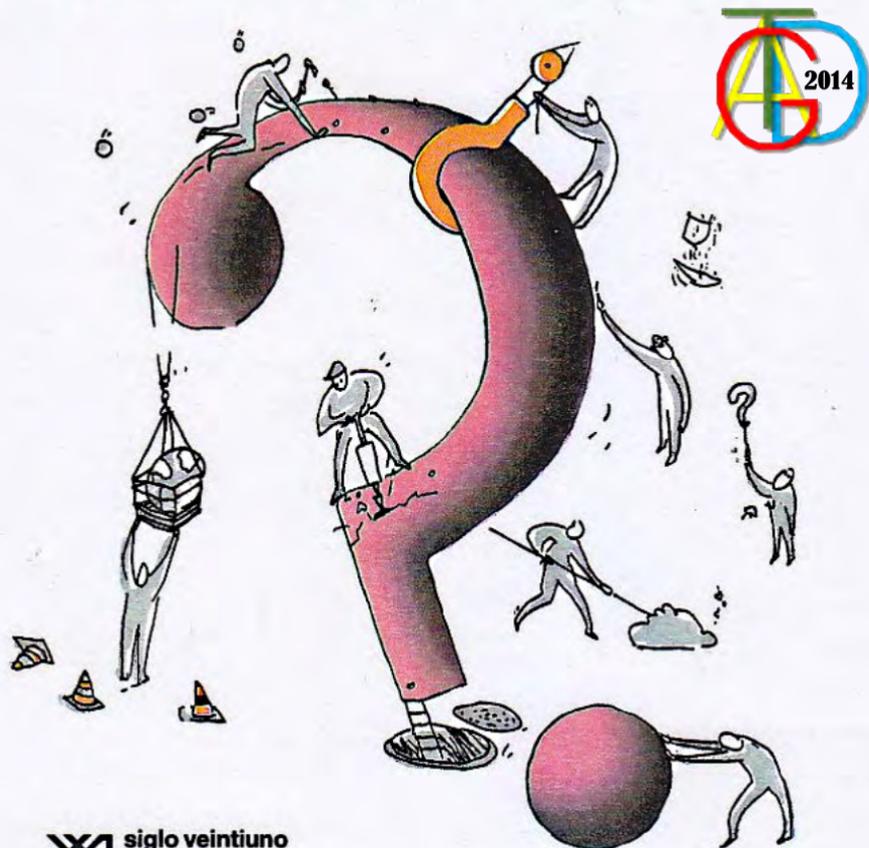


paulo freire antonio faundez por una pedagogía de la pregunta

crítica a una educación basada
en respuestas a preguntas inexistentes



paulo freire antonio faundez **por una pedagogía de la pregunta**

El acto de hacer una pregunta parece muy fácil, algo que no encierra ningún misterio: en general, son los que no saben los que preguntan. Paulo Freire, en diálogo con el educador chileno Antonio Faundez, desbarata esta supuesta evidencia al sostener que formular buenas preguntas requiere un aprendizaje artesanal, de ensayo y error, de trabajo compartido entre maestros y estudiantes. La educación tradicional pone al docente en el lugar del que presenta un repertorio de respuestas y hace a un lado las preguntas molestas con el fin de ofrecerle al alumno un conocimiento que muchas veces, aunque resulte increíble, no tiene relación con las inquietudes de ninguno de los dos. Pero las respuestas que no están ligadas a la curiosidad genuina difícilmente lleguen a destino, porque la curiosidad es el punto de partida tanto para aprender como para enseñar.

En este libro dialogado, pensado de a dos, los autores esquivan el riesgo de convertir la propuesta de una pedagogía de la pregunta en un simple juego retórico o en un gesto superficial, y revelan, a partir de sus experiencias como educadores populares en diversos países, la importancia de saber preguntar como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando los maestros o los padres asumen la responsabilidad de educar, o cuando los intelectuales asumen la función de interpretar las necesidades de la gente, es imprescindible que, antes de intervenir con contenidos contruidos de antemano, procuren dialogar, preguntarse y preguntar por las necesidades materiales, culturales o espirituales de los otros.

Con sabiduría de viejos maestros, Freire y Faundez revisan sus propios métodos de alfabetización y reflexionan sobre el papel de la cultura popular y sobre su rol como docentes, con el propósito de evitar la castración de la curiosidad y recuperar el hábito de admirarse y de "vivir la pregunta" como el verdadero sostén de la enseñanza.



Traducción: Clara Berenguer Revert



grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, RÍOMEFC DE TYPREFO5
04310 MÉXICO, D.F.
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425BJP
BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

salto de página

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.saltodepágina.com

biblioteca nueva

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

anthropos

DEPUTACIÓN 266, BAJOS
08007 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Freire, Paulo

Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada
en respuestas a preguntas inexistentes.- 1ª ed.- Buenos Aires:
Siglo Veintiuno Editores, 2013.

224 p. il.; 21x14 cm.- (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Traducido por Clara Berenguer Revert // ISBN 978-987-629-327-3

1. Teorías Educativas. 2. Berenguer Revert, Clara, trad. I. Título
CDD 370.1

Título original: *Por una pedagogía da pergunta* (Río de Janeiro, Paz e
Terra, 1985, 5ª ed. rev.).

© 2010, Ediciones del CREC

© 2013, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de colección: tholón kunst

Diseño de cubierta: Eugenia Lardiés

Ilustraciones de cubierta e interiores: Mariana Nemitz

ISBN 978-987-629-327-3

Impreso en Altuna Impresores // Doblas 1968, Buenos Aires
en el mes de julio de 2013

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Acontecimiento y situación en el movimiento perenne de la pregunta. El Freire actual	8
<i>Pep Aparicio Guadas</i>	

Primera parte

EL ACTO DE PREGUNTAR: CÓMO IR MÁS ALLÁ DE UNA PEDAGOGÍA DE LAS RESPUESTAS

¿Por qué un libro “hablado”?	24
Los intelectuales en el exilio	28
Lo que enseña la diferencia cultural	43
La ideología en acción	58
La falacia de la educación neutral	63
La pedagogía de hacer preguntas	69

Segunda parte

PARA QUÉ LOS INTELLECTUALES: CÓMO CONOCER AL OTRO MÁS ALLÁ DE LA TEORÍA Y EL VOLUNTARISMO

La unión entre el saber popular y el científico	83
El papel de los intelectuales	98
La pregunta por el poder	108
El redescubrimiento del Otro	121
Reinventar la educación	128
El desafío de construir una cultura nacional	133
La producción como respuesta a las necesidades	137

Tercera parte

**CUANDO LA EXPERIENCIA
SE CONVIERTE EN SENTIDO**

Los problemas concretos como único punto de partida	147
Experiencias de lucha y aprendizaje	160
¿En qué lengua alfabetizar?	174
Reinventar la pedagogía en contacto con el mundo	196

Los problemas concretos como único punto de partida

ANTONIO: Creo que somos conscientes, Paulo, de las dificultades que enfrentan los países que quieren alcanzar la independencia y proponer una nueva orientación para la producción, de las presiones de la economía mundial, de las multinacionales. Pienso en las presiones de las organizaciones, gubernamentales o no, nacionales o internacionales, que se ocupan del desarrollo adoptando prácticas a veces inconscientes, destinadas en muchos casos a ayudar a resolver el problema del desarrollo de esos países.

Sin duda, todas esas alternativas parten de una concepción errónea del proceso de producción porque no determinan las necesidades concretas del pueblo y en cambio proponen un proceso de desarrollo que satisface las necesidades externas del país. No digo que el país no necesite mantener buenas relaciones con la economía mundial, en la cual está inserto y de la cual depende su propia economía. Pero entiendo que una política de transformación de la sociedad debe procurar conciliar esas presiones externas con la solución de los problemas concretos del pueblo. La mayoría de las veces son cuestiones fáciles de resolver para las que el propio pueblo tiene las soluciones, encontradas a través de su propio conocimiento.

Me parece que cualquier reinvencción del proceso de desarrollo debe partir no sólo de la determinación de las necesi-

dades fundamentales del pueblo (que el propio pueblo debe descubrir, reinventar) sino también del conocimiento que él tiene para responder a esas necesidades. Los gobiernos en los que el pueblo es líder deben reconocer las presiones del exterior, tanto de amigos como de enemigos.

Todo intento de formular una nueva concepción, una reorganización del desarrollo, debe partir del conocimiento y las técnicas que el pueblo posee para responder a esas necesidades. Como decíamos, cualquier proyecto político debe tener en cuenta ese sentido común, esas respuestas empíricas del pueblo a sus necesidades. Y, partiendo de eso, abrimos un espacio para que el pueblo desarrolle aún más su tecnología, sus conocimientos para responder a sus necesidades en ese juego de descubrir necesidades y reinventarlas, o de recrear técnicas, o de utilizar al máximo aquellas técnicas y conocimientos que permitan satisfacer esas necesidades. ¹¹Creo que podemos proponer una forma de desarrollo que responda lentamente a las verdaderas necesidades del pueblo, pero con su imaginación y su participación, con sus acciones, sus reflexiones y sus conocimientos.

Sería bueno recurrir a ciertos ejemplos para verificar la existencia de la no utilización y el desprecio inconsciente hacia el conocimiento que el pueblo tiene para responder a sus necesidades. Desprecio no sólo hacia la creación de nuevas necesidades, sino hacia las formas prácticas que el pueblo encuentra para resolverlas.

Podría contarte, por ejemplo, que en Guinea Ecuatorial algunas organizaciones de ayuda que manifiestan la voluntad de contribuir a resolver los problemas del pueblo guineano propusieron aumentar la producción pesquera, conscientes de que el pueblo estaba subnutrido y de que, por lo tanto, es preciso aumentar el valor proteico de su alimentación. Con ese fin contribuyeron a la mecanización de la producción y propusieron hacerse cargo de la conservación de esa produc-



ción. La conservación se realizaría mediante congelación. Pero la producción de hielo en un país tropical –así como en un país europeo– implica la creación de energía, ¿y dónde encontrarla? La energía se produce mediante petróleo o electricidad. ¿Cómo obtenerla en un país que no posee electricidad y difícilmente consigue comprar petróleo? Sin duda, se vuelve posible en la medida en que nos proponemos valorizar o revalorizar las técnicas populares, buscar las técnicas de conservación tradicionalmente usadas por el pueblo que emplean la energía que se encuentra en la naturaleza, que proviene del fuego (en un país lleno de selvas y bosques la leña está al alcance de la mano) o del calor del sol (en un país tropical, el sol brilla todo el año). De modo que el problema de la conservación de los productos fue resuelto por la técnica tradicional.

PAULO: Antonio, ese ejemplo que citas habla por sí mismo y revela cómo la ideología autoritaria, que sobrevalora el conocimiento científico y la tecnología avanzada y desprecia la sabiduría popular, también prepondera entre aquellas personas e instituciones motivadas por la intención de ayudar. Ideología autoritaria, de la “blanquitud”, según la cual el único que sabe es el centro; la “periferia” nunca sabe; el que determina es el centro, la periferia es en cambio determinada. En este ejemplo se ve claramente cómo esta ideología “inmuniza” a sus portadores contra la sola posibilidad de pensar, ni siquiera durante un segundo, (que) las clases populares de cualquier país puedan haber aprendido, en la práctica social en la que participan, a desarrollar técnicas para la conservación de alimentos. Nadie se toma el trabajo de preguntar, de indagar, porque la “incompetencia” de la población se considera una “dimensión de su naturaleza”. Una vez más, la cuestión de la primera pregunta. El ejemplo vuelve a mostrarnos cómo las primeras preguntas se pierden, destruidas por la fuerza de las respuestas vigentes. La institución referida no le preguntó nada a la población. Planteó las respuestas de la tecnología de

la congelación, del congelador. Si hubiese preguntado habría descubierto que aquella población, a través del tiempo y en la lucha por autopreservarse, había encontrado respuestas a algunas de sus preguntas fundamentales. ¡Es increíble!

ANTONIO: Todo proyecto de ayuda al desarrollo de esos pueblos debe proponerse solamente descubrir junto al pueblo sus propias necesidades, pero también las formas tradicionales de satisfacerlas. Sólo a partir de esos pasos podremos proponer técnicas desarrolladas por otras culturas, técnicas simples de las que el pueblo pueda apropiarse de manera rápida. Podríamos llamarlas *técnicas apropiadas*. Por lo tanto, todo ese proceso educativo —porque es un proceso educativo— de resolver los problemas del pueblo debe comenzar, insisto, a partir del conocimiento empírico, que es el poder del pueblo para resolver sus problemas.

Además de eso, Paulo, el hecho de que no se planteasen las primeras preguntas para buscar las respuestas adecuadas conlleva consecuencias importantes en el ámbito cultural. Una población culturalmente acostumbrada a comer pescado ahumado, en virtud de una tecnología impuesta como es la congelación, debe cambiar sus hábitos alimenticios.

PAULO: Por lo tanto, cambiar su gusto. ¡Y el gusto es cultural!

ANTONIO: Es cultural. [*Risas.*] Surge entonces el problema de la resistencia. Es cierto que esa población no consumirá pescado fresco, porque eso significa romper con una tradición. No digo que esas tradiciones no deban cambiar, si así lo determina el pueblo.

PAULO: ¡Claro! Amílcar Cabral hablaba de la necesidad de superar lo que él llamaba las *negatividades de la cultura*.

ANTONIO: Si podemos conservar el gusto, la cultura, para resolver el problema fundamental de la desnutrición, entonces,

¿por qué tenemos que recurrir a otras técnicas que acabarán alterando el proceso cultural que el pueblo está realizando y que, de alguna forma, ya está solucionando los problemas del pueblo?

En ese sentido, todo eso es una corriente que conduce a la alteración y la creación de necesidades diferentes de las verdaderas necesidades del pueblo.

Puedo dar otro ejemplo, que también me parece interesante. Acabo de llegar del Zaire, vengo de una región que presenta el mismo problema: la desnutrición. Una zona que, ya antes de la llegada de los colonizadores, tenía la tradición de la *civilización del grano*: el pueblo siembra granos y vive en función de esa forma de producción, que a su vez estructura la sociedad de una determinada manera. En aquella época esa civilización tenía sentido porque la tierra permitía esa forma de producción para resolver los problemas de alimentación. Pero como la colonización diezmó los bosques y transformó un suelo rico en una tierra pobre, la civilización del grano dejó de tener sentido. Así, el pueblo debe buscar nuevas formas de resolver su problema fundamental, el de la desnutrición permanente, que persiste desde hace decenas de años.

Existe un proyecto ítalo-zaireño, patrocinado por la FAO, para introducir nuevos cultivos y nuevas técnicas de cultivo, las europeas, que emplean la mecanización. Pero la mecanización, Paulo, durará el tiempo que dure el proyecto; cuando se termine quedarán los tractores y las máquinas, que exigirán divisas para continuar funcionando en un país cuya producción no puede competir en el ámbito internacional para crear esas divisas.

Por un lado, pretenden introducir tecnologías no adaptadas al conocimiento del pueblo, sin preguntarse qué saberes tiene el pueblo para resolver el problema de su alimentación; por otro lado, buscar incorporar nuevos cultivos, tal vez de un tenor proteico más elevado como la soja, el mijo, etc., sin descubrir, con el pueblo, cuál es el grado cultural

y físico de aceptación, porque no cabe pensar que todo y cualquier alimento deba ser soportado cultural o físicamente por un determinado pueblo. Está comprobado, por ejemplo, que algunos pueblos no toleran la leche, uno de los alimentos más ricos en proteínas, y padecen reacciones alérgicas y rechazo físico si la consumen. Antes de hacer cualquier propuesta es necesario indagar cuáles son las respuestas físicas y culturales a esas innovaciones. Sin embargo, no podemos ignorar que la preocupación de los organismos nacionales e internacionales –aunque parte de una necesidad concreta, el problema de la desnutrición– tal vez también responde, de manera inconsciente, a necesidades de la industria internacional.

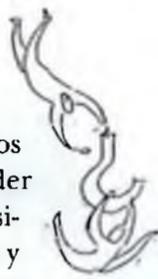
Aunque es innegable que constituyen un intento de ayuda verdadera para crear un espacio que le permita al pueblo resolver sus problemas esenciales, las propuestas de esos organismos están condenadas al fracaso si no tienen en cuenta los elementos culturales, de organización social y el saber empírico del pueblo, el conocimiento de sus técnicas y sus necesidades reales. Hay otra cuestión relacionada con eso, también importante, que de alguna forma ya abordé. Es la impotencia de descubrir el grado de resistencia a ciertas respuestas procedentes de afuera. En Bolivia, conversando con los aimaras sobre la necesidad de aumentar el contenido proteico de su alimentación para bajar la desnutrición, me enteré de ciertas creencias que, de no haberlas conocido, nos habrían impedido establecer las respuestas adecuadas.

Una madre aimara me comentó una creencia común entre las mujeres de ese pueblo, según la cual dar leche y huevo al hijo significa correr el riesgo de que la criatura demore en comenzar a hablar o incluso se quede muda. O sea, el acto de dar al hijo leche y huevos implica un peligro inminente para la criatura. La madre, entonces, no le da ninguna de las dos cosas. //

¿Qué conseguiríamos si, en un proceso educativo, determinásemos que es necesario enseñar a esa gente que se debe

dar leche y huevos a los hijos para formarlos como seres humanos? Existen creencias cuyo origen desconozco, pero que tenemos que descubrir, tanto ellos como nosotros.

PAULO: Sería muy interesante hacer una investigación que determinara el origen de esa creencia. Evidentemente, una creencia como esa o cualquier otra, dentro de la totalidad cultural, no aparece por azar. Existe alguna razón. Mientras hablabas recordaba un curso de formación de alfabetizadores que Elza y yo coordinamos hace unos años en Santo Tomé y Príncipe. Fue una de las mejores experiencias en las que participamos en África, la de formar cuadros viendo la unidad entre teoría y práctica. A partir del segundo día, en que junto con los asistentes al curso hicimos una visita al área para entender el universo lexical mínimo, y después de algunas consideraciones teóricas basadas en la propia investigación y en la selección de palabras generadoras, cada candidato se hizo responsable de la coordinación de un círculo de cultura. Al día siguiente dedicamos toda la mañana al análisis de la práctica realizada la tarde anterior. Los grupos de alfabetizados eran conscientes de la importancia política de su papel: ayudar en la formación de los futuros educadores. Recuerdo muy bien a uno de los participantes del curso, siempre callado pero muy atento y curioso. Trabajaba en el Ministerio de Salud como agente popular de salud. Ante los alfabetizados se reveló como un extraordinario educador. Vivaz, inquisitivo. La palabra generadora con la que debía trabajar era *salud*. Eligió dramatizar una situación de la vida colonial a la manera de codificación. Fue una linda experiencia, a la que tuve el placer de asistir, en la cual usó su cuerpo con destreza. Hizo teatro, hizo ballet, hizo música, hizo de todo con su cuerpo, con su voz. En el fondo le estaba “proponiendo” al grupo de alfabetizados que “leyese” su cuerpo, que aprendiese la unidad de su cuerpo con algunas palabras que pronunciaba a fin de alcanzar la palabra



generadora *salud*. Y en esa dramatización, en ese diálogo, fue arrancando respuestas a sus preguntas sobre la alimentación hasta llegar a la palabra *salud*, cuando el grupo de alfabetizandos expresó la misma relación entre huevo-leche y pérdida de la salud. “El colonizador inspiraba en la cabeza de los colonizados”, según dijeron algunos de ellos, “que comer huevo era peligroso. En vez de comer huevo, el colonizado vendía a precio absolutamente accesible los huevos de sus gallinas al colonizador”. En el fondo, la creencia en el mal que el huevo podía causar estaba motivada por el interés del colonizador en quedarse con los huevos del colonizado. Cuando hablaste de eso, me acordé de la experiencia de Santo Tomé y pensé qué interesante sería descubrir las raíces más remotas de esta creencia del mal que el huevo y la leche pueden acarrearles a los niños. De cualquier manera, tienes razón cuando dices que no será un discurso médico o pedagógico el que rompa con esa tradición, que debe ser muy antigua. La superación podría lograrse, no a partir del discurso sino de la práctica, poniendo en evidencia que el huevo no hace daño, comiéndolo ante la madre para que la madre vea, y asociando a esta práctica el conocimiento de la causa de esa creencia...//

ANTONIO: ...que es preciso descubrir. ¿Por qué esta creencia está arraigada en las madres aimara? Ninguna madre administrará esa alimentación, aunque escuche todos los discursos que podamos hacerle en un programa educativo impuesto desde afuera y destinado a resolver los problemas concretos de desnutrición de ese pueblo. Tenemos que conocer el origen de esas creencias populares para poder eliminarlas. Esas creencias impiden la aceptación de soluciones adecuadas: ese pueblo, por ejemplo, puede producir huevos y leche, pero no usa la producción para resolver sus propios problemas, no la destina al consumo de esa comunidad. //

PAULO: Sería necesario un psicoanálisis histórico-cultural.

ANTONIO: Un psicoanálisis para su liberación.

Pienso que podríamos hacer una lista con muchos ejemplos sobre la relación entre la medicina y la salud del pueblo. Cualquier programa sanitario, en mi opinión, debe comenzar por averiguar cuáles son los conocimientos de salud de un determinado pueblo. Todo programa de alfabetización sanitaria debe comenzar, no por la imposición de un conocimiento, sino por descubrir el que ese pueblo posee y valorarlo en aquello que presenta de positivo. De suerte que podamos utilizar todas las respuestas empíricas presentadas por el conocimiento popular con relación, por ejemplo, a la conservación de los alimentos. Por su parte, todos los programas de medicina moderna deben aproximarse al saber popular para entender el rechazo a ciertas técnicas, a ciertos medios de prevención y cura, a ciertas formas de utilización de determinados medicamentos. Todos esos elementos deben ser descubiertos para poder ser eliminados y propiciar la aceptación de las respuestas apropiadas, venidas desde fuera hacia adentro.

Insisto en que cualquier proyecto de transformación de una sociedad tiene que ser una reinención en todos los planos. Y en el de la salud es fundamental partir del conocimiento empírico del pueblo en lo que atañe a su preservación y protección.;

PAULO: Mientras conversábamos sobre esta necesidad permanente que tienen el educador en tanto político y el político en tanto educador de preguntarse —una vez más la cuestión de la pregunta— constantemente sobre ciertas creencias populares, me acordaba de un caso muy interesante que leí años atrás en un libro mexicano cuyo autor no recuerdo. Era una experiencia de un técnico agrónomo que, llegado a una comunidad campesina mexicana, propuso sustituir el maíz autóctono por el híbrido. En el desempeño de su tarea mantuvo varias reuniones con la comunidad campesina, en las que habló de las ventajas económicas que produciría esa sustitución..El agró-

nomo se explayaba sobre la productividad. El aumento de la producción sería indiscutible, exultante; medía el área de las parcelas, calculaba con los campesinos cuánto más podrían producir. Y los campesinos decían sí, muy bien, y finalmente sustituyeron un maíz por otro. Muy feliz, muy contento, llevando siempre su discurso de buenas intenciones consigo en el cumplimiento de una tarea que le parecía importante, fundamental. La tarea era realmente importante, pero estaba mal cumplida. A la vuelta, fue al mismo lugar para examinar los resultados. El cambio al maíz híbrido había intensificado la producción, como había previsto. Pero los campesinos habían parado de producir, de plantar maíz híbrido, y habían vuelto a plantar el otro maíz. Sólo entonces supo las razones por las que los campesinos plantaban maíz autóctono. La fundamental era que esa comunidad no plantaba el maíz para venderlo sino para comerlo en tortillas y el gusto del maíz híbrido era absolutamente diferente del otro y alteraba una dimensión fundamental de la cultura de la comunidad, representada por el gusto de la tortilla. Ese agrónomo tuvo que sufrir ese impacto para comprender una obviedad a la que ya aludimos en este diálogo: antes de proponer un cambio es preciso saber cuáles son las condiciones culturales del grupo al que se le hace la propuesta.

ANTONIO: Y cuáles son sus condiciones físicas.

PAULO: Sus condiciones físicas, orgánicas, de aceptación o de resistencia a la propuesta que va a hacerseles. En el fondo tenemos, otra vez, que volver a un punto sobre el que insistimos muchísimo en esta conversación: la necesidad que tienen el educador y el político, sin pretender separarlos, de dejarse impregnar por las "aguas culturales" de las masas populares para poder sentir las y comprenderlas. Fuera de esto, lo que pueden obtener casi siempre es una comprensión defectuosa de lo real, de



lo concreto, a la cual le falta, por eso mismo, una dimensión fundamental: cómo actúan y se ven las masas populares en relación con el contexto.

ANTONIO: El ejemplo que acabas de presentar demuestra la importancia de partir del conocimiento, tanto positivo como negativo, de las capas populares para proponer, junto con ellas, una respuesta a esas necesidades. Porque ese descubrimiento debe hacerse con ellas, y no desde afuera; ellas mismas deben tomar conciencia de que su conocimiento posee, al mismo tiempo, aspectos positivos y negativos que son pertinentes para comprender que es necesario recurrir al dominio del saber popular. Propondría que reflexionemos también sobre esa mujer aimara que me informó acerca de una creencia que impide a su comunidad utilizar productos que ellos mismos producen para solucionar de manera eficaz un problema fundamental de su gente: la desnutrición.

Curiosamente, hablabas de otro ejemplo semejante en el que el producto inclusive era el mismo, huevos. Y fue una experiencia pedagógicamente interesante, la del animador que teatralizaba la decodificación de la palabra *salud*, en la cual también afirmaba que el huevo constituía un peligro como alimento.

PAULO: Sin embargo, él contestaba.

ANTONIO: Así es; digamos que afirmaba la existencia de la creencia.

PAULO: Exacto; y, según él, había sido inspirada históricamente por el colonizador.

ANTONIO: Me gustaría ahora reflexionar un poco sobre eso, porque la respuesta me parece interesante. Diría que es demasiado obvia. Esa misma respuesta me dio la mujer aimara

cuando le pregunté el porqué de esa creencia: "Fueron los españoles", dijo, "los colonizadores españoles influyeron en el pensamiento de nuestro pueblo para que no tomásemos leche ni comiésemos huevos, pero no dijeron que no los produjáramos; por el contrario, teníamos que producirlos, pero para ellos, no para resolver el problema alimentario de nuestros hijos, y esto aún es válido". Por lo tanto, la respuesta es evidente. Si en el origen está el colonizador, debemos indagar cómo es posible que esa creencia se mantenga después de tantos años de relativa independencia. //

Ahí tendríamos que preguntarnos, por ejemplo: ¿la partida del colonizador no significa entonces la independencia real del pueblo aimara? ¿Otro colonizador, esta vez *criollo*, sustituyó al antiguo e hizo todo lo posible para que la creencia continuase en la sociedad aimara?

PAULO: Me parece muy interesante el camino que propones al hacer la pregunta, al indagar sobre la respuesta aimara.

La impresión que tengo, sin embargo, es que la segunda pregunta debería apuntar mucho más a entender el poder fantástico de la ideología colonizadora interiorizada por el colonizado, que interioriza también una figura propia del colonizador. Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico como una "sombra" interiorizada por el colonizado. //

Exactamente en eso consiste la colonización de la mente. En una de mis visitas de trabajo a Cabo Verde tuve la oportunidad de escuchar un excelente discurso del presidente Aristides Pereira, en el que decía: "Expulsamos al colonizador, pero ahora necesitamos descolonizar nuestras mentes". //

→ Este proceso de descolonización de las mentes es más lento que el de la expulsión física del colonizador. No es automático. La presencia del colonizador como "sombra" en la intimidad del colonizado es más difícil de exteriorizar, porque al

expulsar la sombra del colonizador, el colonizado, en cierto sentido, tiene que llenar el "espacio" que antes ocupaba la "sombra" del colonizador con su propia libertad,²⁷ es decir, con su decisión, con su participación en la reinención de su sociedad.

En el fondo, la lucha por la liberación, como decía Amílcar Cabral, "es un hecho cultural y un factor de cultura". Es un hecho profundamente pedagógico y me arriesgaría a decir que es también una especie de psicoanálisis histórico, ideológico, cultural, político, social en el que el diván del psicoanalista es sustituido por el campo de lucha, por la militancia en la lucha, por el proceso de afirmación del colonizado en tanto no más colonizado, o de las clases dominadas que se liberan. Volviendo a nuestro tema tengo la impresión, en el caso de la mujer aimara, de que alcanzó cierto momento crítico de comprensión de la fuerza de la ideología del colonizador que impregnó su cultura con el miedo a comer huevo y tomar leche, como ella misma explicó. Sin embargo, esa comprensión a nivel intelectual no bastó para superar la presencia del colonizador, como dijiste, que sería una especie de colonizador hijo de blanco y criolla que repite o enfatiza los procedimientos del primer colonizador. /

Creo, para concluir, que la cuestión planteada por la mujer aimara, como la de nuestro compañero de Santo Tomé, nos remite a una comprensión crítica de la fuerza de la ideología colonizadora.

ANTONIO: Pienso, Paulo, que no es sólo una ideología que invade las mentes, que se lanza sobre las ideas, sobre las creencias.

PAULO: No, no quise decir eso.

27 A este propósito, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ob. cit.

ANTONIO: Lo importante es que esas creencias, esas ideas se expresan en acciones cotidianas, de modo que la liberación no es solamente una liberación mental.

PAULO: ¡Obviamente no!

ANTONIO: Es una liberación corporal, física también.

PAULO: Exacto.

ANTONIO: Porque no se trata solamente de la sombra del colonizador, es también el cuerpo del colonizador que se manifiesta en el del colonizado.

PAULO: Exacto. La sombra del colonizador, en el fondo, se transforma en una presencia física. Ahí es donde está la gran fuerza de la ideología colonizadora o de cualquier ideología. Dotada del poder de opacar las conciencias, no es una simple idea: es la concreción. Entonces, lo que era la sombra del colonizador se transforma en presencia a través del propio cuerpo del colonizado y de su comportamiento.

Experiencias de lucha y aprendizaje

ANTONIO: Es posible presentar muchos ejemplos relacionados principalmente con acciones cotidianas, con formas de alimentación, y a partir de ahí podríamos analizar la importancia de la lucha cultural como lucha política y económica.

He aquí un caso: el colonizador introdujo en África alimentos que solamente se producen en Europa y que permanecerán como productos esenciales en la alimentación de los pueblos africanos, como es el caso del pan.

Hecho de harina de trigo o de avena o de gramíneas que existen en Europa, el pan continúa siendo la base de la alimentación de pueblos que no producen trigo. Sin embargo,

paulo freire

es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue profesor de educación. Creador de ideas y del llamado "método Paulo Freire", que se utilizó en Brasil en campañas de alfabetización y le acarreó la persecución ideológica, la prisión tras el golpe militar de 1964 y un largo exilio. Con su revolucionaria metodología introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Sus obras, publicadas en gran parte por Siglo XXI Editores, ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Murió en San Pablo en 1997.

antonio faundez

fue profesor de Filosofía en la Universidad de Concepción, en Chile, hasta el golpe de Estado de 1973. Obtuvo un doctorado en Sociología de la Literatura y Semiótica de las Artes en la École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales. Comprometido con los procesos de educación de calidad en África, América Latina y Asia, se desempeñó como asesor del programa de educación de adultos del Consejo Mundial de Iglesias. Es profesor invitado en universidades de Europa, África y América Latina. Ha publicado numerosos trabajos sobre educación, cultura y sociología,

además de otros de poesía y cuentos

