487.

----- (2009). *Burdened by race: Coloured identities in Southern Africa*. Ciudad del Cabo: UCT Press.

Alexander, Neville (1985). *Sow the Wind, contemporary speeches*. Johannesburg: Skotaville Publishers.

----- (1986). "Approaches to the national question in South Africa", en *Transformation*, N° 1, pp. 63-95.

----- (2013). *Thoughts on the New South Africa*. Johannesburg: Jacana.

Alexander, Peter (2000). *Workers, War & the Origins of Apartheid: Labour & Politics in South Africa (1939-1948)*. Ohio: Ohio University Press.

Balibar, Étienne y Wallerstein, Immanuel (1991). *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. Londres: Verso.

Blaisdell, Bob (2004). *Selected Writings and Speeches of Marcus Garvey*. Nueva York: Dover Thrift Editions.

Berger, Iris (2009). *South Africa in World History*. Oxford: Oxford University Press.

Bonner, Philip (2011). "South Africa Society and Culture, 1910-1948" en Ross, R., Kelk Mager, A. y Nasson, B., *The Cambridge History of South Africa, Volume 2 1885-1994*. Nueva York: Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (2002). "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático" en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Disponible en http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/Espiritus_de_Estado_bourdieu.htm

- (2013). *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Briones, Claudia (1998). *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Brown, Judith M. y Roger Louis, William (1999). *The Oxford History of the British Empire, Vol. IV, The twentieth century*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Kendrick (2000). "Coloured and Black relations in South Africa: The burden of racial hierarchy", *Macalester International*, Vol. 9, pp. 198-207.
- Bush, Barbara (1999). *Imperialism, Race and Resistance*. Londres: Routledge.
- Butler, Anthony (2012). *The idea of the ANC*. Johannesburgo: Jacana Pocket.
- Chisholm, Linda (1991). "Education, politics and organization. The educational traditions and legacies of the Non-European Unity Movement, 1943-1986", en *Transformation*, N°15, pp. 1-24.
- Collins, Victoria, J. (2013). *Anxious Records: Race, Imperial Belonging, and the Black Literary Imagination, 1900 – 1946*, Tesis de doctorado, Universidad de Columbia, Estados Unidos.
- Comaroff, Jean y Comaroff John (1991). *Of Revelation and Revolution. Christianity, colonialism and consciousness in South Africa*, Vol. 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Drew, Allison (1997). *South Africa's Radical Tradition. A documentary history*. Ciudad del Cabo: UCT Press.
- (2000). *Discordant comrades: identities and loyalties on the South African left*. Aldershot: Ashgate.
- Dubow, Saul (2000). *The African National Congress*. Johannesburgo: Jonathan Ball Publishers.
- (2006). *A Commonwealth of Knowledge, science, sensibility and white South Africa, 1820-2000*. Oxford: Oxford University Press.
- (2008). "Smuts, the United Nations and the Rhetoric of Race and Rights" en *Journal of Contemporary History*, Vol. 43, No. 1 (Jan., 2008), pp. 45-74.
- Edgard, Robert (1992). *An African American in South Africa. The travel notes of Ralph J. Bunche, 28 September 1937-1 January 1938*. Ohio: Ohio University Press.
- Elphick, Richard y Giliomee, Hermann (1992). *The shaping of South African Society, 1652-1840*. Ciudad del Cabo: Maskew Miller Longman.
- Erasmus, Zimitri (2001). ed. *Coloured by history, shaped by place: perspectives on Coloured identities in Cape Town*. Ciudad del Cabo: Kwela Books.

- Everatt, David (2009). *The Origins of Non-Racialism. White opposition to apartheid in the 1950s*. Johannesburg: Wits University Press.
- Fanon, Frantz (1963). *Los Condenados de la tierra*. México: FCE.
- February, Vernie (1983). *From the Arsenal. Articles from the Teacher's League of South Africa (1913-1980)*. Leiden: African Studies Centre.
- Foucault, Michelle (1997). *Defender a la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Freund, Bill (2011). "South Africa: The Union years, 1910-1948 – Political and economic foundations" en Ross, R., Kelk Mager, A. y Nasson, B., *The Cambridge History of South Africa, Volume 2 1885-1994*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Furlong, Patrick J. (1991). *Between Crown and swastika, the impact of radical right on the Afrikaner nationalist movement in the fascist era*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Geertz, Clifford (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Gentili, Ana M. (2012). *El León y el cazador, Historia del África subsahariana, Colección Sur-Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gentle, Roy (1978). "The NEUM in Perspective", Tesis de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Ciudad del Cabo (UCT), Sudáfrica.
- Hyslop, Jonathan (1986). "Teachers and trade unions", *South African Labour Bulletin*, pp. 90-97.
- (2012). "Segregation has fallen on evildays': Smuts' South Africa, global war, and transnational politics, 1939-46", *Journal of Global History*, 7, pp. 438-460.
- Jézéquel, Jean-Hervé (2005). "Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) Des 'meneurs de galopins' dans l'arène politique", *Cahiers d'études africaines*, Vol. 2, n° 178, pp. 519-544.
- (2007). "'Grammaire de la distinction coloniale' L'organisation des cadres de l'enseignement en Afrique occidentale française (1903-fin des années 1930)", *Genèses*, Vol. 4, n° 69, pp. 4-25.
- Johnson, David (2013). *Imagining the Cape Colony: History, Literature, and the South African Nation*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Kallaway, Peter (2002). *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. Ciudad del Cabo: Pearson Education.
- Keppel-Jones Arthur (1963). *South Africa. A short history*. Londres: Hutchinson University Library.
- Kershaw, Ian (2004). "¿Resistencia sin el pueblo?" en *La dictadura nazi*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Krüger, D.W. (1978). *The Making of a Nation. A History of the Union of South Africa 1910-1961*. Johannesburgo: MacMillan.
- Lewis, Gavin (1987). *Between the wire and the wall. A history of South African Coloured politics*. Ciudad del Cabo: David Philip Ed.
- Magubane, Zine (2004). *Bringing the Empire home. Race, Class and Gender in Britain and Colonial South Africa*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maloka, Eddy (2013). *South African Communist Party: Exile and After Apartheid*. Johannesburgo: Jacana Media.
- Mamdani, Mahmood (2003). “Darle sentido histórico a la violencia política en el África poscolonial” en *Istor*, N° 14.
- Marais, Johannes Stephanus (1939). *The Cape Coloured people, 1652-1937*. Londres: Longmans.
- Marks, Shula (2011). “War and Union, 1899-1910”, en Ross, R., Kelk Mager, A. and Nasson, B. (eds.) *The Cambridge History of South Africa*, Vol. 2, 1885-1994. Nueva York: Cambridge University Press.
- Martin, Denis-Constant (1998). “What's in the name 'Coloured'?” en *Social identities*, 4, 3 (Octubre), pp. 523-540.
- Meli, Francis (1988). *A history of the ANC, South Africa belongs to us*. Londres: James Currey.
- Nasson, Bill (2010a). “Obituary.R. O. Dudley, Teacher, Educator and Political Dissenter, 1924-2009” en *South African Journal of Science*, Noviembre, pp. 1-5.
- (2010b). [*The War for South Africa: The Anglo-Boer War: 1899-1902*](#). Ciudad del Cabo: Tafelberg.
- (2012a). *South Africa at war (1939-1945)*. Johannesburgo: Jacana Pocket.
- (2012b). “Livingstone I presume, but not that one” en *Quarterly Bulletin of the National Library of South Africa*, Vol. 66, N° 3, pp. 17-27.
- Porter, Andrew (1999). *The Oxford History of the British Empire, Vol. III, The nineteenth century*. Oxford: Oxford University Press.
- Rasool, Ciraj(2001).“Taking the nation to school: I. B. Tabata and the politics of knowledge”, South African Contemporary history seminar, Departamento de Historia, Universidad del Cabo Oriental (UWC), 15 de mayo.
- (2005). “From Collective Leadership to Presidentialism: I.B. Tabata, Authorship and the Biographic Threshold” en *Afrika Zamani*, N° 13, pp. 23–67.
- Ross, Robert, Kelk Mager, Anne y Nasson, Bill (2011). *The Cambridge History of South Africa, Volume 2 1885-1994*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sahlins, Marshall (1988). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa editorial.

Sandwith, Corine (2002). "Dora Taylor: South African Marxist", en *English in Africa*, Vol. 29, No. 2 (Octubre), pp. 5-27.

----- (2004). "Contesting a 'Cult(ure) of Respectability': The Radical Intellectual Traditions of the Non-European Unity Movement, 1938-1960", *Current Writing: Text and Reception in Southern Africa*, Vol.16, Issue 1, pp. 33-60.

Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México: Ediciones Era.

Soudien, Crain (2011). "The contribution of radical Western Cape intellectuals to an indigenous knowledge project in South Africa" en *Transformation*, N° 76, pp. 44-66.

Switzer, Les (1997). *South Africa's Alternative Press: Voices of Protest and Resistance, 1880s-1960s*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tejera Gaona, Héctor (1990). "Reseña de "La cultura y lo simbólico, un espacio de análisis de la antropología contemporánea. (A propósito de las obras islas de historia y cultura y razón práctica" de Marshall Sahlins)", en *Revista Nueva Antropología*, Vol. XI, N° 37, pp.150-155.

Thompson, Leonard (2001). *A History of South Africa*. Nueva York: Yale University Press.

Trapido, Stanley (2011). "Imperialism, Settler identities and colonial capitalism: the hundred year origins of the 1899 South African War", en Ross, R., Kelk Mager, A. and Nasson, B. (eds.) *The Cambridge History of South Africa*, Vol. 2, 1885-1994. Nueva York: Cambridge University Press.

Turok, Ben (2003). *Nothing but the truth: Behind the ANC's Struggle Politics*. Johannesburgo: Jonathan Ball Publishers.

----- (2010). *The ANC and the turn to armed struggle*. Pretoria: Jacana. Jacana Series Understanding the ANC today.

----- (2010b). *The historical roots of the ANC*. Pretoria: Jacana. Jacana Series Understanding the ANC today.

Van Der Ross, Richard (1979). *Myths and Attitudes. An inside look at the Coloured people*. Ciudad del Cabo: Tafelberg.

----- (1986). *The rise and decline of apartheid: a study of political movements among the Coloured people of South Africa, 1880-1985*. Ciudad del Cabo: Tafelberg.

Washington, Booker Taliaferro (1995). *Up from slavery*. Nueva York: Dover Thrift Editions.

Whitehead, Kevin (2012). "Racial categories as resources and constraints in everyday interactions: Implications for racialism and non-racialism in post-apartheid South Africa", *Ethnic and Racial Studies*, 35:7, pp. 1248-1265.

Wieder, Alan (2001). "They can't take our souls: Teachers' League of South Africa reflections of apartheid." *Race, ethnicity and education* 4, no. 2 (Julio), pp. 145-166.

----- (2003). *Voices from Cape Town Classrooms. Oral Histories of Teachers who fought Apartheid*. Ciudad del Cabo: UWC Press.

----- (2008). *Teacher and comrade: Richard Dudley and the fight for democracy in South Africa*. Albania: State University of New York Press.

Worden, Nigel (1998). *A Concise Dictionary of South African History*. Ciudad del Cabo: Francolin Reference.

----- (2000). *The Making of Modern South Africa: Conquest, apartheid, democracy*. Londres: Blackwell Publishing.

Worley, Matthew (2004). *In Search of Revolution: International Communist Parties in the Third Period*. Londres: I.B.Tauris.

Fuentes

The Educational Journal. The Official Organ of the Teacher's League of South Africa, Vol. XIV to XIX, August 1939 - June 1945, Cape Town.

"Petition to the House of Commons", firmada por W. P. Schreiner, A. Abdurahman, J. Tengo Jabavu, et al, Julio, 1909. Disponible en: <http://www.sahistory.org.za/archive/petition-house-commons-w-p-schreiner-abdurahman-j-tengo-jabavu-et-al-july-1909>

Panfletos

Kies, B., *The contribution of the Non-European peoples to civilization*, 1953.

Gool, G., *All African Convention*, 1943.

Tabata, I. B., *The Boycotts as a weapon for struggle*, 1937.

Fataar, A., *Falsification of History*, S/F

Manifiestos

The All African Convention to the New Era Fellowships, Lectures by I. B. Tabata, 1941.

On the Non-European Unity Front, G. Gool.

The Anti-CAD Manifesto to the members of the TLSA, 1943.

Conferencias

3rd Unity Conference, Banqueting Hall, Cape Town, January, 1955.

TLSA Papers read at the Conference of Kimberley, June 1937.

Entrevistas: Descripción y crónicas de las mismas

5 de Marzo de 2013

A las 10 am debía encontrarme con Jean Pease en PREASA, oficina en el segundo piso del edificio Bettie en el campus de UCT. Jean suele ir a visitar antiguos colegas y a trabajar un poco sobre sus nuevos proyectos ahora que está jubilada. Como ya me había comentado, al venir en auto era probable que se retrasara. La espero y me pregunto si podré reconocerla dado que nunca la había visto en mi vida, ni si quiera en fotos. Veinte minutos después, una mujer de aproximadamente sesenta años se asoma a la puerta. Pantalón de lino blanco, una remera manga tres cuartos rojo ladrillo y un porte relajado pero a la vez decidido, aún activo. Sorprendentemente, se acerca hacia mí y me saluda con un cálido beso y abrazo. No me lo esperaba.

Como ya habíamos pautado con Nuraan, bajamos al primer piso, al departamento de estudios históricos a saludarla. Luego de una interesante charla sobre la educación hoy y los difíciles problemas que está viviendo la escuela pública, Nuraan nos condujo a un cuarto especialmente adjudicado a la realización de entrevistas.

Saco el teléfono y le consulto si le parecía bien que grabara nuestra conversación. Me dice que no tiene ningún problema con ello. El inicio de la charla fue relativamente tenso, ambas sabíamos que mis preguntas remitían a un periodo de tiempo en el que ella recién había nacido, por lo que no podría responder a partir de su propia experiencia. Es por eso que mis preguntas se centraron principalmente en su vida como estudiante y militante para tratar de rescatar las ideas centrales del movimiento y las prácticas recurrentes del mismo.

Una vez que la charla arrancó, Jean se fue poniendo cómoda y habló sueltamente; a tal punto que no pudo tomar su café caliente. Me contó de su experiencia como estudiante y luego de su formación como docente. Hablamos de las características de las escuelas secundarias durante el *apartheid*, la lucha de los estudiantes entre 1976 y 1985 y el papel de los docentes ante ello. Jean también describió sus experiencias de militancia y su vínculo con Neville Alexander, así como también la posición adoptada por los docentes con respecto a la lucha en el ámbito educativo. La entrevista duró aproximadamente una hora. Una vez finalizada, volvimos a la oficina de Nuraan, retomamos la charla sobre los problemas en las políticas educativas actuales.

6 de Marzo de 2013

Paul Hendricks me confirmó ayer a la noche que me pasaba a buscar por UCT así viajábamos juntos hasta la casa de Úrsula Fataar en Wynberg. Quedamos en encontrarnos a las 14hs en la calle central del campus de UCT. Paul llegó en su *Chicco* rojo, un Volkswagen parecido a nuestra vieja versión del Gol. Shorts, remera deportiva y gorra con visera. Me pide disculpas por retrasarse y mira el reloj un poco preocupado. Sabe que Úrsula nos está esperando.

El viaje es corto por las autopistas capetonianas. Wynberg se encuentra en los suburbios de Ciudad del Cabo. Una zona residencial de clase media-baja donde

antiguamente la Liga, el NEUM, el anti-CAD y el AAC imprimían sus revistas y panfletos.

Llegamos a un edificio estilo monoblock pero más bajo y lindo que los que tenemos en Buenos Aires. Paul toca el timbre y Úrsula abre la puerta con el sistema eléctrico. Atravesamos el jardín hasta la puerta principal donde nos estaba esperando. Una mujer de 87 años, vestida con colores claros, su pelo grisáceo, sus ojos claros y su sonrisa amable. Me sorprende ver que no sea “tan típicamente coloured”. Ante mis ojos, si no prestase mucha atención, Úrsula podría pasar por blanca. Subimos por las escaleras al departamento en donde vivía junto a Alie. Pasamos al living en donde hay una mesa rectangular con un mantel blanco, algunos papeles y una cartulina con fotos y textos de presentación. Nos invita a sentarnos en ella. Mirando hacia la cocina, debajo de la ventana que comunica ambos ambientes, hay una biblioteca. Parte de la misma está escondida detrás de unas cortinas blancas que no dejan ver los títulos ni nombres allí presentes. Del otro lado, Frantz Fanon y Samir Amin aparecen en primer plano. Úrsula nos explica que los libros están cubiertos porque no todos están invitados a verlos ni a compartirlos. Nos cuenta la historia de un hombre que le pidió prestado el teléfono y que mientras lo estaba usando, lo encontró revisándole los libros. Desde entonces, las cortinas están cerradas. En esta ocasión, no las abre.

Nos ofrece café y coca cola. Aceptamos el café. Mientras lo tomamos, su hijo mayor llega a su casa. Nos saluda y se va al cuarto contiguo a trabajar. La entrevista se desarrolló muy amablemente, Úrsula responde y desarrolla sus ideas, Paul la ayuda a ubicarse en el tiempo y discuten sobre los sucesos. Sin embargo, en el momento en el que comenzamos a interpellarla acerca del papel que cumplió el Partido Obrero en la formación de los líderes de la Liga, Úrsula se silencia. Duda si hablar del tema, baja la voz, piensa, se la ve preocupada. Le consultamos si prefiere que apaguemos los grabadores. Lo hacemos y comienza a hablar casi susurrando. Volvemos a encender los grabadores y la charla continúa.

Las preguntas realizadas por Paul y por mí dieron pie a que Úrsula cuente no sólo las experiencias de militancia de su marido sino sus propias experiencias de participación política. Repasando el liderazgo de Alie entre los nuevos jóvenes miembros de la Liga, los cambios de perspectivas, las discusiones internas y las nuevas propuestas también nos cuenta sus memorias en torno a las *fellowships*. Úrsula participó de varias de ellas y recuerda las dinámicas de trabajo y estudio conjunto.

Al hablar del tema, aprovecha para explicar la relación entre docentes, estudiantes, organizaciones políticas de izquierda e intelectuales. Ello le permite contar una serie de anécdotas relacionadas con las estrategias de no-colaboración y boicot. Úrsula va y viene en el tiempo entre 1940 y 1970. Paul la ayuda a no desorientarse y focalizar en cada momento en particular.

La entrevista duró aproximadamente dos horas. Una vez que finalizamos nuestras preguntas, Úrsula nos volvió a ofrecer algo de tomar y nos mostró unas fotografías de Alie junto a otros líderes políticos, todas ellas estaban pegadas juntas en una cartulina.

13 de Marzo de 2013

Una vez más, Paul me pasa a buscar para ir juntos a realizar una entrevista. Esta vez a Polly Slingers, quien vive en Athlone. Llegamos a un barrio residencial y tocamos el timbre en una casa espaciosa. Polly nos abre la puerta. Un hombre mayor, probablemente en sus 80 largos, que se encuentra en muy buena forma. Se nota que es mayor, pero sin embargo se mueve con mucha frescura, sus pensamientos son sumamente lúcidos y su memoria impecable. Nos invita a pasar al living y nos ofrece algo de tomar. La radio está prendida. Comenzamos nuestra charla y le consultamos si le molestaba que la grabáramos. Nos dice que no tiene ningún problema y aclara que esto es una charla, no una entrevista formal.

Polly comienza a responder a nuestras preguntas marcando las características del contexto general de 1940: habla de la relación entre la lucha política y la lucha económica, como luchas hermanas, del papel de la educación, de cómo surge la NEF, del Anti-CAD y su relación con el NEUM, del AAC y el PO. Una vez que explica las organizaciones políticas y los vínculos entre ellas, vuelve sobre el marco general en términos abstractos para realizar una lectura marxista del mismo. Polly entiende a las acciones políticas como experiencias transformadoras no sólo en términos políticos sino humanos. Desde esa perspectiva, analiza la NEF y las publicaciones de boletines y artículos como instancias de reflexión y toma de conciencia.

Hacemos un breve corte para que Polly apague la radio, así lo escuchamos mejor y la grabación tiene mejor calidad de audio.

Una vez desarrollado el marco general, Polly relata su ingreso a la docencia en 1948. Explica su propia formación educativa, las ideas adoptadas, los programas de acción en los townships (remarca la importancia de Langa), los vínculos entre docentes y padres y los comités locales. Paul realiza una serie de preguntas en torno al no-racialismo. Polly responde en términos teóricos, marca la diferencia entre no-racialismo y multi-racialismo y el rechazo al eurocentrismo. Retoma las ideas de James, Dora Taylor, y Jaffe.

La charla fue realmente larga, más de dos horas. Polly habla y explica en detalle. De hecho, se nota que está pensando y reflexionando sobre el pasado y su importancia en el presente. Polly es amable y cuando comenta sobre alguna organización o hecho puntual, me consulta si estoy al tanto de ello. Me pone a prueba de un modo respetuoso. Finalmente, a partir del análisis del caso sudafricano y la lucha en los '70, me pregunta sobre América Latina y nuestras experiencias de lucha. A la vez, quiere saber mi opinión sobre el contexto actual.

ANEXO I – Mapas

A. Ubicación geográfica del territorio sudafricano



Disponible en:

https://en.wikipedia.org/wiki/South_Africa#/media/File:Location_South_Africa_AU_Africa.svg

ANEXO I – Mapas

- B. Mapa de las cuatro provincias de la Unión Sudafricana en 1910:
Transvaal, Natal, Orange Free State y Cape Province.



Disponible en <http://www.sahistory.org.za/dated-event/natal-votes-formation-union-south-africa>

ANEXO II – Publicaciones

A. Tapa del *Educational Journal*, Vol XIX, N°7, Febrero, 1945.

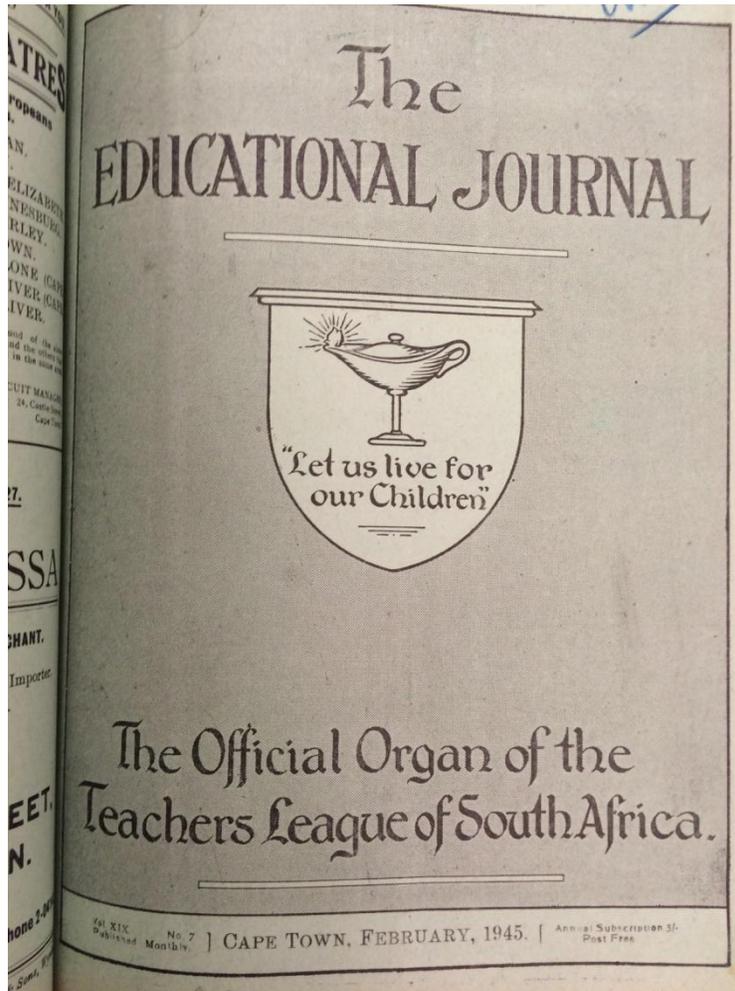


Foto de autoría propia. Disponible en National Library, Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

ANEXO II – Publicaciones

B. Tapa del *Educational Journal*, Junio, 2015.

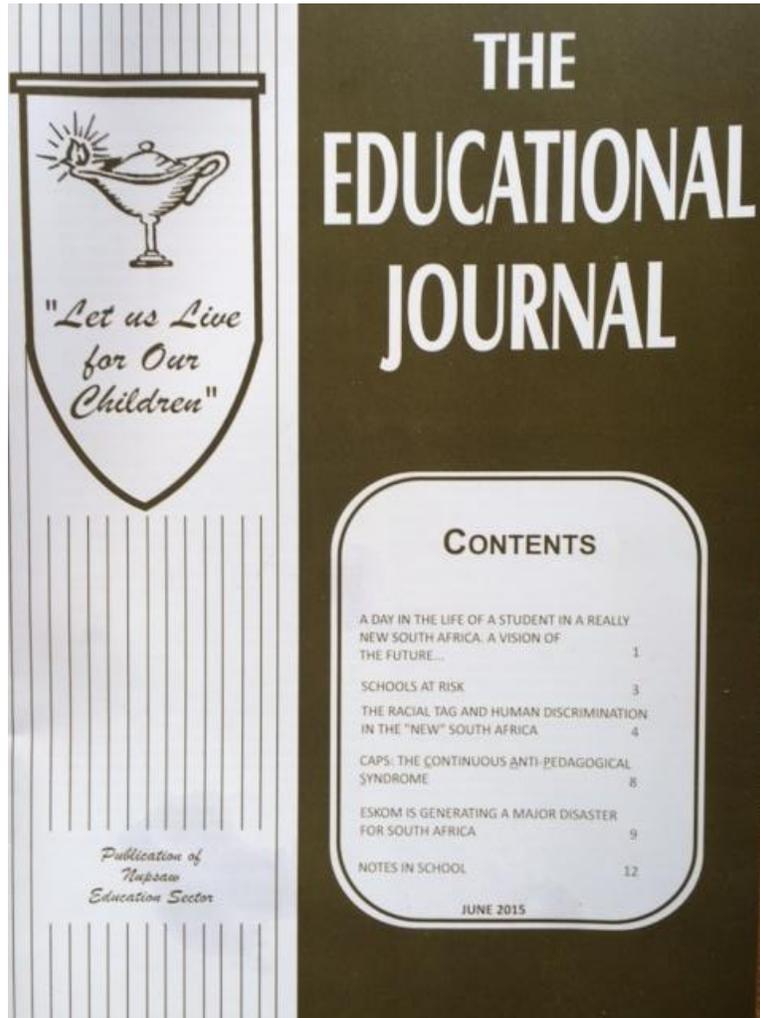


Foto de autoría propia. Disponible en National Library, Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

ANEXO II – Publicaciones

- C. Tapa de Kies, B., *The contribution of the Non-European peoples to civilization*, 1953.

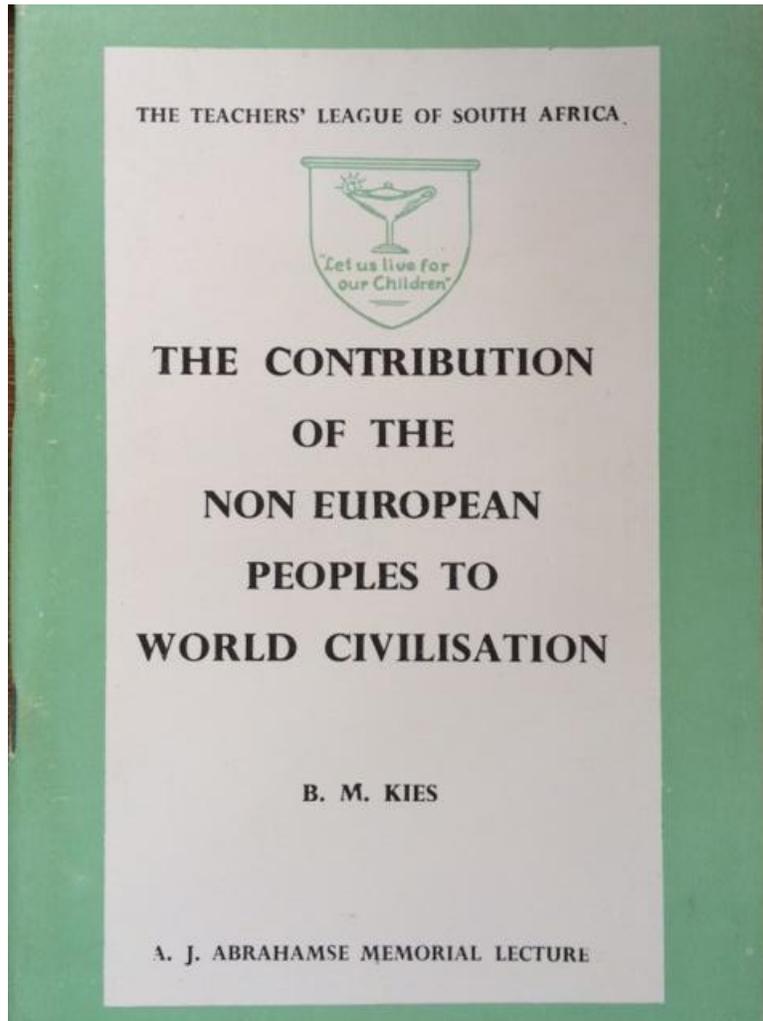


Foto de autoría propia. Disponible en National Library, Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

ANEXO II – Publicaciones

- D. Publicaciones de la TLSA escondidos de las autoridades, enterrados por Richard Dudley en 1960 cuando fue proscrito y debió pasar a la clandestinidad.



Disponible en Special Collections, University of Cape Town, Sudáfrica.

ANEXO III – Fotografías

- A. JT Jabavu - A Abdurahman - W Schreiner - W Rubusana y otros líderes políticos del Cabo participantes de la delegación enviada a Londres en 1909 para discutir el Acta de la Unión Sudafricana.



Disponible en: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JT Jabavu - A Abdurahman - W Schreiner - W Rubusana and other Cape politicians of anti-South Africa Act delegation.jpg#/media/File:JT Jabavu - A Abdurahman - W Schreiner - W Rubusana and other Cape politicians of anti-South Africa Act delegation.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:JT_Jabavu_-_A_Abdurahman_-_W_Schreiner_-_W_Rubusana_and_other_Cape_politicians_of_anti-South_Africa_Act_delegation.jpg#/media/File:JT_Jabavu_-_A_Abdurahman_-_W_Schreiner_-_W_Rubusana_and_other_Cape_politicians_of_anti-South_Africa_Act_delegation.jpg)

ANEXO III – Fotografías

B. Miembros de la TLSA participantes de la Conferencia de 1925



Disponible en: <http://www.sahistory.org.za/article/teachers%E2%80%99-league-south-africa-tlsa-conference-1925>

ANEXO III – Fotografías

C. Alie Fataar junto a miembros de diversas organizaciones no-blancas
(s/f).



Fotografía brindada por Ursula Fataar.

ANEXO III – Fotografías

D. Primera generación de docentes en Harold Cressy High School, miembros de la TLSA. 1955. Arriba, izquierda a derecha: L van der Horst, V Ritchie, W Valentine, M September, R Pieterse, C Miller. Abajo, izquierda a derecha: W Cupido, F Hilario, E Groenewald, E Maurice, E Smith, H Hedricks.



Disponible en http://www.archivalplatform.org/blog/entry/the_power/