

Freire, P. Pedagogía del oprimido,
1992, Madrid, Siglo XXI

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursivas, disertante*.

Narración de contenidos que por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es, preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente irdiscretable, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer, y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo

alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y como tal, sería mejor no decirlo.

Es por esto que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora. Cuatro veces cuatro, diecisésis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación, Perú capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.*

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas" en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos" tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incisiones, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardárselos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser colecciónistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creati-

* Podrá decirse que casos como estos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien estos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

vidad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvenção, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. *Pepe F. Hoy Dijo: I Sí, Negatividad*

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como disentiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta supera-

ción. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora siendo una dimensión de la "cultura del silencio" la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando, el que es eduçado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de qué actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- = j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son aquellos ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de lo cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para estos, lo fundamental no es el desvelamiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita la mantención de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón que reaccionan incluso instintivamente; contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprimé".* A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permite una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los opri-

* Simone de Beauvoir, "El pensamiento político de la derecha". Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1963, pág. 64.

(11).
narrativo

• El sistema se autorrealiza fácilmente para 79
evitar el narrativo

mídos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginalizados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo, ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de".

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuerde. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los opprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí".

Obviamente, no puede ser este el objetivo de los opresores. De ahí que la "educación bancaria", que a ellos sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concientización de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión "bancaria" proponer a los educandos el desvelamiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si "Ada dio el dedo al cuervo", para después decirles, enfáticamente, que no, que "Ada dio el dedo al ave".

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario — un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación "bancaria", sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el "bancarismo") es que, en los propios "depósitos" se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios "depósitos" pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su "domesticación".

Su "domesticación" y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.* Su acción identificándose, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos.

Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

* No hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación "bancaria", en cuya práctica se da la inconciliación educador-educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos". Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven → su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo espacializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos concientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquellos que tuviesen por distracción hendirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue presentificación a la conciencia de entrada en la conciencia. La mesa

en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no (dentro) de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí (dentro)

Sin embargo, si para la concepción "bancaria", la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados" —falso saber que él considera como saber verdadero.*

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria" cuanto más adaptados estén los hombres, tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados estén los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen, los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescriptas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

* La concepción del saber de la concepción "bancaria" es, en el fondo, lo que Sartre (El hombre y las cosas) llamaría concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber. Este es como si fuese el "alimento" que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda...

personas

La concepción y la práctica de la Educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea este advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,* y así sucesivamente, existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por la y en la imposición de su presencia, el educador "bancario", escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar ser, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponese a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir, que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación. Que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél, no puede ser un pensamiento para éstos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en la

* Existen profesores que, al elaborar una bibliografía determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción "educativa" que estamos criticando, la sitúa una vez más, como práctica de la dominación.

De esta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

"Mientras la vida, dice Fromm, se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo". Y continúa, más adelante "ama el control y en el acto de controlar, mata la vida".*

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

* Fromm, Erich — El corazón del hombre — Op cit. páginas 28-29.

*sentimiento burgués
rectas
cierta
propaganda
de los
contradicció
nistas*

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstaculizar la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera, los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene "del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano" (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, "restablecer su capacidad de acción" (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.*

* Fromm, Erich, "El corazón del hombre". Op. cit. páginas 28-29.

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través del cual se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades. Su rebeldía que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentra envuelta, por este ímpetu en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras esta rebeldía, que las amenaza, tiene solución en una mayor dominación —en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y en el establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo que pueden considerar —lógicamente, desde su punto de vista— como un absurdo "la violencia propia de una huelga de operarios y exigir simultáneamente al estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga".*

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando manteniendo la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción "bancaria" so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación "bancaria", se equivocó en esta

* Niebuhr — "El hombre moral en una sociedad inmoral". Página 127.

esta página
V

siembra y la muerte
el río de vida - bolígrafo

Hombres

mantenimiento, o se dejó "tocar" por la desconfianza y por la descreencia de los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de ésto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que envueltos por el clima generador de la concepción "bancaria" y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradojalmente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, denominan como ingenuos o soñadores, sino reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora, utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, la de la propaganda, los "slogans", los "depósitos".

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "varios" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la

del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y existencia de la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina "escisión".* Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognosciente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognosciente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscientes, educador, por un lado; educandos, por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscientes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria" que sirve a la dominación, y la problematisadora que sirve a la liberación se corporifica precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente,

* La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Jaspers, Karl. Filosofía — I Volumen, Ed. de la Universidad de Puerto Rico. Revista de Occidente, Madrid, 1958, pág. 6

*estar - dando de si
realidad verdadera*

mantiene la contradicción educador-educando, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, realizarse como práctica de la libertad, sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Cómo tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

Es a través de éste que se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatisados por el mundo. Mediatisados por los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero en el cual, éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognosciente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo, en el

cual, frente a los educandos narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognosciente.

El papel que a estos les corresponde, tal como señaláramos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo en nombre de la "preservación de la cultura y del conocimiento", no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognosciente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora, no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando.

No es sujeto cognosciente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro.

Es siempre un sujeto cognosciente, en tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropiá, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos. *apropiación - orientación*

De este modo el educador problematizador rehace, constantemente su acto cognosciente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, "readmira" la "admiración" que hiciera con

anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la "doxa" por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del "logos".

Es así como, mientras la práctica "bancaria", como enfatizáramos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión, la segunda, por el contrario, busca la emisión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlos. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la nega-

re - leyes

ción del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

"La conciencia y el mundo, señala Sartre, se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella".*

Es por esto que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaró: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, no sería todo esto mundo?" "No, respondió enfático, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica necesariamente el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un percibido objetivo suyo, a la cual se intenciona. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, "conciencia y mundo se dan simultáneamente".

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simul-

* Sartre, Jean Paul, "El hombre y las cosas". Ed. Losada S. A. Buenos Aires, 1965, págs. 25-26.

simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su "mirada" a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl denomina "visiones de fondo", hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestos por sí".

De este modo en sus "visiones de fondo", van destacando percibidos y volcando sobre ellas su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se "destaca" y asume el carácter de problema, y por lo tanto, de desafío. A partir de este momento, el "percibido destacado" ya es objeto de la "admiración" de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento. Mientras en la concepción "bancaria", y permítasenos la insistente repetición, el educador va "llenando" a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora, los educandos van desarrollando su poder de captación y comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como la de educando-educadores es la de establecer una forma auténtica . de pensamiento y acción. Pensarse a si mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como están siendo en el mundo en que y con qué están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independiente de si ellos las perciben o no o independiente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma cómo se perciben en el mundo.

Una vez más antagonizan las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La "bancaria", por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifica la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto la segunda tiene en él la relación indispensable al acto cognosciente, desvelador de la realidad.

La primera "asistencializa", la segunda critica la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe la creatividad y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autentificarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancarias", terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto la problematizadora parte, precisamente del carácter histórico y de la historicidad de los hombres

Es por esto que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los

hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.

Su "duración" como proceso en el sentido bersogniano del término, radica en el juego de los contrarios mantención-cambio.

En tanto la concepción "bancaria", enfatiza la mantención, la concepción problematizadora refuerza el cambio.

De este modo, la práctica "bancaria", implicando la estaticidad a que hiciéramos referencia, se hace reaccionaria, en tanto la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora, no es una fijación reaccionaria, es futuridad revolucionaria. De ahí que sea profética, y como tal, esperanzada'. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos -como "proyectos"- como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a los que la inamovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin inundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombtes-mundo. De

ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres. Y, para hacerlo antéticamente incluso, es necesario que la situación en la que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijéramos, enfatiza, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognosciente, a través del cual se posibilita la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse en tanto percibe la realidad

que le parecía en si inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se "apropian" de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede, entonces, lugar al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo que cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohiban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos, es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y esta, como afirmáramos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad constatable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más, no puede realizarse, en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoista, tener más, una forma de ser me-

La persona no se identifica con lo otro y la confronta con el "Tener con, en" de la apropiación creativa

nos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convertirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dado su escasez de poder.

Para la práctica "bancaria" lo fundamental es en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación, luchen por su emancipación.

Es por esto que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulte su humanización.

Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezaren a decir: "¿Por qué?"

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo.

salir del mundo dialógico.

* En el cuarto capítulo, analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y anti-dialógica de la acción.