

Artículos seleccionados  
Convocatoria: Educación

# ¿Qué educación hacemos y qué educación queremos en la Universidad?

La mirada de un estudiante desde  
la perspectiva de la educación popular

**Pablo Pastore\***

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2011  
Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2012  
Correspondencia a: Pablo Pastore  
Correo electrónico: pablopastore@gmail.com

\* Estudiante de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales,  
UBA.

## Resumen:

Si esta revista piensa la reconstrucción de lo público debe entonces comprenderse la necesidad de consciencias libres y despiertas en esta tarea. La educación no puede ni debe estar aislada de esto. El proyecto pedagógico-político es también proyecto de sociedad. Es también modelo de país. Dentro de este marco, el presente artículo piensa el modo de hacer educación, hoy, en la Universidad, desde la perspectiva crítica de la educación popular. En este camino se describen y analizan manifestaciones concretas de la concepción "bancaria" de la educación. Finalmente, y una vez consideradas las consecuencias de las diferentes modalidades pedagógicas, el artículo llama a la opción,

sincera y reflexiva, por una transformación en el modo en que nos relacionamos como sujetos cognoscentes, entre nosotros y con el conocimiento, en vías de la construcción de una educación para la libertad.

**Palabras claves:** Educación bancaria – educación para la libertad – emancipación intelectual.

#### Resumo

*Se esta revista pensa a reconstrução do público deve então compreender-se a necessidade de consciências livres e acordas nesta tarefa. Educação não pode nem deve estar isolada disto. O projecto pedagógico-político é também projecto de sociedade. É também modelo do país. Dentro deste quadro, o presente artigo pensa o modo de fazer educação, hoje, na Universidade, desde a perspectiva crítica da educação popular. Desta forma são descritos e analisados manifestações concretas da concepção "bancária" da educação. Finalmente, e uma vez consideradas as consequências das diferentes modalidades pedagógicas, o artigo convida à opção, sincero e reflexiva, por uma transformação na maneira como nos relacionamos como sujeitos cognoscentes, entre nós e com o conhecimento, em via da construção de uma educação para a liberdade.*

*Palavras chave:* Educação bancária, educação para a liberdade, emancipação intelectual.

## Introducción - Justificación

Como estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, me he visto en reiteradas oportunidades interpelado por la tensión generada entre las actualmente hegemónicas modalidades pedagógicas y mi opción de adhesión a la praxis de la educación popular.

Celebrando la apuesta político-pedagógica que esta revista hace al plantear el debate, pienso que esta convocatoria es una oportunidad para hacer llegar la voz de un estudiante sobre su formación profesional.

Así, en primer lugar este ensayo esboza brevemente las diferencias entre la educación "bancaria" y la educación para la libertad, tal como fueran desarrolladas por Paulo Freire a lo largo de su extensa obra. Seguidamente se identifican manifestaciones concretas de la práctica y concepción bancaria de la educación, en la formación profesional que se desarrolla en la Carrera de Trabajo Social, UBA. Finalmente se reflexiona sobre las consecuencias de esta modalidad peda-

gógica y la importancia de su revisión, crítica y transformación.

## ¿Educación domesticadora o educación para la libertad?

*"Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión con la mediación del mundo"* (Freire, 2002). Estas conocidas palabras del ineludible referente de la educación popular, Paulo Freire, sintetizan uno de sus mayores aportes a la pedagogía.

Dicho autor parte de la crítica a la educación hegemónica, a la que llama "bancaria" en una metáfora que alude a la falsa idea que sustenta esta modalidad pedagógica, esta es: que la educación consiste en el depósito de conocimientos que realiza alguien "que sabe" (el maestro) en aquellos que "nada saben" (los alumnos). En su planteo el autor demuestra cómo esta forma sirve a la "domesticación" y a la reproducción de las relaciones de opresión-sumisión. Ante esta realidad, aventura una pedagogía para la libertad.

Si en la educación "bancaria" el docente sabe y el alumno ignora, el docente habla y el alumno

escucha, el docente es sujeto y el alumno objeto del proceso pedagógico; si el conocimiento es una cosa que se transfiere de uno a otro, si las formas son la narración y el discurso; en la educación para la libertad, en cambio, se anula la contradicción educador-educando. Existiendo un educador-educando y un educando-educador, ambas partes son sujetos activos y críticos en el proceso de construcción y producción de conocimiento. Consecuentemente, entre las formas encontramos la pregunta, la crítica, y, fundamentalmente, el diálogo entre los sujetos y de estos con su mundo.

Tales concepciones antagónicas de la educación se encuentran involucradas en este debate. Este artículo parte de la consideración de que las prácticas pedagógicas hoy vigentes en nuestra Universidad se ubican cercanas a la concepción “bancaria” de la educación. Prácticas que son reproducidas por docentes y estudiantes, y en donde ambas partes cargan con su cuota de responsabilidad.

## ¿Cómo se expresa esta concepción “bancaria” en la práctica cotidiana de nuestra Universidad?

En distintos modos vemos a esta concepción manifestarse en la práctica pedagógica universitaria. Se consideran a continuación algunos de ellos:

### 1. Teóricos y prácticos. Verbalismo y activismo.

Pensemos la actual división en la cursada de las materias. Esta consiste, como es sabido, en espacios áulicos denominados “prácticos” y espacios llamados “teóricos”. En términos generales<sup>1</sup> las cursadas de los “teóricos” consisten en exposiciones de los docentes ante un auditorio de estudiantes que escuchan y apuntan y, tal vez, tienen la posibilidad de realizar alguna intervención, mayormente en forma de pregunta. Los espacios de los prácticos son generalmente utilizados para el trabajo sobre la bibliografía curricular, la realización de trabajos prácticos grupales o la revisión de los temas expuestos en los teóricos. Muchas

veces estos terminan siendo una suerte de “pequeños teóricos” en donde el docente narra la bibliografía a un número menor de estudiantes.

¿Qué consecuencias tiene esta división artificial entre teoría y práctica? Freire llama la atención sobre el problema de esta división. Dice: *“privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrerío, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca (...). Si por lo contrario, se destaca o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo”* (Freire, 2002: 98). Esta división artificial sirve a la reproducción de conciencias ingenuas, y en esto es expresión de la “educación bancaria”.

Esta concepción se encuentra de hecho expresada en un artículo publicado en el n° 1 de esta misma revista en donde se afirma: *“la práctica pre-profesional ocupa un lugar central por la complejidad que reviste y porque es fundamentalmente a partir de esta práctica donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la realidad social”* (Roza, G. y Touzé, G., 2011). Bienintencionadamente se intenta promover la relación entre proceso pedagógico y realidad social cuando estos no pueden estar de partida disociados. Aún más, se identifica al espacio de la práctica pre-profesional como aquel en donde esta relación se da “fundamentalmente”, dejando por supuesto que el aula es un espacio en donde se trabaja “en aislamiento” respecto de la realidad social.

¿Qué hacer? No puede pensarse proceso educativo verdadero que no sea praxis, en tanto *“unión inquebrantable entre acción y reflexión”* (Freire, 2002: 97). No pueden presentarse los textos, de modo narrativo, como si fueran compartimentos estancos que deben ser incorporados, aislándolos de la reflexión crítica sobre estos en su contexto de surgimiento y su contexto de lectura. En términos del citado autor, la lectura de la palabra no puede aislarse de la lectura del mundo.

Debemos, entonces, realizar el esfuerzo necesario para romper con estas falsas dicotomías. No

1. Este artículo hablará de los términos generales. Por supuesto, existen matices y excepciones..

se trata de integrar práctica y teoría (ya que no pueden siquiera concebirse escindidas), sino de no separarlas artificialmente. Es fundamental revisar esta cuestión en nuestra formación profesional. Corremos el riesgo de ser ingenuamente verbalistas o activistas; o ser uno, o lo otro, por momentos.

## 2. ¿Monólogo o diálogo? ¿Comunicado o comunicación?

La educación bancaria se expresa también en aquellas clases expositivas en donde el monólogo del docente niega la posibilidad del diálogo sobre el objeto de estudio. El hablante es sujeto y el auditorio objeto de su palabra. Estructurado como monólogo el proceso pedagógico no puede ser crítico ya que está acabado desde su nacimiento, es un proyecto cerrado. Y debemos tener presente que: *"todo proyecto de la libertad es proyecto abierto, y no proyecto cerrado"* (Sartre, 2008: 688). En estas circunstancias, dice Freire, no existe comunicación sino más bien comunicados cuyo único emisor es el docente (Freire, 2008).

Puede argumentarse, ingenuamente, que los estudiantes no deseamos participar; que cuando somos interrogados se produce un silencio sepulcral en el aula; vacío ante el cual el docente, resignado, prosigue su exposición. Muchas veces somos testigos de frustraciones docentes ante la escasa o nula participación de los estudiantes en el espacio áulico. Debiera pensarse esto con mayor detenimiento. Es cierto que existe desinterés, que falta motivación a la participación estudiantil en aula, pero ¿por qué sucede esto? ¿Acaso los estudiantes somos "naturalmente" descontentos? ¿No debiéramos mejor preguntarnos por qué lo estamos siendo? Si el lugar a la palabra es otorgado para la consulta, para la evaluación o para la certificación de lo dicho ¿es un lugar libre? Una participación así cercenada ¿es libre participación? El proceso pedagógico no debe buscar la participación sino partir de ella. Un proceso educativo democrático y popular tiene como fundamento el diálogo. Se trata de sujetos que se comunican, enseñan y aprenden, en la re-

flexión conjunta sobre el recorte de la realidad que han construido como objeto de estudio. Solo así se da lugar a un verdadero aprehender.

Resulta necesario transformar estos espacios monótonos y unilaterales en espacios productivos y plurales, en donde las voces de los diferentes actores del proceso educativo, sin olvidar la necesaria asimetría de roles ni la directividad de la educación, se expresen, cuestionen y enriquezcan en una verdadera aventura intelectual.

## 3. La cuestión de la "transferencia de conocimientos"

Reiteradas veces hemos escuchado a los docentes hablar, incluso en discursos pretendidamente progresistas, de la transferencia de los conocimientos<sup>2</sup>. Este supuesto subyace a la enseñanza tal cual como es concebida de modo hegemónico. De esto, Freire dice: *"La educación para la 'domesticación' es un acto de transferencia de 'conocimiento', mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad"* (Freire, 1984: 72).

Concibiéndose el conocimiento como transferible de alguien que lo posee hacia alguien que no, este entra en el reino de las cosas. Pierde así su carácter humano, vivo y dinámico. En esta operación es naturalizado, negándosele su condición de producto histórico y, por tanto, la posibilidad de ser cuestionado o refutado.

Es fundamental, por lo tanto, romper con esta cosificación del conocimiento a la que estamos habituados y permanentemente reproducimos. Nuestro modo de relacionarnos con el conocimiento no puede ser igual al modo de relacionarnos con los lentes que usamos para leer o la birome que usamos para escribir. Los saberes no pueden ser reducidos a objetos. La relación en cambio debe ser viva, consciente y crítica. Relación que entienda al conocimiento como producto de nuestras relaciones con los otros y con el mundo.

2. Incluso este rol es atribuido al trabajador social en relación a la población con la que trabaja. Al poseer ciertas herramientas de las cuales aquellos carecen, su rol consistiría en transferirlas y así promover la participación, la organización y el desarrollo.

En tanto se piense que enseñar es transferir conocimientos se estará sentenciando a muerte el mismo acto de conocer. Peor aún, advierte Freire, “*si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la consciencia crítica, reforzando así el ‘analfabetismo’ político*” (Freire, 1984: 76). Pero entonces ¿qué es enseñar? “*Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su construcción o producción*” (Freire, 2002b: 24)<sup>3</sup>.

Surgen, casi inevitablemente, desafiantes preguntas: ¿qué sucede con el rol docente en esta concepción? Su rol no es transferir conocimientos, entonces ¿cuál es? Generar las condiciones para la construcción de conocimiento, dice Freire, pero ¿qué significa crear las condiciones para la producción de conocimiento? Implica invitar a los educandos a la reflexión conjunta sobre el tema de estudio y a la elaboración creativa ¿Quiere decir que el docente debe evitar involucrar sus conocimientos y su experiencia? Imposible. Es necesario, y de hecho inevitable, que en el acto pedagógico el docente imprima su sello impregnado de saber y de experiencia (invaluable e inhallable en la bibliografía), cargado de ideología; poniéndolo en juego con los saberes, experiencias y valores de los estudiantes. Pero, finalmente, ¿se trata de una educación sin contenidos? La respuesta es negativa. Está claro que: “*No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido (...) Quien enseña, enseña algo -contenido- a alguien (...)*” (Freire 2008: 136).

### Atontamiento vs. emancipación intelectual

De las manifestaciones particulares consideradas podemos desprender una afirmación común: si los estudiantes esperamos “recibir” el conocimiento de los docentes nos alienamos en el proceso de conocimiento en tanto perdemos nuestro carácter de sujetos cognocentes. Jacques Rancière, siguiendo a Joseph Jacotot, caracteriza este fenómeno como “atontamiento”. A este le opone la pretendida “emancipación intelectual”.

Dice así: “Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia (...) Se llamará emancipación (...) al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma”. El principio básico de la emancipación intelectual es el de la igualdad de las inteligencias. “*Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento*”. (Rancière, 2006: 16-17).

En tanto el alumno espera que el maestro le explique la lección, en tanto subordina su inteligencia, la adormece. En tanto el maestro se resigna a explicar, en tanto confía solo en su intelectualidad y se convence de la incapacidad del alumno de aprender mediante su propia inteligencia, lo atonta. El rol del maestro en cambio debe ser el de quien despierta, dispara, el ejercicio de la inteligencia del alumno. El solo hecho de preguntar “¿Y usted que piensa de esto?” abre el juego a un proceso de verdadero aprendizaje (Rancière, 2006). En esto es fundamental el desafío. Es necesario que el estudiante se sienta interpelado, problematizado, desafiado por la propuesta pedagógica, por la bibliografía, por los espacios áulicos, por los trabajos demandados.

Si pretendemos una educación para la libertad y no una que siga reproduciendo las mismas relaciones de opresión-sumisión que constantemente criticamos, debemos romper con la dicotomía “maestro explicador-alumno ignorante”.

### A modo de conclusión: Hacia un proyecto político-pedagógico liberador

Es importante comprender que no hay proyecto pedagógico neutro. Todo proyecto pedagógico es a la vez político.

Entonces, debemos preguntarnos: ¿Qué educación hacemos en la Universidad? y seguidamente ¿Qué educación queremos?

3. O, en palabras de una docente de la carrera, “más que transferir conocimiento estructurado, se trata de poner al alumno en situación para que lo construya, para que piense por sí mismo” (Bruno, 2011: 85).

Entiendo que una opción sincera es reconocer todo aquello que de "bancario" tiene nuestro modo de hacer educación y consecuentemente intentar superar estas falencias para construir una educación que sirva a la generación de sujetos críticos y libres y no de sujetos atontados y domesticados. Estas palabras no olvidan el contexto de reformulación del plan de estudios de la carrera y aspiran a ser una contribución en este marco.

Por otra parte, y en un terreno más amplio, si esta revista piensa la reconstrucción de lo público debe entonces comprenderse la necesidad de consciencias libres y despiertas en esta tarea. La educación no puede ni debe estar aislada de esto. El proyecto pedagógico-político es también pro-

yecto de sociedad. Es también modelo de país. La universidad es una institución formadora de intelectuales. Estos deben estar al servicio de la sociedad. Pero podemos pensar que una dependencia pedagógica tiene como resultado un intelectual dependiente. Y en este plano, considerando nuestra larga historia de colonización pedagógica (Jauretche, 2007), nada más necesario que intelectuales autónomos y auténticos que puedan generar teoría autóctona para pensar, y transformar, la realidad social de esta Argentina.

La cuestión está claramente planteada. Sentadas así las diferencias, como diría Sartre, sólo queda elegir. Y en esto cada quien es, por sí mismo, enteramente responsable.

## Bibliografía

- Bruno, M.L. (2011): *Proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la reforma del plan de estudios*. En Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención / Soraya Giraldez ... [et.al.] ; compilado por Ana Arias ; Bárbara García Godoy ; Romina Manes. Buenos Aires. UBA. pp. 83-97.
- Freire, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997) *La educación en la ciudad*. México D.F. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Jauretche, A. (2007) *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires. Corregidor.
- Rancière, J. (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires. Tierra del Sur.
- Roza, G. y Touzé, G. (2011): *Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual. Tensiones y nuevos desafíos*. En Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social Año 1, Nro 1, pp 103-108. [Disponible en: [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web\\_revista/home.htm](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista/home.htm)]
- Sartre, J. (2008) *El Ser y la Nada*. Buenos Aires. Losada.