



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La Enseñanza Bancaria como Debilidad Ética en los Docentes del Bachillerato Universitario

Manuel Guadalupe Román Valadez

Universidad Autónoma de Sinaloa
manuelromanvaladez@gmail.com

Rodrigo López Zavala

Universidad Autónoma de Sinaloa
rodrigolopez@uas.edu.mx

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Ética y valores de los profesores y estudiantes.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

La enseñanza bancaria como práctica que conserva y legitima las desigualdades sociales es un problema que persiste dentro del bachillerato según el estado del conocimiento. Dicha práctica conserva la verticalidad entre los docentes y los alumnos (Freire (2005). El bancarismo dificulta la identidad del profesorado a vivir la democracia, el diálogo y la inclusión en las aulas. El presente trabajo hace una primera definición, una lectura interpretativa de la enseñanza bancaria. Acorde a los primeros resultados de investigación, es decir, la respuesta general de los docentes de la preparatoria Emiliano Zapata de la Universidad Autónoma de Sinaloa, existe una verticalidad que se vive en la relación que tienen con sus autoridades inmediatas y con sus alumnos. Se les impone metas, fines y un diseño curricular, minimizando o ignorando sus opiniones. A su vez los docentes admiten ofrecer pocas oportunidades al alumno para que se exprese como agente del proceso enseñanza aprendizaje, contribuyendo a la reproducción de la verticalidad del sistema educativo. A cambio de una enseñanza dialógica-inclusiva, los primeros resultados sugieren que los docentes contribuyen en la imposición de una verticalidad que privilegia el autoritarismo y una cosmovisión del alumno reducida a ser un depósito al cual hay que llenar de conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza bancaria, Docencia autoritaria, Diálogo.

Introducción

En el presente informe parcial de investigación se hace una lectura interpretativa de la forma en que la enseñanza bancaria ha habitado el bachillerato de la UAS, legitimando las desigualdades sociales a partir de la relación vertical de los docentes con los alumnos, así como de las autoridades inmediatas con los docentes.

En una primera lectura del problema revisamos su presencia en el estado del conocimiento, así como en aquellas instituciones que debiesen formar docentes con cualidades para la enseñanza dialógica. Se reflexiona los resultados y a partir de ellos se argumenta la selección de la institución, el objetivo con el cual se estudia a los docentes, la pregunta que se busca responder y el supuesto del por qué se espera la presencia de la enseñanza bancaria.

En una segunda lectura del problema se expresa el por qué la metodología cualitativa fue elegida para el diseño de esta investigación y el razonamiento que nos dirigió a aprovechar las virtudes del cuestionario para la obtención de los primeros resultados de investigación. Posteriormente se aprovechan las respuestas de 6 ítems y proseguimos con hacerlos inteligibles a partir de la teoría. En un último momento ofrecemos las primeras conclusiones respecto a la práctica de la enseñanza bancaria según la expresión de los docentes de la preparatoria Emiliano Zapata de la UAS.

La enseñanza bancaria, según la revisión del estado del conocimiento prevalece en el bachillerato. Acorde a Beltrán (2011) en un estudio realizado en Mérida, Yucatán, el 80% de sus docentes acusó falta de tiempo respecto a la cantidad información que debían enseñar a sus alumnos, concluyendo que tanto administrativos como el profesorado se inclinan más por la difusión de conocimientos por asignatura que en la formación valoral de sus alumnos. En el bachillerato de la UAS, Ayala Elenes, Solís Aragón y López Zavala (2017) resuelven que tanto el cuerpo directivo y los profesores tienden a dirigir al alumno hacia el dominio de saberes académicos por sobre su desarrollo social, ciudadano y democrático.

Se ubican rasgos de enseñanza bancaria en tres bachilleratos de la UAS en Mazatlán, casi la mitad de los docentes (44.29%) consideró que la libre expresión de los alumnos es prescindible para la buena docencia y para la legitimidad de la autoridad moral docente (Ayala, 2015). Para una franja importante del profesorado, la comprensión del alumnado es igualmente prescindible. Respecto a esa misma investigación, Ayala (2018) expresa que en una mayoría docente (56%) su principal tarea es la instrucción, marginando la formación de valores sociales; los docentes responden que la debilidad en la práctica del diálogo se debe a que la sociedad lo practica poco y en que en su propia formación se vio ausente, pues las instituciones donde fueron formados privilegiaron competencias para la transmisión de conocimiento; otra razón expuesta es que debido a la carga excesiva de grupos y de cantidad de alumnos, así como el que al acabar la clase se tengan que salir del grupo para ir a otro, haciendo que las oportunidades para el diálogo sean pobres.

En otras tres preparatorias de la UAS en Culiacán, Díaz (2014) encuentra que 1 de cada 3 docentes mantiene distancia en hacer debates académicos con sus alumnos, debido que al estar confrontando ideas podrían cambiar opinión y discutir por todo. Esto sugiere que una importante franja docente es proclive a defender la legitimidad de su autoridad mediante la imposición. Por lo tanto, para ellos la participación del alumno genera condiciones para reelaborar conocimiento, haciendo peligrar su legitimidad.

Al igual que en la investigación de Ayala, Díaz (2014) concluye que una de las dificultades que encuentran los docentes para incentivar la participación de los estudiantes son los grupos numerosos, el requerido desplazamiento inmediato del profesor de un salón a otro y el temor a expresar sus ideas, especialmente si son contrarias a los intereses dominantes de la institución. Dejando entrever un sistema educativo con rasgos autoritarios.

Ayala, Montoya y Díaz (2019) concluyen que la falta de compromiso ético del profesorado de bachillerato también se relaciona a que muchos de ellos no se encuentran ahí por elección, por lo que no tienen muy claro su papel profesional más allá de las exigencias administrativas de la autoridad inmediata, la cual cumplen en tiempo y forma, reduciendo su papel al de la instrucción académica, dejando de lado la formación social.

Los rasgos de educación bancaria también se viven en las instituciones que forman a los docentes dentro de la UAS. En la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), acorde a López Zavala y Solís Aragón (2011) más de la mitad de los docentes (52%) tiende a rechazar practicar el diálogo. Acorde a Torres (2019) en una investigación más reciente dentro de la misma institución, se pudo reconocer que las condiciones áulicas para el diálogo son precarias, según lo expresan los alumnos; definen a sus docentes como rígidos e inflexibles, sin disposición al intercambio, limitándose a repetir el contenido del material didáctico y exigiendo su memorización; los docentes corroboraron esta última expresión, exigiendo la memorización y realización de actividades acorde al material académico a sus alumnos.

En la LCE, así como en el bachillerato UAS han prevalecido rasgos característicos de una educación bancaria, interrelacionado a debilidades para la formación democrática y de inclusión educativa. Resolvimos pertinente hacer un estudio de caso en la preparatoria Emiliano Zapata de la UAS con el objetivo de comprender las actitudes de la práctica profesional que dirigen al docente de bachillerato hacia prácticas de educación bancaria y las dificultades que permea al diálogo profesor-alumno

La preparatoria Emiliano Zapata, acorde al plan de desarrollo académico redactado por el director Ivonneck (2019) cuenta con una extensa mayoría docente certificada en competencias (85.5%). Según el currículo de la UAS (2015) la competencia número 7 a desarrollar por los docentes, deben contribuir en el desarrollo de un ambiente integral y sano para los estudiantes, esperando de ellos que privilegien dialogar como mecanismo de resolución de conflictos personales e interpersonales; también se espera del alumno (competencia 10) que muestre respeto, diálogo y aprendizaje de la diversidad cultural.

Sin embargo, según pudimos rescatar del estado del conocimiento, en 6 de las preparatorias UAS estudiados por Ayala (2015) y Díaz (2014), los docentes expresaron rasgos de enseñanza bancaria. Uno de esos bachilleratos

fue la preparatoria Emiliano Zapata. Por eso, y en correlación con el objetivo planteado, este estudio busca responder a ¿Por qué existe una predilección de los docentes de bachillerato hacia la educación bancaria, aunque dificulte los escenarios dialógicos entre los agentes del aula?

El supuesto acorde a los primeros resultados de investigación es que las prácticas de educación bancaria no solo existen porque son promovidas y favorecidas por las exigencias burocráticas, las condiciones académico-laborales y la formación tradicional recibida, sino porque hay una desvalorización activa al rol del alumnado como agente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, donde el objeto de estudio es la debilidad del diálogo en el perfil ético docente en un contexto escolar específico, se decidió hacer una investigación cualitativa.

La Enseñanza Bancaria como Práctica que Debilita el Diálogo dentro de las Aulas del Bachillerato

La metodología cualitativa es un estudio integral que constituye una unidad de análisis para la comprensión de la naturaleza profunda del sujeto, su sistema de relaciones y la estructura dinámica que nos guía a dar sentido; también comprendemos a la ciencia humana como aquel saber que no puede encontrarse aislado de un sistema de valores, creencias, propósitos, sentimientos y variantes (Martínez, 2013). En este sentido, importa rescatar el contexto y la expresión del sujeto para poder hacer la lectura de un sujeto en un contexto, es decir, un sujeto sujetado y que sujeta a otros.

Dicho contexto (según el estado del conocimiento) se encuentra habitado por una importante franja docente que practica la enseñanza bancaria, por lo tanto, es importante hacer una escucha particular y general de los docente para comprender el por qué la práctica antidialógica persiste. La metodología cualitativa permite comprender de mejor manera al profesor como sujeto inscrito en un contexto (en este caso, en la preparatoria Emiliano Zapata de la UAS) regido bajo un marco normativo, con su respectivo código de ética y currículo formal que debiese orientar la práctica docente.

Con comprender nos referimos al conjunto de notas, rasgos y características sobre un concepto, la extensión es el número de individuos a quienes aplica este concepto; es decir, toda investigación cualitativa se ubica entre lo ideográfico y lo nomotético, en lo personal, particular, idiosincrásico y no sujeto a leyes; por otro lado, también se relaciona con lo general, común y legaliforme (Martínez, 2013). El estudio cualitativo es el estudio de un hombre en el mundo, en esta investigación es el de un sujeto inmerso en el mundo de la vida respecto a su profesión y expresada particularmente en este bachillerato.

En un primer momento decidimos obtener una respuesta general de los docentes con el uso del cuestionario, contextualizando a partir de una opinión general sobre sus condiciones académico-laborales, así como la identidad o discrepancia que tienen respecto a la enseñanza bancaria o dialógica. Dichos resultados sirven a la parte nomotética de la investigación siendo el foco de la presente ponencia

El cuestionario para ser de calidad, según Rizo (2019), sus informantes deben entender las preguntas, tener conocimiento para responder y disposición para proporcionar información; se debe informar sobre el propósito

del estudio, el por qué fueron seleccionados y la importancia que tiene la información proporcionada, así como validar la credibilidad con el apoyo formal de la institución que patrocina el trabajo, garantizando la confidencialidad de los participantes y finalmente proporcionando instrucciones para responder el instrumento.

Las preguntas que se realizaron en el cuestionario toman inspiración de la definición teórica del problema, en las preguntas realizadas por las investigaciones citadas, y por el código de ética y currículo del bachillerato de la UAS, refiriéndonos (a fin de que el cuestionario fuese claro) a la educación bancaria como enseñanza memorística o educación centrada en la instrucción.

En el acomodo de las preguntas, a sugerencia de Rizo (2019) fueron realizadas con un orden lógico, de las más sencillas a las más complejas y potencialmente amenazantes. Las preguntas abiertas que piden al docente expresarse sobre las condiciones académico-laborales, así como las capacitaciones fueron incluidas hasta el final (considerando que los docentes de las investigaciones citadas manifestaron temor hacia la institución).

Debido a las condiciones de la pandemia, la calidad del cuestionario fue autoadministrada. Definida por Rizo (2019) como aquella que se hace llegar a los sujetos para que puedan responderlo en el momento que puedan. El cuestionario fue elaborado en Google Forms y enviado al correo institucional de los docentes. Sus respuestas fueron recibidas durante el periodo de agosto-diciembre.

En los primeros resultados empíricos, se pudo observar indicios de una interrelación entre la forma en que los docentes se relacionan con sus autoridades inmediatas y con sus alumnos. Para hacer esta lectura cualitativa del docente en su contexto requerimos conocer si: A) El sistema educativo legitima una relación vertical entre administrativos y profesores, B) Si las desigualdades se reproducen en la relación de los docentes con sus alumnos y C) La posible relación entre verticalidad legitimada arbitrariamente y la enseñanza bancaria. Se analizaron 6 ítems, dos para cada una de las condiciones mencionadas.

Legitimación de la verticalidad por parte de los administrativos del bachillerato

Respecto al sistema educativo -a partir de las autoridades administrativas- realiza esfuerzos para legitimar una relación autoritaria hacia con los docentes. Una mayoría docente (52%) resuelve que la institución en la que trabaja expresa rasgos autoritarios hacia ellos; a pesar de que son quienes ejecutan el plan de estudio, están en desacuerdo con que tengan oportunidades para realizar adecuaciones curriculares. Este comportamiento no se encuentra justificado puesto que en el currículo de la UAS (2015) se detalla que: “Son los alumnos y los profesores quienes hacen realidad con sus acciones el diseño curricular, y de lo que se trata es que el currículo realmente vivido en las aulas se corresponda en lo esencial con el currículo formal” (UAS, 2015, p. 58).

Los primeros resultados dejan entrever una contradicción respecto a la posición formal del currículo, en la respuesta a ese ítem deberíamos encontrarnos con expresiones de mayor protagonismo al profesorado y a los alumnos. Sin embargo, una mayoría docente (72%) no considera que sus opiniones se vean reflejadas satisfactoriamente en las metas y finalidades educativas.

Bourdieu y Passeron (2017) expresan que cuando la escuela hace de su función limitarse a conservar, inculcar y consagrar, las condiciones de adquisición se monopolizan por las clases dominantes, dicho conservadurismo pedagógico contribuye directa e indirectamente a mantener el “orden social”. El sistema educativo con rasgos autoritarios practica el bancarismo cuando la voz del docente no es tomada en cuenta para el diseño del proceso enseñanza aprendizaje, limitándolo a seguir los lineamientos institucionales.

Reproducción de las desigualdades sociales entre el docente y el alumno

La verticalidad de las autoridades administrativas hacia los docentes también se expresa entre docente y alumno, pues una mayoría (52%) se consideró la única figura responsable del correcto desempeño del proceso enseñanza aprendizaje. Indicio que refleja una distancia jerárquica entre el docente y alumno dentro de un proceso que les implica a ambos.

La enseñanza bancaria es una práctica eficaz para la conservación de las desigualdades sociales, así como uno de los mecanismos de exclusión social por excelencia. Freire (2011) atribuye a dicha práctica a la conservación de las estructuras de dominación, generando una relación vertical donde el docente es quien educa, disciplina, prescribe, quien elige el contenido de los programas, habla y sabe, mientras que el educando es disciplinado, educado, quien escucha y sigue la prescripción, es decir, recibe el programa en forma de depósito, es quien no sabe y por lo tanto el objeto del educador. La visión bancaria es una donación de saber de quienes se juzgan sabios hacia aquellos categorizados como irremediabilmente ignorantes (Freire, 2005). Es la legitimación arbitraria de una figura de autoridad sobre la de alguien que no la tiene, instalándose a partir de la imposición autoritaria y de la sumisión pasiva de aquel que recibe la instrucción.

Sin embargo, la visión bancaria contradice el deber curricular del docente de la UAS (2015) pues el docente debe poder identificar los conocimientos y necesidades de sus alumnos y desarrollar estrategias a partir de ello. A pesar de las sugerencias formales del currículo, solo 1 de cada 10 docentes respondió anteponer las necesidades emergentes de sus alumnos sobre el programa de estudios. En esta tesitura, encontramos una contradicción entre los deberes curriculares y la acción pedagógica, en lugar de dialogar y dar peso a la oportunidad de aprendizaje, aprovechando la diversidad cultural, el contenido académico se impone desde una enseñanza bancaria.

A partir de la enseñanza bancaria la curiosidad del alumno se ve castrada en nombre de la memorización mecánica, limitando su libertad (Freire, 2011). La carencia de vocación para atender la curiosidad ajena no hace sino despreciar la duda para la legitimación de la arbitrariedad cultural, reflejando desesperanza en el futuro y en la diferencia. La perpetración de la tradición, resultado del bancarismo, habita al profesorado haciendo de él un contribuyente a la exclusión de la diferencia.

Relación entre una verticalidad legitimada y la práctica de la enseñanza bancaria en el bachillerato

Una importante franja docente se identifica con esta posición vertical donde el alumno se encuentra relegado a un papel menor, pasivo durante el proceso enseñanza aprendizaje. Una extensa mayoría (82.4%) ponderó que

la razón de que exista un desacuerdo con los alumnos es por una falta en la claridad en la instrucción, de los docentes restantes, una pequeña franja mantiene una posición firme hacia esta posición (4.1%). Por lo tanto, encontramos indicios de debilidad en la cosmovisión del alumno con libertad de poner en duda el material académico y la exposición del docente.

Acorde a Bourdieu y Passeron (2017) el lenguaje magistral es una de las técnicas de distanciamiento más sutiles y eficaces a las que recurre la autoridad pedagógica para en lugar de comunicar, imponer, por lo tanto, el alumno se debe conformar con comprender de manera aproximada. Es decir, cuando el profesor abre y concluye la temática se cierra la oportunidad al diálogo, se presupone que el tema se encuentra resuelto por el experto.

La enseñanza bancaria expresa en su ejecución una imposición que define y establece verticalidad y desigualdad legitimadas. La transmisión de saberes tradicionales, indiferenciados y totales (Bourdieu y Passeron, 2017) exige del alumno una identificación completa con el profesor, postergándose a sí mismo y excluyendo analizar los principios de conducta ejemplar. De esta forma se evitan oportunidades para poner en duda mediante el diálogo a la autoridad legitimada arbitrariamente. Por lo tanto, la educación bancaria dirige a una lectura específica del sujeto donde en lugar de crear una sujeción con el bienestar social busca dominarlo, excluyéndolo como agente.

Un importante sector docente (32%) expresó proclividad al rechazar que sus alumnos colaboren y ayuden a decidir la dirección temática de la clase, otros más (16%) se mantuvieron indefinidos al respecto, es decir, cerca de la mitad expresan debilidad para ofrecer oportunidades democráticas y dialógicas para la dirección temática. Al hacer del alumno una cosa/depósito, privando su derecho a discutir y ejercer su capacidad creadora nos encontramos con una cosmovisión de alumno minimizada, cercenada y acomodada al destino que se le imponga y una del docente carente de humildad, desesperante, arrogante, autosuficiente, carente de simpatía y amor (Freire, 2011).

Al revisar con la teoría los 6 ítems, pudimos encontrar indicios de que a) poco más de la mitad de los docentes del bachillerato expresan una relación vertical que les domina respecto a sus autoridades inmediatas, B) de que dicha verticalidad se reproduce en un distanciamiento con sus alumnos haciendo del plan de estudios un recurso para este propósito o a partir de la imposición arbitraria de su autoridad y C) Negando las oportunidades de participación de sus alumnos, minimizando su rol dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

El presente reporte parcial de investigación es importante para otras investigaciones en el sentido en que visibiliza que la problemática no solo responde a un sujeto, sino a una intersubjetividad. La falta voluntad hacia la otredad (según la respuesta de los docentes) señala una relación vertical vivida dentro de la preparatoria Emiliano Zapata de la UAS. Verticalidad que se vive también con las autoridades inmediatas, pues depositan

en los docentes un diseño curricular, misión y finalidades para el proceso enseñanza aprendizaje donde su opinión no se ve reflejada satisfactoriamente. En este sentido ejemplifica que el problema planteado se vive en la particularidad en relación con la generalidad.

Dentro de estas condiciones laborales y según los primeros resultados, se perfila una mayoría docente identificada con rasgos autoritarios, que excluyen al alumno como agente activo y piensan la enseñanza bancaria como prioritaria para el correcto desempeño del proceso enseñanza aprendizaje. Es marginal el grupo de docentes que identificado con la práctica inclusiva-democrática de priorizar las necesidades emergentes de sus alumnos ya que una mayoría admite menospreciar el valor de las aportaciones ofrecidas por el discente para enriquecer dirección temática de la clase.

Las futuras investigaciones pueden aprovechar estos primeros resultados para pensar la enseñanza bancaria como un problema que habita y reproduce las desigualdades sociales en muchos de los docentes y administrativos. No obstante que el currículo del bachillerato, así como el certificado de capacitación en competencias sugieren que han sido orientados a vivir el proceso académico de manera dialógica, inclusiva y democrática, la relación vertical que invade la cultura profesional, respuesta que pudo ser rescatada de la expresión docente (nomotética), sugiere que problematicemos la forma en que se vive dicha relación desde la particularidad (ideográfica)

La primera definición general (nomotética) del problema es un paso valioso para el desarrollo de esta investigación y que puede ser aprovechada por otras investigaciones, pues hace vigente de que además de los resultados que refleja el estado del conocimiento, los cuestionarios nos sugirieron de manera particular como aproximarnos a los docentes. Ofrece una gran oportunidad, pues con los resultados generales y particulares se puede hacer distinción y relación entre la cosmovisión particular del docente y la expresión general haciendo visibles las condiciones sociales y las convicciones personales que obstaculizan la práctica del diálogo en las aulas.

Referencias

- Ayala, M. (2015). *Ética profesional de los docentes del bachillerato de la UAS* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.
- Ayala, M. (2018). El valor del diálogo en el bachillerato universitario. En R. López. (Ed.), *ÉTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: La educación de los jóvenes en una sociedad incierta* (pp. 83-99). México: Editorial UAS
- Ayala, M., Montoya, P. y Díaz, P. (2019). Ética docente en el bachillerato universitario y su compromiso con la profesión. En Buendía (presidenta). Ponencia llevada a cabo en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Acapulco, Guerrero, México.
- Ayala-Elenes, M. Solís-Aragón, M. y López-Zavala. R. (2018). Ética de la profesión docente Cultura profesional para la educación en valores sociales en bachillerato En R. López. (Ed.), *ÉTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: La educación de los jóvenes en una sociedad incierta* (pp. 43-58). México: Editorial UAS
- Beltrán, D. (2011) Retos y Obstáculos en la Promoción de Valores: Perspectiva de los Profesores de Bachillerato. En H. Casanova (Presidencia). Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. México
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2017). *La reproducción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, P. (2014). *Ética docente en el bachillerato universitario. Valores para la formación de la ciudadanía democrática* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Ivonneck (2019) *Síntesis Ejecutiva Plan de Desarrollo Institucional 2019-2022*. México: Editorial UAS.
- López-Zavala, R. y Solís-Aragón, M. (2011). *Ética profesional del profesorado: Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente*. México: Editorial UAS.
- Martínez, M. (2013). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Venezuela: Editorial Alfa
- Rizo, M. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo: Una introducción metodológica*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Torres, S. (2018). *Ética profesional del profesorado universitario: La violencia como socialización en la cultura docente* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa.
- UAS (2015). *Currículo del bachillerato UAS 2015*. México: Editorial UAS.