

# Didáctica

## La realidad perdida en la educación bancaria y su rescate experiencial

José Barrientos Rastrojo, Rosanna Barros

### Resumen

Este artículo compara la dicotomía de Paulo Freire «educación bancaria/educación dialógica» con el trinomio beuchotiano «univocismo/equivocismo/analogismo». Desde este cotejo, se defiende que existe un peligro grave (metafísico) no sólo porque se implante una educación bancaria, sino por la instauración de la función bancaria o bancarismo en la realidad, puesto que éste reduce la visión de lo dado a la del opresor y erradica la del oprimido. Una respuesta a este riesgo se da desde la educación dialógica y experiencial.

### Abstract

This paper compares Paulo Freire's dichotomy «banking education/dialogic education» to Mauricio Beuchot's trinomial «univocism/equivocism/analogism». From this comparison, it is argued that there is a serious danger (metaphysical) because of implementing a banking education and establishing a banking function or «bancarismo» in reality. This situation shorts what it is given to the oppressor view and eradicates the oppressed one. This risk is answered by means of a dialogical and experiential education.

**Palabras clave:** Educación bancaria, educación dialógica, educación experiencial, analogía.

**Key words:** Banking Education, Dialogic Education, Experiential Education, Analogy.

### *1. Educación bancaria y univocismo: exposición y limitaciones*

#### *1. Educación bancaria*

El binomio educación bancaria/dialógica de Paulo Freire se describe en el siguiente pasaje conocido de la *Pedagogía del oprimido*:

- a) el educador es el que educa; los educandos, los que son educados;
- b) el educador es el que sabe; los educandos, los que no saben;
- c) el educador es el que piensa; los educandos, los pensados;
- d) el educador es el que tiene la palabra; los educandos, los que escuchan dócilmente;
- e) el educador es el que disciplina; los educandos, los disciplinados;
- f) el educador es el que decide y prescribe su determinación; los educandos los que siguen la determinación;
- g) el educador es el que actúa; los educandos, los que tienen la ilusión de que actúan en la actuación del educador;
- h) el educador escoge el contenido programático; los educandos jamás son oídos en esa elección, se acomodan a ella;
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; estos deben adaptarse a las determinaciones de aquel;
- j) el educador, finalmente, es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (Freire 1989b:47).

La educación bancaria se acerca a la actividad de las entidades financieras: el profesor deposita en la mente del incauto e ingenuo alumno ideas, esperanzas y concepciones que amortizará en el futuro, al obtener una ciudadanía sumisa, incapacitada para la emancipación y colonizada culturalmente (Freire, 2004:44-45). Concretamente, conduce a las siguientes determinaciones: (1) cognitivamente, incapacita para el diseño de mundos y horizontes *alternativos* a los establecidos por el maestro (los estudiantes «no saben» ni serán dotados de resortes para crear la utopía) y para construir caminos existenciales autónomos porque «el educador escoge el contenido programático» que impone como máximas verdades; (2) volitivamente, se incentiva la «sumisión» y «docilidad» a la autoridad puesto que los alumnos son «los pensados»; (3) éticamente, se fragua la sujeción heterónoma a los dictámenes del educador (el aprendiz se limita a «seguir la prescripción» una vez ha renunciado al cambio real y efectivo) y se cae en el engaño de una «ilusión autónoma del actuar» (la elección del educando queda restringida por el estrecho marco ideológico del tirano educativo); (4) antropológicamente, se roba la posibilidad de edificación de la persona (pues los formandos se configuran de acuerdo con los lineamientos despóticos y se ciega el autodescubrimiento de la propia esencia plural y cromática); (5) sociológica y políticamente,

se asume un imaginario donde los educadores disponen de un saber superior e inaccesible para el educando y se yerguen como principio de autoridad inexpugnable; por ende, se dinamitan las bases de una sociedad democrática, pues, sin sujetos dueños y conscientes de sí mismos, no es posible la participación exigida por esta forma de gobierno (Freire 2011:92).

## 2. *Univocismo*

Las líneas anteriores conciertan con una interpretación de la hermenéutica realizada por Mauricio Beuchot. Su obra resume los tipos interpretativos que se han dado a lo largo de la historia en tres: *univocistas*, *equivocistas* y *analógico-icónicos*.

Para el univocismo, sólo existe una versión correcta de comprender los textos, o los diversos entes de la realidad<sup>1</sup>; «las demás son, en su totalidad, incorrectas» (Beuchot, 2000:46; 2002a:21-28). Los movimientos que caracterizan esta tendencia son el positivismo y el cientificismo (Beuchot 2000:45-51). Ambas corrientes han rendido beneficios al ser humano, destacándose la liberación de la incertidumbre que suponía su exposición a la ferocidad de una realidad incontrolable. Sin embargo, una epistemología positivista gesta dos limitaciones esenciales: materializa un reduccionismo cognoscitivo en torno a su perspectiva y obstaculiza o niega otros conocimientos como el pensamiento narrativo, el poético (Beuchot 2011b:120-122), el figurativo (Beuchot 2011b:113-116) o el simbólico (Eliade 1979; Cassirer 1967; Antón Pacheco 2010). Las metodologías científicas modernistas (aparte queda la verdad científica de la contemporaneidad) de corte univocistas no ejercen una crítica interna a sus propios desempeños sino que siguen milimétricamente su propio diseño; así,

<sup>1</sup> La herramienta hermenéutica trasciende la interpretación textual. Su objeto puede ser la educación o pedagogía (Beuchot 2009; 2011b:147; 2012b:458-494), el inconsciente (Beuchot 2000:153-168; 1989; 2002a:91-93; 2011a:9-32), la psicoterapia (Beuchot, 2011a:146-147; 2011b:146-147), la semiótica (Beuchot, 2012b:51-95; 2002b), la estética (Beuchot, 2012a; 2012b:502-539), la retórica y la lógica (Beuchot, 1999), la epistemología (Beuchot, 2011b; 2012b:141-180), la ética (Beuchot, 2002a:55-60; 2003; 2012b:277-317), la literatura (Beuchot, 2011b:143-144), la filosofía política (Beuchot, 2012b:369-406; 2006; Conde, 2006), la antropología (Beuchot 2011b:145-146; 2012b:232-269; 2004); la sociología (Beuchot, 2011b:144-145), la religión (Beuchot, 2004:87-94), la historia (Beuchot, 2002a:93-95; 2011b:148-149), el género (Beuchot, 2004:95-106), el derecho (Beuchot, 2002a:97-99; 2012b:321-359; 2011b:49), la exégesis bíblica y la religión (Beuchot, 2002a:99-101; 2012b:544-582) y otras.

aparece el peligro de la ideología que, como en el caso de la educación bancaria, no se encuentra regido por una vocación de verdad sino por la del poder del tirano que controla las fuentes del saber. Es más, el univocismo sostiene la hegemonía del autor antes que la del lector en la interpretación (Beuchot, 2000: 53, 124, 147; 2002a:17), tal como la posición opresora hace acopio del oprimido.

El tropo inherente al univocismo es la metonimia: la figura semiótica que va/hace de la parte al todo (Beuchot 2002a:26,39; 2007: 88; 2011a: 46, 48, 50-52; 2011b:100,108). Esto se transfiere a la educación bancaria puesto que su objetivo es imponer la visión *parcial* al todo (globalidad de los oprimidos), aseverar que *su parte* es la auténtica y, por ende, sancionar con ella toda la realidad.

El yugo bancario es congruente con otra especificidad del univocismo: el univocismo construye la realidad a partir de la mente de *un* sujeto y olvida la parte que los lectores (que permanecen mudos) añaden a esta construcción durante el acto comprensivo (Beuchot, 2002a:52). Se olvida la naturaleza coral de la existencia en pro de los esquemas limitados y limitantes del opresor.

En resumen, la primera transgresión de una «educación unívoca» reside en que constituye una *contraditio in terminis*, si se mantiene como educación el proceso de despliegue del ser del alumno antes que la imposición de verdades, modelo defendido por Zambrano:

«El maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de otro modo de vida, de la verdad. Una conversión es lo más justo que sea llamada la acción del maestro (...). *La pregunta comienza a desplegarse*. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto (...). Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo» (Zambrano, 2007:118).

El segundo yerro del univocismo educador descansa en que un sujeto histórico y ubicado, el tirano, se arroga la posesión de *la* verdad educativa. Paradójicamente, ésta se intenta implantar en entes que trascienden el espacio y el tiempo del dictador. La soberbia del educador bancario le lleva a transmitir la idea de que su verdad está más allá de las circunstancias de la mortalidad. Ahora bien, ¿cómo es posible que un ser limitado acceda a tal nivel de saber? Es más: ¿qué principio justifica tamaño engrimiento? La respuesta fue dada más arriba: el engaño de que el docente descansa en un trono epistemológico cuyo honor y dimensiones trascienden la comprensión del alumno: si la ignorancia es atrevida, el despotismo se autocontradice por sordera natural.

## 2. La educación dialógica y el equivocismo.

### 2.1. La educación dialógica: entre el tú y el mundo

El primer rescate ontológico de la educación es el del lector, el del alumno. La educación dialógica promociona la voz del alumno, apareciendo un cromatismo coral inédito en el silencio magistral del bancarismo. En algunos casos se advierte la necesidad de responder al contenido de ese diálogo:

«Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz *crítica* y genera *criticidad* (Jaspers). Se alimenta de amor, de humanidad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso, solamente el diálogo comunica. Cuando los dos polos del diálogo se conectan así, con amor, con esperanza, con fe en el prójimo, [ambos] se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de “empatía” entre ambos» (Freire 2011:68).

Subrayemos los cuatro vectores que identifican una auténtica filosofía de la educación: el formal (la horizontalidad de la relación), el procedimental (la criticidad), el afectivo (amor, humildad [Freire 1989b:79] y confianza) y el proyectivo (esperanza y fe). Las cuatro rutas apuntan a lo que la educación bancaria obstaculizaba: la escucha. El maestro dialógico une a las herramientas analíticas, que sirven para optimizar y cribar las razones del discente, las afectivas-proyectivas, que lo animan a que aquella palabra o teoría que todavía no consigue pronunciar (tomar cuerpo) empiece a tomar cuerpo concretada gracias a la confianza y fe originadas en la palabra de aliento del profesor, pues «no es posible la *verbalización* (*pronuncia*) del mundo, que es un acto de creación y recreación, se no hay amor que la *infunda*». Escuchar es disponer en el orbe oportuno para que la palabra del alumno florezca con libertad.

Además, el diálogo consiste en «el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el *mundo*, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos» (Freire 2004:46). La comprensión del mundo (ejercida por el educando en la conciencia que le ofrece el trabajo con las palabras generadoras) lo reelabora y amplía el reduccionismo a que lo sometía el bancarismo unívoco.

He aquí la vinculación freiriana entre educación y política: la educación bancaria convierte la clase en un proceso mecánico de aprendizaje de sintaxis, gramática o semántica; la educación dialógica ins-

cribe la semántica de las palabras en las relaciones de poder. Por ejemplo, al enseñar el concepto «campo» se atiende a la semántica agrícola relativa a las formas de cultivo, pero también, a los modos en que el poder legitima una violencia social al distinguir clases sociales impermeables que impiden el trasvase de sujetos entre ellas. Se genera una *distancia* respecto a la realidad que se asumía acríticamente como verdadera, potenciando la emancipación. El siguiente caso concreta la formación dialógica en relación al alcoholismo, permitiendo intuir la diferencia procedimental entre una educación dialógica (fundada en la deconstrucción y la construcción colectiva y emancipadora del conocimiento) y una educación bancaria (apoyada en una moral impositiva y ciega a la palabra del oprimido).

«El interés del investigador, el psiquiatra Patrício Lopes (...) era estudiar aspectos del alcoholismo (...). Quizás, al ser preguntados directamente, negasen y hasta bebían una y otra vez su trago. Sin embargo, delante de la codificación de una situación existencial reconocible por ellos y en que se reconocían, y en relación dialógica entre ellos y el investigador, dijeron lo que realmente sentían.

Hay dos aspectos importantes en las declaraciones de estos hombres. Por un lado, la relación expresa entre ganar poco dinero, sentirse explotados con un «salario que nunca llega a final de mes», y emborracharse. Emborracharse como una especie de huída de la realidad, como intento de superación de la frustración de su ausencia de actuación. Una solución, en el fondo, autodestructiva y necrófila. Por otro, la necesidad de dar valor al que bebe. Era lo «único útil a la nación porque trabajaba, mientras que lo único que hacían los otros era hablar de las vidas ajenas». Además de la valoración del que bebe, manifestaban su identificación con él, con trabajadores que también beben, de trabajadores decentes.

Imaginemos, ahora, el fracaso de un educador del tipo que Niebuhr denomina «moralista», que fuese a hacer predicas a esos hombres contra el alcoholismo, presentándoles como ejemplo de virtud lo que, para ellos, no es una manifestación de virtud. El único camino a seguir tanto en este como en otros casos es la concienciación (*conscientização*) de la situación» (Freire 1989b:111).

*A importância do ato de ler* recoge el momento vibrante en que el educando despierta del sueño ideológico dentro de una comunidad analfabeta de pescadores:

«Visitábamos un Círculo en una pequeña comunidad pesquera llamada Monte Mário. Se tenía como generadora la palabra «bonito», nombre de un pescado, y como codificación el dibujo expresivo del pueblo,

con su vegetación, sus casas típicas, los barcos de pesca en el mar y un pescador con un bonito en la mano. El grupo de alfabetizandos miraba en silencio la codificación. En un momento dado, cuatro de ellos se levantaron como si estuviesen de acuerdo y se dirigieron a la pared en que estaba colgada la codificación (la imagen del pueblo). Observaron la codificación de cerca, atentamente. Después, se dirigieron a la ventana de la sala onde estábamos. Miraron al mundo de fuera. Cruzaron miradas, ojos vivos, casi sorprendidos, y, mirando de nuevo la codificación, dijeron: “¡Es el Monte Mário! El Monte Mário es así y no lo sabíamos”. A través de la codificación, aquellos cuatro participantes del Círculo “tomaban distancia” de su mundo y lo reconocían. En cierto sentido, era como si estuvieran “emergiendo” de su mundo, “saliendo” de él, para conocerlo mejor. En el Círculo de Cultura, en aquella tarde, estaban teniendo una experiencia diferente: “rompían” su “intimidad” estrecha con Monte Mário y se ponían delante del pequeño mundo de su cotidianidad como sujetos observacionales» (Freire 1989a:52-53).

Estos pescadores alcanzan una visión compleja y más veraz de su pueblo que incluye la conceptualización de las estructuras de poder bajo las que es sometido, realidades ocultas en la fusión previa. Cuando se materializa esta formación no solo se ganan nuevos puntos de vista sino que éstos son posibles porque el sujeto se está ganando a sí mismo, es auto-nomo: la ley de su propia vida y del contenido de sus pensamientos empieza a residir en él mismo, con lo que comienza a construir-se y a abandonar el paternalismo de quien previamente lo dominaba.

## 2.2. El riesgo de la intromisión del opresor en el interior personal

La propuesta freiriana posee un valor de tintes orteguianos: *hacerse cargo* de la realidad, como punto de partida para la emancipación del pueblo<sup>2</sup>. La *Pedagogía do oprimido* se alza contra los eslóganes reduccionistas mediante la problematización o cuestionamiento crítico y la consecuente deconstrucción.

Inicialmente, Freire parece polarizar la realidad maniqueamente entre oprimido y opresores, pero la distinción es más sutil. Oprimido y opresor pueden concretarse en un mismo sujeto oprimido en el

---

<sup>2</sup> «O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto» (Freire 1989b:82).

trabajo y opresor en el hogar familiar. Esta lectura no concluiría con la exigencia de liberar *sujetos* sino de concienciar acerca de *actitudes*.

Trasladar la categoría opresora a una actitud nos obliga a realizar un esfuerzo de comprensión adicional: ¿qué es una actitud opresora? Cuando tanto el oprimido como el opresor se identifican con transparencia, apuntando a personas o grupos (el pueblo frente al gobernante político o económico), resulta sencillo dinamitar los eslóganes despóticos: todo aquello que salga de *la boca del opresor*. Ahora bien, desde la nueva categorización (la *actitud* opresora), el enemigo se desdibuja y hay que volver a ponerle cara para luchar contra él.

Esta eventualidad vigoriza la herramienta freiriana pues, lejos de tirar al niño (opresor y oprimido) con el agua (opresora), detecta las inclinaciones tiránicas en el oprimido (diana de la educación dialógica) y/o las tendencias de roles oprimidos en las clases pudientes.

Los ejemplos anteriores esbozaban al estudiante oprimido con tintes específicos: un trabajador pobre, anónimo, alienado, con escasa influencia social y condenado por una ceguera debido al tipo de educación que recibía (recuérdese el caso de los pescadores o del alcoholismo), así como al maestro opresor (quien se descolgaba bajo una mentalidad que provocaba el vasallaje). Ahora bien, ¿no puede ser el maestro una marioneta oprimida ciega a los manejos de un opresor mayor?<sup>3</sup>

Nuestra propuesta trasciende el carácter socio-político de la emancipación freiriana y alcanza el ámbito personal y ontológico: anima a liberarse de las instancias opresoras que nos contienen y nos ciegan. Uno mismo puede ser opresor de sí mismo. En este ámbito se descubre el instante en que la educación bancaria alza su laurel vencedor: cuando el opresor físico no es preciso para vigilar, puesto que el propio alumno llega a sentirse incapacitado para romper con la figura opresora que se ha adueñado de su interior.

Estas consideraciones mueven a otras posteriores: ¿cómo se han de determinar los temas generadores evitando que un rol opresor los elija por el oprimido sin apercibirse de ello?, ¿no se corre el riesgo de seleccionar como problemas válidos aquellos que nazcan de un subjetivismo deudor de la opresión que hace acopio del oprimido? En diversas ocasiones, Freire apela a una liberación basada en las razones que daba el pueblo: ¿no podrían descansar esa argumenta-

---

<sup>3</sup> Argumento del que podría extraerse la idea de la banalidad del mal de Arendt en *Eichmann en Jerusalén*.

ción en juicios deudores de una opresión encubierta?<sup>4</sup> Teniendo esto en cuenta, ¿no llegamos a un impasse: orden y medida o «anything goes», es decir, ¿cómo escapar del peligro del subjetivismo oprimido, del escepticismo confuso y del equivocismo perdido en el todo vale? El siguiente epígrafe bucea en esta cuestión.

### 2.3. Los peligros equivocistas del opresor interior

Al otro lado del univocismo de Beuchot, el equivocismo defiende: (1) la multiplicidad de interpretaciones y (2) la imposibilidad de clasificarlas debido a la inexistencia de criterios de demarcación y de jerarquización (2002a:21-25). Esta coyuntura deriva en comprensiones (1) subjetivistas, como las del romanticismo que implican «dejarse impregnar –y no ciertamente por la vía de la razón, sino por la del sentimiento» (2000:48), o bien (2) relativistas, como la del postmodernismo, que se rinde escépticamente delante de la ruptura de los metarrelatos y de las dificultades para la recuperación de la metafísica (o de una base argumentativa sólida y universal en torno a la realidad) (2011a:47; 2011b:142-143).

Los temas generadores de la educación dialógica nacen de los desafíos, anhelos, dudas, esperanzas y desesperanzas del pueblo (Freire, 1989b:82). Esto podría llevarnos a una imagen equivocista de las dimensiones dialógicas: ¿vale cualquier tema generador propuesto por el pueblo? Escapa a tal crítica en la medida en que tales temas se anclan en un segundo elemento: el análisis de peritos en antropología basado en sus visitas que determinan los tópicos de la sumisión (Freire, 1989b:113-117). Ahora bien, podemos realizar una crítica desde el otro frente: ¿hasta qué punto la mirada del especialista no se encuentra ya teñida por la opresión? Esto nos deja en un *impasse* entre univocismo-equivocismo y bancarismo-dialogismo. La única solución es dar un salto atrás para legitimar el carácter emancipador: no sólo ha de trabajar *sobre* los temas generadores, sino que

---

<sup>4</sup> Se podrían apuntar diversos ejemplos de esta manipulación en sociedades desarrolladas y alfabetizadas: los engaños de la administración Bush para vender la guerra de Irak basándose en la teoría de la fabricación del consenso de Lippmann (Bocado, 2012: 106-113; Singer, 2004), los de las industrias cárnicas para borrar de la mente del consumidor la falta de moralidad de consumo de productos animales (Singer, 2011; Mason&Singer, 2006) o la confusión del ciudadano medio que se entrega a un individualismo feroz mediado por una concepción que le indica que el dinero es la clave de la felicidad (Singer, 1993).

debe cuestionarlos. Sobre esta base se instituye la tercera comprensión beuchotiana: el analogismo.

### *3. Sendas de complementación a la educación dialógica*

#### 3.1. La educación analógica

La hermenéutica analógica «consiste en evitar la tan temida unificación o identificación simplificadora, la monolitización del conocer, la entronización parmenídea de la mismidad; pero también consiste en evitar la nociva equivocidad, la entronización heraclíteica de la diferencia, la coronación del relativismo, que es otro monolitismo, sólo que atomizado» (Beuchot 2000:43) La analogía concilia dos elementos: (1) un texto o autor fontanal y (2) una multiplicidad de interpretaciones jerarquizadas. No se acepta *cualquier* interpretación: la fuente marca el criterio inviolable y determina el orden de las interpretaciones, desde la más válida a las nulas. Asimismo, la lectura del texto es sensible al contexto de cada lector, desvaneciendo la soberbia univocista.

Una aplicación de este esquema al freirismo nos conduciría a testificar que el texto (los temas generadores y su selección) admite una multiplicidad de perspectivas (las emancipadoras) siempre que no fueren la fuente. El diálogo modifica y gestiona los temas generadores, las conclusiones e incluso los criterios por medio del cuestionamiento constante.

Este entramado nos conduce a asumir la racionalidad conceptual e inductiva-deductiva como la válida para este proyecto. Este modelo de razón forma aberturas y clausuras y responde a un modelo antropológico específico; en ese sentido, ¿no sería preciso cuestionar los modos de racionalidad para respetar la llamada emancipadora de Freire?

Mauricio Beuchot vincula el univocismo con la deducción (paso de lo general a lo particular), el equivocismo con la inducción (traslado de lo individual a lo universal) (2000:35) y la analogía con un tipo de razonamiento estudiado por Peirce, la abducción, que marida inducción y deducción sin mezclarlas. La abducción comienza con una hipótesis razonable pero no contrastada, continúa con una verificación argumental de la citada y modifica la conjetura inicial sobre la base de tal revisión. El protocolo es válido para desvelar el temario dialógico, las palabras generadoras. Desde luego, no se especifica

cómo alcanzar la conjetura inicial, lo cual nos lleva a pensar en el peligro del subjetivismo relativista, aunque escaparíamos de él porque la hipótesis inicial podría cambiarse por el estudio crítico posterior.

Unido a todo lo anterior, concluiríamos que serían una mejor base para la determinación y gestión de los temas generadores la lógica abductiva (formalidad) y el contexto (materialidad) del intérprete, el maestro y el alumno. En suma, la abducción complementa la apuesta freiriana, puesto que los temas generadores no descansan únicamente en la observación inicial de los especialistas o en las intuiciones de los educandos, a veces teñidas peligrosamente de subjetivismo, sino que *se van haciendo* en diálogo (1) con los otros y (2) con el mundo.

Así, el proceso conjetural-abductivo conjurará algunas notas de la tiranía destacadas por Freire (conquista, división, manipulación e invasión cultural [1989b:135-161]) respetando un marco analógico-icónico.

### 3.2. La recuperación de la realidad I: la sutileza

La opresión reduce la corralidad de las visiones del mundo imponiendo una ceguera e incapacitando para la acción libre. Recuperar las aristas de la realidad exige abrirse a todos sus intersticios. Para hacer esto posible, habría que realizar una crítica de la herramienta de aprehensión del mundo en la modernidad: la citada racionalidad lógico-argumental.

Los siglos XIX y XX testifican críticas a la epistemología univocista moderna. Freud (con la explicación de la imposición del super-yo al sujeto [2010]), Feyerabend (con su censura a la supuesta pureza de la objetividad positivista [2000]), Foucault o Thomas Szasz (con sus críticas antipsiquiátricas ante los sistemas psicológicos de dominio de las conciencias [Szasz, 1974; Foucault, 1996; 2002a; 2002b]) o María Zambrano y Martin Heidegger (descubriendo los pre-supuestos a las justificaciones del análisis crítico) son algunos exponentes de esta tendencia.

Para Zambrano, esa racionalidad pasa de ser un instrumento para acceder a la realidad a falsificarla (1989a:31); en lugar de observar la realidad para explicarla, imponía la propia perspectiva interesada para, más tarde, justificarla. El esquema bancario queda subyugado en este itinerario: crear una idea acorde con los intereses ideológicos del poderoso y ajena al mundo, imponerla y obligar, con argucias deshonestas, a que se reconozca como verdad absoluta. Consecuen-

temente, la realidad-mundo es desplazada por una impostación útil a los apegos del opresor.

Al otro lado, la educación dialógica incentivaba el rescate de lo clausurado: el otro y el mundo. Ambos se devuelven al sujeto a través de la actualización de los dos instrumentos citados: el diálogo y la crítica constante (Freire, 1989b:84). Estos útiles abren nuevos campos a la reflexión por *oposición* al otro; sin embargo, no queda claro que sienten las bases para destapar alternativas *autónomas*, esto es, nacidas desde uno mismo. Las *alternativas* propuestas por los alumnos de una educación emancipadora no han de reducirse a la *negación* de lo otro sino que habrían de inaugurar campos de visión que trasciendan la polaridad «yo-no yo». La alternativa al negro no es exclusivamente el blanco sino toda la gama de colores que conocemos; para conseguir verlos, será útil estimular un órgano de visión intelectual específico: la sutileza.

La sutileza es la base de la hermenéutica analógica beuchotiana (2000:16). «La sutileza era vista como un trasponer el sentido superficial y tener acceso al sentido profundo e inclusive al oculto. O como encontrar varios sentidos cuando parecía haber sólo uno» (Beuchot&Arenas-Dolz, 2008:81). Nótese que la sutileza rompe no sólo con el discurso opresor sino con la dictadura del rebelde, la del discurso que sencillamente se opone a *todo* lo establecido. La apertura de campos de visión, y por ende la emancipación del sujeto, no depende exclusivamente de la *oposición* y negación de lo dado; al igual que la libertad no se reduce al enfrentamiento con el otro sino que llama a la capacitación para crear el propio sendero innovador e inédito (la emancipación exige preparar al educando a trascender el esquema del maestro). La tarea es hercúlea y ocupará al sujeto toda su vida puesto que supone la constante indagación en los sentidos para ir creando nuevos a medida que los vaya precisando. De hecho, la constitución del propio sujeto implica este sendero de profundización personal. El principal fruto de este quehacer es el propio sujeto diseñando el propio yo.

Estas acciones aúnan la intelección racional técnica (*esprit géométrique*) y la agudeza intuitiva (*esprit de finesse*) que se afilian en la sutileza. Esta sutileza rompe el esquema de los círculos de cultura críticos y analíticos de Freire (sin negarlos), puesto que se amoldan a la vertebración de una suerte de discipulado experiencial (Beuchot & Arenas-Dolz, 2008:81; Beuchot, 2000:34). El aprendizaje del taller, o de la escuela de hermenéutica, transforma ontológicamente a la persona; el sujeto mejora sus capacidades comprensivas no sólo por la teoría estudiada sino por la convivencia con el maestro que le per-

mite entrar en contacto con verdades intuitivas. La mejora del acto de conocer/comprender depende tanto de un entrenamiento en ciertas «virtudes» y «hábitos» como de proporcionar técnicas metodológicas de interpretación y conocimiento (Beuchot, 2012b:160)<sup>5</sup>.

Esta perspectiva se completaría si nuestro filósofo mexicano intensificase su reflexión en torno a los modos no conceptuales de comprensión<sup>6</sup>. Su hermenéutica queda confinada por el instrumento utilizado: la racionalidad argumental, el concepto y la *palabra*. Sin duda, se ha de aplaudir la apertura que impone la analogía respecto al univocismo moderno previo; ahora bien, ¿se podría incidir en una comprensión-conocimiento que escapase a la palabra y la explicación argumental? La abducción partía de conjeturas que se validaban posteriormente; ¿se podrían mejorar?, ¿no son acaso las conjeturas de la persona experimentada mejores que las del neófito?, ¿la ventaja del primero no es acaso la intuición depurada por la experiencia, o sea comprensiones que escapan a la técnica crítico-analítica? Siendo así, ¿no exige la mejora de la abducción y la lógica un anclaje que escapa de sus contextos?

El libro zambraniano *De la aurora* destaca que hemos perdido capacidad de ver ciertas densidades de lo real: «Para nuestros ojos desnudos de mitología, ávidos de visión, visionarios en ayunas en pleno eclipse de las religiones habidas, la aurora es una raya» (2004a:79). La incapacidad de comprender y vivir allende los rigores de un instrumentalismo y de una razón que, aun abriendo campos de realidad oculta otros, supone un desafío para la captura completa de lo dado.

La pérdida del sentido del «símbolo» o de las dimensiones mitológicas, narrativas y poéticas es síntoma de un oscurecimiento herme-

---

<sup>5</sup> El *Tratado de hermenéutica analógica* señala: «como toda actividad humana, la interpretación puede llegar a constituir en el hombre un hábito, una virtud. Es una virtud mixta, como la prudencia, es decir en parte teórica y en parte práctica, teórico-práctica» (33).

<sup>6</sup> La razón simbólica promulgada por Beuchot es el límite para realizar una comprensión que se mantenga en el campo de la *argumentabilidad*. Asevera que «más allá de la razón técnica hay que recuperar la razón simbólica, la cual tiene el efecto de *recuperar el nexo con la realidad*» (2007:53). Este trabajo anima a trascender la modernidad de lo técnico-procedimental (procedimientos hermenéuticos en Beuchot o el diálogo y la reflexión crítica en Freire) concretándolo formalmente: ¿es posible alcanzar una ampliación fenomenológica de lo que se comprende y conocer ayudándonos para ello de la ruptura de los esquemas conceptuales de la modernidad (diálogo, reflexión argumentativa, crítica mediada por las palabras), es decir, pasando de la *explicación* de razones a la *exposición* de realidades y a la *subsunción* del sujeto en las mismas? La respuesta vendrá de la mano del concepto de experiencia.

néutico en la contemporaneidad. Detrás de estas densidades, respira la vida; con su pérdida, las ideas han dejado de ser mediadoras entre el sujeto y la vida (Zambrano 1989b:75; Beuchot 2011c:87). Esta circunstancia se opera en quien intenta *definir* la «libertad» después de haber padecido cuatro décadas en la cárcel: siente que la palabra y la explicación no son suficientes para concretar su experiencia y concluye con un «has de vivirlo para entenderlo»<sup>7</sup>.

En suma, la educación bancaria reduce la ontología por reducir su verdad al univocismo del tirano. Ahora bien, una educación dialógica que no se abra a la experiencia y a géneros narrativos o poéticos también perderá oportunidades para entablar un auténtico diálogo con el mundo en su latir más vital.

### 3.3. La recuperación de la realidad II: la experiencia

*La confesión: género literario* subraya que la razón contemporánea debe volver a encantar o a enamorar la verdad con la vida. A tal fin, la confesión se presenta como un género literario que rescata la existencia en su actualización, esto es, en tanto en cuanto se da. Las confesiones realizadas por filósofos o místicos no explican (ni siquiera analógicamente) concepciones filosóficas sino que exponen (exteriorizan) una experiencia de caída y ascenso de una persona con todas las ideas integradas en ella; nos trasladan a su vivencia y, dentro de ella, comprendemos el padecimiento del autor. Las *Confesiones* de Agustín de Hipona y las de Jean Jacques Rousseau muestran el hundimiento de estos autores y, seguidamente, el descubrimiento de una verdad, o las verdades, inserta en la propia existencia. La citada verdad, o evidencia, no se defiende desde un cuadro sistemático de argumentos sino que nace de la propia vivencia. La evidencia «es el punto en que la verdad, una verdad de la mente y de la vida, se tocan» (Zambrano 2004b:29)<sup>8</sup>, operando «una transformación sin igual

---

<sup>7</sup> Esta postura no conduce al equivocismo, como concluye Beuchot. El filósofo mexicano advierte en varios lugares de su obra la distancia entre el decir y el mostrar. El primero puede alcanzar analogicidad siempre que la experiencia se abra a diversos modos de vivencia. Mostrar es equívoco puesto que cada sujeto expondría su perspectiva desde un punto de vista subjetivo (2012c:7; Beuchot&Arenas-Dolz, 2008:54-55, 88; 2003:53; 2000:81, 192). Actualmente, Barrientos desarrolla un artículo que explica cómo la experiencia y el mostrar no son deudores del equivocismo o subjetivismo relativista y caprichoso.

<sup>8</sup> La vinculación entre vida y razón en la evidencia, también denominada revelación, alcanza tal intensidad que una experiencia que alcance verdades de

que otros pensamientos más ricos y complicados no fueron capaces de hacer» (Zambrano 1995:17).

Cuando el individuo es objeto de una experiencia, adquiere una evidencia comprensiva que amplía su mirada y el elenco de objetos. Una evidencia, en particular, se produce en el instante en que una madre primeriza da a luz a su hijo y afirma «ahora sé lo que *significa* ser madre». Aunque la joven parturienta poseyera un conocimiento de las implicaciones de la maternidad (psicológicas, legales, biológicas, sociales) previamente, la *experiencia* de dar a luz hace que cruce el umbral de un universo de comprensión ajeno a todo/a aquel/la que no haya transitado por el paritorio.

Barrientos ha expuesto pormenorizadamente el rostro y el funcionamiento del concepto de experiencia en dos trabajos anteriores (2010; 2011). Nos remitimos a los mismos para una descripción detallada de tal idea y dejaremos para éste exclusivamente algunos apuntes necesarios para la clarificación de este artículo.

La experiencia, según Ortega y Gasset, se vincula etimológicamente con tres conceptos: viaje, peligro y puerta (1994:175-176). El saber atesorado por la experiencia procede de la realización de un viaje gnoseológico-existencial donde un sujeto abandona, por necesidad o libremente, sus certezas existenciales para entrar en una aventura de la cual no saldrá indemne. El padecimiento de diversas vivencias lo transforma existencialmente posicionándolo en una nueva atalaya metafísica, esto es, la persona adquiere un nuevo ser. Nuestro ejemplo hacía traspasar la puerta entre dos mundos: la joven sin hijos y la madre. La metamorfosis trastoca el sistema de coordenadas individual: la persona adquirirá una nueva cosmovisión aun cuando la circunstancia externa no mute, creará un nuevo posicionamiento emocional con una reactividad diferente ante los mismos estímulos y su comportamiento variará debido a estos cambios esenciales.

La educación bancaria entrafña unos contenidos y una docencia específicos. La sumisión es resultado de alzar la propia verdad, de impedir la pregunta, de castigar al heterodoxo y de evitar el disenso y la creatividad. Asimismo, la razón lógico-argumental opera ciertas limitaciones puesto que ofrece el marco dentro del que caben sólo

---

este tipo se describe en los siguientes términos: «Llega la revelación en la luz o es luz ella misma. Una luz que rasga: tinieblas, mutismo penetrando hasta lo que aparecía impenetrable: el corazón. Toda revelación por menuda que sea rasga el corazón de arriba abajo. Y lo quema cuando el amor predomina y no deja ver. Y entonces por ver arde, sin que esa luz de su propia llama le sirva para alcanzar a ver lo que pide» (Zambrano 2004b:105).

ciertas respuestas e interpretaciones, las conceptuales. El concepto intenta atrapar la realidad, que es dúctil, maleable y huidiza, en un constructo donde no es posible alcanzar todo el cromatismo vital. La analogía ensancha la comprensión y el acto de conocimiento más allá del univocismo conceptual, pero no es suficiente. Un poema o relato biográfico traslada (y ayuda a comprender) al lector a una experiencia determinada de un modo más rico que la exposición de un conferenciante ensayístico. Esto es debido a que las funciones de ambos géneros son diferentes: la traslación (poema o relato) frente a la explicación (ensayo). La confesión produce los mismos efectos: no pretende encorsetar al lector en torno a una estructura comprensiva sino *trasladar* a una experiencia. Una vez insertos en ella, la persona accederá por sí mismo a la comprensión y no a la interpretación de quien se la explique, filtrada por su propia cosmovisión.

La aplicación del tramado experiencial directo (vivencia en primera persona) o indirecto (lectura de poemas o novelas, visionado de películas, escucha de experiencias de otras personas de sus propios padecimientos, contemplación de obras pictóricas, etc...) a la educación rescatan el mundo completo en la educación dialógica con mayor eficacia de lo planteado por Freire. Además, se evita un mundo ideal construido por actitudes o agentes opresores. La experiencia impacta en la persona con una solidez y frescura que provoca que, repentinamente, descubra el sentido entrañado. En suma, pasamos de una educación dialógica a una educación experiencial, que a modo de conclusión podría resumirse en los siguientes términos:

«Proceso de transformación madurativa de un sujeto que implica un cambio ontológico y, por ende, de todas sus dimensiones personales. Sus herramientas básicas son el diálogo, la reflexión y la vivencia de experiencias. Su objetivo es la generación de una racionalidad y reflexión consistente con los anhelos, expectativas y compromisos del alumno. Su resultado acostumbra a ser la consecución de sujetos más críticos, con anhelo de saber (frente a la educación dictadora), con mayor capacidad de escucha de lo real (los otros y el mundo), más humildes y más pacientes y con mayor fe en llegar a un saber que no siempre se alcanza por medios directos»<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Véase conferencia «Trascendiendo la educación bancaria freiriana con el diálogo y con el conocimiento experiencial», de Barrientos, durante las *II Jornadas Internacionales de Prácticas Filosóficas – CECADFIN*, 8/9/2012.

*Bibliografía*

- ANTÓN PACHECO, J.A: *El ser y los símbolos*. Mandala, Madrid, 2010.
- BARRIENTOS-RASTROJO, José: «El rostro de la experiencia desde la marea orteguiana y zambranianiana», en *Endoxa* (2010), pp. 279-314.
- «La fisiología del saber de la experiencia y los frutos de su posesión», en *Themata* (2011), pp. 79-96.
- BEUCHOT, Mauricio / ARENAS-DOLZ, Francisco: *Hermenéutica en la encrucijada. Analogía, retórica y filosofía*. Anthropos, Barcelona, 2008.
- BEUCHOT, Mauricio: *La retórica como pragmática y hermenéutica*. Anthropos, Barcelona, 1999.
- Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM-Itaca, México, 2000.
- Perfiles esenciales de hermenéutica*. UNAM, México, 2002a.
- Temas de semiótica*. UNAM, México, 2002b.
- Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico*. Fundación Emmanuel Mounier, Madrid, 2004.
- Ética y hermenéutica analógica. Hacia la proporción de la virtud*. Torres Asociados, México, 2006.
- Hermenéutica analógica, símbolo, mito y filosofía*. UNAM, México, 2007.
- Hermenéutica analógica y educación multicultural*. Conacyt/Upn/Plaza y Valdés, México, 2009.
- El hombre y el símbolo. Desde una antropología analógica*. Démeter, México, 2011a.
- Epistemología y hermenéutica analógica*. USLP, San Luis de Potosí, 2011b.
- Metáforas de la vida cotidiana. Antropología e interpretación*. Hergué, Huelva, 2011c.
- Belleza y analogía. Una introducción a la estética*. San Pablo, México, 2012a.
- Manual de filosofía*. San Pablo, México, 2012b.
- BOCARD CRESPO, Enrique: *La política del negocio*. Horsori, Barcelona, 2012.
- CASSIRER, E.: *Antropología filosófica. Introducción a la filosofía de la cultura*. FCE, México, 1967.
- CONDE GAXIOLA, Napoleón: *El movimiento de la hermenéutica analógica*. Primero Editores, México, 2006.
- ELIADE, M.: *Imagens e símbolos*. Arcádia-Minerva, Lisboa, 1979.
- FEYERABEND, Paul: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Folio, Barcelona, 2000.

- FOUCAULT, Michel: *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, 1996.
- Enfermedad mental y personalidad*. Paidós, Barcelona, 2002a.
- Historia de la locura en la época clásica, volúmenes I y II*. FCE, Madrid, 2002b.
- FREIRE, Paulo: *A importância do ato de ler*. Cortez, São Paulo, 1989a.
- Pedagogia do oprimido*. Paz e terra, Rio de Janeiro, 1989b.
- ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Madrid, 2004.
- Educação e mudança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2011.
- FREUD, Sigmund: *El malestar de la cultura*. Alianza, Madrid, 2010.
- MASON, Jim / SINGER, Peter: *The way we eat. Why our food choices matter*. Rodale, Nueva York, 2006.
- ORTEGA Y GASSET, José: *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva en Obras completas 8*. Alianza, Madrid, 1994.
- SZAZS, Thomas: *The myth of mental illness*. Harper and Rows, Nueva York, 1974.
- SINGER, Peter: *How are we to live?* Text Publishing, Melbourne, 1993.
- The president of good and evil. Taking George W. Bush seriously*. Granta, Londres, 2004.
- Liberación animal*. Taurus, Madrid, 2011.
- ZAMBRANO, María: *Notas de un método*. Madrid: Mondadori, Madrid, 1989a.
- Senderos. Los intelectuales en el drama de España. La tumba de Antígona*. Anthropos, Barcelona, 1989b.
- La confesión: género literario*. Siruela, Madrid, 1995.
- De la aurora*. Tabla Rasa, Madrid. 2004a.
- Los bienaventurados*. Siruela, Madrid, 2004b.
- Filosofía y educación*. Ágora, Madrid, 2007.

Recibido el 27 de agosto de 2013  
Aprobado el 16 de noviembre de 2013

José Barrientos Rastrojo  
Universidad de Sevilla  
barrientos@us.es  
Rosanna Barros  
Universidad do Algarve  
rmbarros@ualg.pt