

La educación para el empoderamiento y sus desafíos

Analí Torres
UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
anali.tn@gmail.com

RESUMEN

El siguiente aporte, de naturaleza teórica, tiene como objetivo interpretar algunos elementos que se estiman clave en una educación para el empoderamiento y sus desafíos. En este sentido, se avanza hacia una perspectiva emancipadora del acto pedagógico, que se sustenta en el empoderamiento del estudiante como una vía para la transformación individual y social. Desde esta perspectiva el empoderamiento es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de éstas con el mundo que lo rodea. El componente teórico que subyace a este enfoque reposa en la pedagogía crítica desde el cual se exhorta a la Universidad a orientar sus acciones al menos hacia tres desafíos: (a) la necesidad de una práctica liberadora orientada por las nuevas políticas educativas para la educación superior; (b) el compromiso del profesional docente, el cual advierte sobre la necesaria revisión y reflexión acerca de sus prácticas en el aula; (c) y la acción estudiantil como elemento primario y condicionante para su transformación.

Palabras clave: Reflexión, crítica, empoderamiento, práctica liberadora.

ABSTRACT

Education for empowerment and its challenges

The next contribution, theoretical in nature, aims to interpret some key elements that are estimated in an education for empowerment and its challenges. In this sense, moving towards an emancipatory act of teaching, which is based on empowerment of students as an avenue for the individual and social transformation. From this perspective, empowerment is conceived as process of awareness that show the student its potential and capabilities and the relationship of these with the world around him. The theoretical component behind this approach is critical pedagogy from which we encourage the University to direct its actions toward at least three challenges: (a) the need for a liberating practice guided by the new educational policy for higher education (b) the commitment of the professional teacher, who advised on the necessary review and reflection on its classroom practices, (c) and student action as a primary element and condition for further processing.

Key words: Reflection, criticism, empowering, liberating practice.

RESUME

L'éducation pour le pouvoir et ses défis

Le travail suivant, de nature théorique, a pour objet l'interprétation de quelques éléments qu'on considère clefs dans la création d'une éducation pour le pouvoir et ses défis. Dans ce sens, on avance vers une perspective d'émancipation de l'acte pédagogique, qui se fonde sur le pouvoir de l'étudiant comme une voie pour la transformation individuelle et sociale. Vu de cette perspective le pouvoir est conçu comme le processus de conscience qui montre à l'étudiant ses capacités et ses potentialités et la relation de celles-ci avec le monde qui l'entoure. Le composant théorique qui est sous-jacent à cette approche repose sur la pédagogie

critique; à partir de ce composant on exhorte l'Université à envisager ses actions au moins vers trois défis: (a) le besoin d'une pratique de libération orientée par les nouvelles politiques éducatives pour l'enseignement supérieur ; (b) l'engagement du professeur, dont la fonction est d'avertir la révision et la réflexion de ses pratiques dans la salle de classe; (c) et l'action estudiantine en tant qu'élément primaire et conditionnant pour sa transformation.

Mots-clés: réflexion, critique, pouvoir, pratique de libération.

RESUMO

Educação para a emancipação e seus desafios

A próxima contribuição, de natureza teórica, tem por objectivo interpretar alguns elementos essenciais que são estimados em uma educação para a sua emancipação e desafios. Neste sentido, caminhar para um acto emancipatório do ensino, que tem por base a capacitação dos estudantes como uma via para o indivíduo e para a transformação social. Nesta perspectiva, a capacitação é concebida como o processo de conscientização que os alunos percebem as suas potencialidades e capacidades, a relação destes com o mundo em torno dele. A componente teórica subjacente a esta abordagem reside na pedagogia crítica a partir da qual incentiva a Universidade de orientar a sua acção no sentido de pelo menos três desafios: (a) a necessidade de uma prática libertadora guiada pela nova política educacional para o ensino superior (b) o compromisso do profissional professor, que avisou sobre a necessária análise e reflexão sobre as suas aulas práticas, (c) e acção do estudante como um elemento primário e condição para posterior processamento.

Palavras-chave: reflexão, crítica, habilitação, prática libertadora.

Recibido: diciembre 2008.

Aceptado: marzo 2009.

Introducción

En este trabajo se presentan algunas consideraciones que se estiman clave para la formación y transformación del estudiante universitario, en este sentido se avanza hacia una perspectiva emancipatoria del acto pedagógico, que se sustenta en el empoderamiento del estudiante como vía para la transformación individual y colectiva.

Para Rappaport el empoderamiento “posee un sentido psicológico del control o de la influencia personal y una preocupación con influencia social real, energía política y el derecho legal. Es una construcción de niveles múltiples aplicable al ciudadano individual así como a la organización, las vecindades, sugiere el estudio de la gente en su contexto” (1997, p. 121).

En este sentido, el empoderamiento en este trabajo es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social, por consiguiente, el empoderamiento necesita orientarse hacia desafiar las estructuras opresoras y hacia nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos (Labonté, 1994).

Una educación para el empoderamiento se define, como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social (Shor, 1999, p. 15).

En este marco, las reflexiones que nos ocupan se centran en el reconocimiento del poder del estudiante como elemento transformador de sí mismo y de su contexto. “El poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas” (Montero, 2003, p. 62), de allí que se propone una educación empoderada y empoderadora, es decir una educación centrada en la reflexión y la revisión del desempeño institucional, del desempeño docente y del

propio estudiante hacia la apertura de nuevas y cada vez mejores vías de decisión y acción individual y colectiva.

En este trabajo se hace un especial reconocimiento a la función del docente como líder educativo, quien reconociendo al estudiante como sujeto protagónico puede iniciar un proceso de alianza con él o ella que revitalice y potencie el aula universitaria como espacio para la reflexión, la contestación y la proposición que trascienda al hecho educativo.

Este enfoque surge como acción problematizadora y contestataria ante la vigencia de prácticas pedagógicas ganadas para la sumisión y la reproducción de constructos e ideologías, ajenas a las actuales y positivas tendencias antiautoritarias que reclaman el protagonismo del estudiante como vía de transformación individual y social.

El elemento teórico que subyace a este enfoque reposa en la pedagogía crítica, la cual ofrece al menos dos beneficios a este trabajo, el primero sustentado en su cualidad crítica como elemento concienciador, reflexivo y el segundo por su contenido propositivo, en el plano teórico-práctico del hecho educativo. Así se apuesta a una educación para el empoderamiento del estudiante en la cual los espacios académicos sean concebidos como escenarios generadores de conciencia crítica, propulsores de protagonismo, ávidos de contestación y pronunciamientos de transformación.

En este sentido, indudablemente que esta nueva visión del acto pedagógico exhorta a la universidad a orientar sus acciones al menos hacia tres desafíos en el contexto áulico, el primero se centra en la necesidad de una práctica liberadora orientada por las nuevas políticas educativas para la educación superior y que en consecuencia accione una educación empoderadora, el segundo señala el compromiso del profesional docente en la formación de intelectuales empoderados, el cual advierte sobre la necesaria revisión y reflexión acerca de sus prácticas en el aula y el tercero desvela la acción estudiantil como elemento primario y condicionante para su transformación.

Este tercer aspecto quizás representa el desafío más álgido en una educación para el empoderamiento, pues requerirá de un proceso de concienciación que le permita al estudiante no solo reconocerse con capacidades, sino asumirse como protagonista en el hecho educativo de tal manera que problematice, cuestione,

desafíe estructuras y proponga acciones de cambio individuales y colectivas con responsabilidad hacia sí mismo o si misma, su institución y su sociedad, pues ganar poder implica también actuar responsablemente y con ética frente a sí y frente al colectivo.

En tal contexto, el objetivo fundamental de este trabajo será interpretar los elementos clave presentes en una educación para el empoderamiento y sus desafíos en el hecho educativo a fin de ofrecer espacios para la reflexión y proposición en el ejercicio de prácticas pedagógicas alineadas con las transformaciones necesarias.

La necesidad de una práctica educativa liberadora

Una educación bancaria hacia una libertaria, emancipadora.

En la educación formal este camino está por construirse (Freire, 1969)

La educación como práctica humana ha estado constituida por procesos sociales, históricos, culturales, políticos, religiosos y económicos, y ha sido parte de estrategias de dominación así como de estrategias de liberación, constituyéndose de este modo en un escenario de pujas de poder donde los distintos sectores y/o grupos sociales se disputan el espacio, con el objetivo de imponer los conocimientos, hábitos y valores que mejor respondan a sus necesidades e intereses.

En este sentido, la elaboración del currículum así como las prácticas pedagógicas han sido atravesadas por esta situación de lucha, por cuanto toda concepción curricular encierra siempre patrones valorativos del conocimiento, relaciones sociales de aula y distribución del poder.

Puede decirse que desde la Edad Media fue tomando preponderancia en la educación europea, de la cual somos herederos, una pedagogía tradicional que tuvo su origen en la filosofía de la iglesia católica, cuyo fin educativo estuvo dirigido a la recuperación del pensamiento clásico junto a su adecuación a los preceptos eclesiásticos, y en el cual las producciones de saber eran vinculadas al poder mediante la conformación de relaciones jerárquicas de dominación en el hecho educativo, situando al medio académico en el marco de los discursos de la regulación social (bajo los planteamientos de que la escuela forma, pero también

reprime, muestra tanto lo que se debe como lo que no se debe hacer o saber), estableciendo así aspectos reguladores del conocimiento mediante la imposición y el ejercicio del poder jerárquico (Galicia, 2004).

De una u otra forma, esta educación que Freinet conceptuaba como “escolástica” ha permanecido entre nosotros a pesar de cambios y remozamientos. Así el discurso y la acción docente en el aula han estado impregnados de lo que Freire denominó “Educación Bancaria” actuando en una especie de complicidad inadvertida o no en la promoción y consolidación de lo políticamente establecido, adiestrando así a maestros que simplemente depositan contenidos preestablecidos, (que son impuestos desde instancias de poder) y adaptando a los estudiantes a recibir lo dado.

Tal situación actuaría en detrimento de la condición humana, crítica y reflexiva de los estudiantes, lo cual permite evocar las ideas de disciplinamiento de Foucault, retomadas por Galicia (2004) quien advierte que la educación en las escuelas marca el significado de poder donde el individuo aprende acerca de la autoridad y la jerarquía más que por discursos por la construcción cotidiana de hábitos incluidos en los dispositivos escolares (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos fijos, etc.).

Estas manifestaciones de poder no han sido ni son ajenas a la realidad educativa venezolana, ya que aun cuando vivimos en una república democrática las relaciones de poder en las prácticas de la educación venezolana han expresado lo que Prieto Figueroa (2005) señalaba como una educación basada en sistemas que responden a un ideal monárquico absoluto.

Un estudio reciente realizado en la escuela básica por Márquez (2005) sobre *El Poder en el Aula de la Educación Básica ¿cómo reconstruir la interacción docente-alumno?*, refleja que “el estilo de socialización predominante en la escuela es autoritario, rígido y heterónomo, donde la autoridad es un valor que deben ejercer los docentes, para generar y mantener el respeto de los alumnos, en el cual se va legitimando una relación basada en el uso del poder y en la manipulación afectiva”, con esto la educación trae consigo la presencia de imposiciones sobre lo correcto o incorrecto, lo bueno o lo malo, entre otros prejuicios, provocando la formación de individuos carentes de una reflexión crítica, cuyos juicios resultarán alienados, bajo concepciones impuestas casi imperceptiblemente.

Así mismo, en un estudio etnográfico realizado por Gutiérrez (1994) se demuestra que en las aulas universitarias la enseñanza es un acto didáctico centrado exclusivamente en la función de transmisión del saber y en la responsabilidad mediatizadora del docente entre el estudiante y el saber. En este sentido la presentación y apropiación del saber en el contexto educativo tienen su propio significado dentro de un conocimiento transmitido como dogma, y en el cual el alumno no interactúa directamente con el saber y a modo propio, sino que en la interacción alumno-saber permanentemente está presente la figura del docente intercediendo, limitando e imponiendo las comprensiones. En los casos en que en dicha interacción no está físicamente presente el docente, el alumno recurre al apunte, el cual no es más que la extensión de la autoridad del aula fuera de ella.

Estos son algunos estudios que ponen al descubierto prácticas educativas que están todavía impregnadas del principio de autoritarismo, que falsea no solamente la educación moral sino también la educación intelectual. La escuela se generaliza e institucionaliza ejerciendo el control social, inculcando los principios de autoridad y obediencia, naturaliza su existencia negando su condición histórica y social, y encubriendo sus mecanismos de ejercicio de poder.

Es en este marco histórico que los actuales escenarios a nivel nacional e internacional reclaman la formación de ciudadanos protagónicos, responsivos y transformadores, para lo cual se exhorta a la universidad a retomar su sentido dialógico, de apertura a la crítica, a la conciencia y a la emancipación (Rama, 2005). Estas propuestas a nivel mundial armonizan con los desafíos de la Educación Superior en Venezuela planteados en las Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior 2000-2006 (Ministerio de Educación Cultura y Deportes diciembre, 2001), en los cuales se señala la necesidad de salir del predominio de organizaciones y prácticas curriculares rígidas, centradas en conocimientos atomizados, descontextualizados y con una notable tendencia hacia el tecnicismo, con lo cual han dejado a un lado lo humano, han fortalecido las condiciones para el autoritarismo y han debilitado el fundamento democratizador.

En este escenario de retos y desafíos para la educación mundial y específicamente para la educación venezolana es que la acción pedagógica constituye el nudo gordiano en el ámbito educativo, ya que si los docentes ofrecen prácticas pedagógicas impregnadas de autoritarismo y de opresión,

difícilmente el individuo se percibirá como un ser libre y con derecho a discrepar, en consecuencia desarrollará una tendencia negada a la participación y pasiva por decisión propia, pero que entendemos es reforzada desde el aula (Reimers, 2002).

De allí que se piensa en lo apremiante de una acción pedagógica liberadora como elemento clave para la renovación de prácticas curriculares alineadas con las necesidades sociales. Según Giroux (2006) “Ya en 1927 Rugg expresaba los sentimientos de esta postura” al plantear que los planes de estudios deberían poseer una “conexión orgánica con los problemas que los estudiantes iban a tener que encarar en el mundo externo”, para así desarrollar formas de conocimiento comprometidas con el desarrollo de la sociedad (pp. 26-27).

Esta visión emancipadora del hecho educativo se inscribe en una educación para el empoderamiento, la cual según Shor (1992) se sustenta en una pedagogía crítica-democrática para el cambio personal y social centrada en el desarrollo y formación de un individuo activo, crítico, reflexivo, contestatario y social. Así se apuesta a una pedagogía liberadora, contestataria y propositiva que trascienda a lo personal a través del fomento de conciencia crítica y social que le permita al individuo ir desarrollando habilidades y conocimientos, elementos con los cuales se libere, problematice, cuestione y proponga acciones de cambio que redunden en su transformación individual y colectiva. De allí la necesidad de ajustar la plataforma curricular pues ella tendrá que reorientar sus acciones hacia el nuevo perfil del ciudadano, en este sentido no solo habrá que actualizar los contenidos programáticos, sino que se estará en la obligación de velar por el proceso de formación del estudiante ofreciendo actividades que promuevan elementos potenciadores de acción y reflexión sobre la realidad.

La acción del profesional docente en una educación para el empoderamiento

Las ideas de empoderamiento se han puesto de manifiesto desde estudios de análisis de género, pasando por trabajos comunitarios y sociales hasta una amplia utilización en los estudios sobre el desarrollo y aunque para cada área su significado se aborde desde distintos ángulos todos coinciden en que es un proceso de insumisión y un intento de vencer estructuras opresoras individuales y sociales.

El término empoderamiento surge de la noción de *empowerment*, “el cual se crea en los Estados Unidos –implementada en los años setenta- como una respuesta a la crítica sobre ineficacia de la política que favorecía instituciones y olvidaba a las personas” (Montero, 2003, p. 71).

En el ámbito educativo el pensamiento empoderador tiene su origen en los planteamientos emancipatorios de Paulo Freire, aun cuando en sus escritos no empleó el término de empoderamiento, se aproximó al contenido de su significado a través de los conceptos de concienciación y de emancipación.

La visión de la educación para el empoderamiento se inscribe y nutre de principios que rigen a una pedagogía liberadora y emancipatoria, en consecuencia los elementos ontológico y teleológico de esta visión de la educación tienen su génesis en la pedagogía crítica, la cual propone el desarrollo de una conciencia crítica en la construcción del conocimiento del estudiante y presenta al sistema educativo como el responsable de promover e impulsar ese conocimiento hacia una acción social que permita superar estructuras opresivas.

Desde este punto de vista la educación debe estar inspirada en procesos que permitan el protagonismo no sólo en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la crítica, sino en la intervención social, de allí que se hace necesario promover en el aula el desarrollo de habilidades comunicativas, de pensamientos autónomos estructurados reflexivamente con disposición a la crítica y al diálogo.

Desde esta concepción del hecho educativo se pone de manifiesto la necesidad de una pedagogía de la alteridad la cual se robustezca en la disposición a aceptar y respetar los puntos de vista divergentes apreciando el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática. Por tanto se afirma que sólo los métodos dialógicos y participativos enmarcados en una dialéctica emancipatoria serán los que estimularán el crecimiento personal y social en consonancia con los valores de libertad, responsabilidad y derecho a la diferencia.

Ante tal compromiso el profesor juega un papel importante e insustituible en lo que respecta a la acción-reflexión del estudiante como sujeto constructor (productor) de sus propios conocimientos (Sánchez, 2003), ya que él deberá trascender al modelo tradicional (vaciamiento de información), con lo cual se deslinde del rol simplista que ha venido cumpliendo en su rutina académica con

una visión limitada del potencial del estudiante (Torres, 2008), y se constituya en un mediador de apoyo, que estimule el proceso emancipatorio, que promueva acciones participativas, que problematice sobre la realidad, en la búsqueda de soluciones creativas, del incentivo a la crítica y del reconocimiento de las capacidades latentes de los protagonista del hecho educativo.

Tal situación sugiere al educador la opción de transformarse en un pedagogo hermenéutico que sienta la acción pedagógica como un hecho reflexivo y que esa experiencia lo invite a involucrarse, a implicarse y a complicarse en el proceso de formación del estudiante, creando espacios que faciliten ese empoderamiento, donde juntos estudiantes y docentes construyan el conocimiento y transformen su contexto (Torres, 2008, p. 669), con lo cual se estará velando no solo por el empoderamiento de los estudiantes sino por el del profesor, ya que “para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado” (Rancière, 2002, p. 49).

En este marco una educación para el empoderamiento como asunto pedagógico desde el aula, le presenta al profesor universitario al menos dos grandes desafíos: el primero yace en escuchar la voz de los estudiantes evitando la tentación de manipular los procesos participativos con objetivos diferentes a los de responder a las prioridades identificadas o reconocidas por ellos, por tanto, “el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad y su insumisión” (Freire, 2005, p. 27).

El segundo yace precisamente en la complejidad de este planteamiento, es decir que el desafío no se centra únicamente en el cómo hacer para generar actividades impregnadas de protagonismo, crítica, proposición e insumisión, que de por sí requieren el abandono de prácticas que han dejado poco espacio para la construcción y el debate (lo que ya implica un esfuerzo por transformar el estilo de enseñanza que ha normado la práctica docente), sino que se extiende hacia la interpretación que se le pueda dar validando ideas egoístas tales como: La acción en el aula debe estar centrada exclusivamente en los intereses y necesidades del estudiante, por lo tanto el docente debe abstenerse de intervenir en estos procesos.

Es innegable que una práctica educativa empoderadora constituya espacios para el protagonismo crítico y la insumisión del estudiante, sin embargo, lo que sí resulta negable de este hecho, es interpretar que una educación para el

empoderamiento deje sólo en manos del estudiante el rumbo del proceso de enseñanza y aprendizaje o peor aun considerar a la planificación previa, el establecimiento de objetivos amplios, la generación de estrategias entre otros aspectos inherentes a la enseñanza como inútiles desde el argumento de que todo debe emerger en el aula y en consecuencia la dinámica pedagógica la establece únicamente el estudiante.

Ante este planteamiento valdría la pena hacerse algunas preguntas tales como ¿Dónde cabe la selección de contenidos por parte del profesor, aunque sea de manera parcial? ¿Dónde cabe el planteamiento de grandes objetivos referidos a la formación de los estudiantes? ¿Dónde cabe la preparación previa de ciertos tipos de actividades? ¿Se puede dejar el acto pedagógico en manos de la incertidumbre?

Estos cuestionamientos se pudieran presentar como consecuencia de la confusión que aún permanece en el ámbito educativo a manera de debates epistemológicos que perturban la acción pedagógica ya que “todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad” (Freire, 2005, p. 60).

Al respecto Shor (1992) advierte que aunque en una educación para el empoderamiento el acto pedagógico debe estar centrado en el estudiante, esta acción no debe ser permisiva ni egoísta. Es decir que los estudiantes no pueden hacer lo que se les ocurra en clase, ni tampoco el profesor puede ceder a lo que ellos deseen *per se*, porque “el aprendizaje en un proceso de empoderamiento debe ser negociado, requiere la dirección del profesor y el desarrollo de una autoridad mutua” (p. 16).

En tal sentido, ningún aula de clase debe enseñar la búsqueda exclusiva de la ganancia individual, muy por el contrario, los actores del hecho educativo deben despojarse de la búsqueda egoísta del bienestar individual que ignora el bienestar colectivo, lo cual involucra también al profesor. Al respecto Freire señala: “Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva no es señal de autoritarismo de mi parte” (2005, p. 60).

De allí que, es el profesor con su “buen juicio” quien debe reconocerse con autoridad en el aula, es él quien más conoce hacia donde se orienta la formación del futuro profesional y es él (como autoridad constituida) quien está llamado a promover la creación, construcción y desarrollo de competencias desde el contexto áulico lo cual no se constituye en autoritarismo, es su autoridad en el aula la que lo llevará a proponer, promover y accionar, planes para la producción individual y colectiva, lo que no implica que el estudiante no tenga espacio en la toma de decisiones ni en el rumbo de sus producciones, por el contrario, será la acción profesoral la que lo fomente.

En este marco, la responsabilidad del profesor empoderador como autoridad constituida, presenta a un profesional de la carrera docente capaz de promover el compromiso social, de ofrecer espacios para la creación, para el debate, para la mutua aceptación, para la acción, rompiendo así con viejos esquemas de respuestas a la medida y teorías incuestionables que para nada han ayudado ni ayudarán en la formación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere el país.

Los estudiantes en un aula para el empoderamiento

Tal y como se ha planteado en apartados anteriores, la nueva visión de la educación ha desvelado las estructuras curriculares, los estilos pedagógicos y la evaluación predominantes en el sistema educativo cuestionando su condición excluyente y autoritaria ante lo cual propone una educación democrática, incluyente y libertaria que fortalezca las habilidades de los estudiantes para que ellos logren identificar, analizar y ofrecer soluciones acordes con la ética de los derechos humanos (Magendzo, 2002).

Estamos de acuerdo con que el acto pedagógico debe darse en un contexto incluyente y democrático, no obstante llamamos la atención al respecto por cuanto se pudieran presentar algunos deslices pedagógicos si en aras de una educación más humana, la libertad, las diferencias individuales y la flexibilidad se ofrecieran al estudiante oportunidades ilimitadas para el cumplimiento de sus responsabilidades académicas.

La experiencia en el aula centrada en una retórica democrática y humanista que no establece normas para el ejercicio de una libertad con responsabilidad

para el cumplimiento de asignaciones o para las relaciones entre pares y para la relación profesor-estudiante perjudica tan igual como un ambiente autoritario en el cual se trata con ironía al estudiante y se coarta su participación.

El efecto que produce un ambiente autoritario tanto como uno permisivo atenta contra los principios fundamentalmente éticos de la existencia humana. Advertir sobre las características que particularizan y diferencian a un aula de la otra quizás no sea necesario por cuanto se reconocen como opuestas, sin embargo, aun cuando se presentan como dos tendencias distintas y por su misma definición en teoría luzcan no solo opuestas sino distantes, en la práctica a veces se está tan cerca que constituye una amenaza para el desarrollo y consolidación de individuos críticos, contestatarios y empoderados.

Ceder con ligereza a las complacencias de los estudiantes creyendo que se habita en un aula altamente democrática promueve un ambiente de libertinaje académico que carece de responsabilidad y compromiso. “Es en este sentido como el profesor autoritario que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano-el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad” (Freire, 1997, p. 59).

Frente a este planteamiento, no será suficiente la creación de escenarios que accionen el protagonismo *per se*, sino que se deberán promover en el aula espacios para que el estudiante se haga consciente en el propio protagonismo ejerciendo una acción consciente de sus potencialidades, donde se reconozca capaz y en consecuencia reflexione, problematice y accione cambios que apunten no solo hacia la conquista de su propio proceso de aprendizaje sino hacia la conquista de sí mismo, con lo cual pueda superar la tentación de acudir al comodismo en un ambiente de libertad.

Es el reconocimiento de su potencialidad y su sentido de poder como estudiante que lo ayudará a desenvolverse académicamente o socialmente con compromiso, lo cual lo responsabiliza de las decisiones y acciones que asuma en pro o en detrimento de su formación personal y profesional.

En este marco, es conveniente destacar la necesidad de un profesor presto para impulsar el protagonismo del estudiante en una acción pedagógica liberadora y emancipatoria, ya que ella como se dijo anteriormente está sujeta a deslices y

tentaciones que en la propia dinámica educativa el estudiante tendrá que superar. De allí la importancia de emprender una metodología que le quite el velo a la pasividad (el comodismo) y al “falso antiautoritarismo” (el permisivismo), por tanto el estudiante deberá asumirse con el derecho de manifestar su inconformidad, su insatisfacción y emprender medidas de acción a través del intercambio de ideas (diálogo reflexivo) permanente para desarrollar esa conciencia crítica, que le permita una participación activa y responsable en la construcción de sus aprendizajes y la transformación del entorno del cual es sujeto.

Si lo que se persigue es que el estudiante desarrolle su capacidad reflexiva y crítica (como instrumento para su emancipación), el principal objetivo no sólo será la aplicación de estrategias participativas, por cuanto hay que considerar que el estudiante requiere asumir una nueva posición frente a la formación de la cual es sujeto, en consecuencia, no será suficiente con que el docente propicie actividades impregnadas de participación si el alumno no se dispone a empoderarse, si no asume con valor su nueva condición de ser un actor en su construcción personal y social. En este contexto, llamamos la atención respecto al límite en las oportunidades para el cumplimiento de responsabilidades del estudiante, tornando oportunidades en situaciones dopadoras, aletargantes, que promuevan y secunden la postergación indefinida en el cumplimiento de tareas acordadas, ya que la empatía con el estudiante pudiera alterar estos acuerdos aun cuando estos estén negociados.

Propiciar en el aula escenarios complacientes y ambientes de libertad sin compromiso pudiera afectar no solamente el aprovechamiento en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (la construcción del conocimiento), sino que pudiera limitar el proceso concienciador, reflexivo y crítico del estudiante, poniendo en riesgo el proceso que impulsa en él la revisión y el reconocimiento de sus potencialidades, de sus capacidades ocultas o limitaciones que han atrofiado o atrofian su transformación. Pudieran

En este sentido, la aprobación inmerecida ya sea por parte del profesor o de los propios estudiantes tendrá otros alcances desde los significados subyacentes a esta acción, ya que según Ausubel y otros (2005) aprobar inmerecidamente pudiera generar: “la tendencia a crear actitudes y expectativas carentes de realismo acerca de la relación general entre aprovechamiento y recompensa que

se encontrarán en la vida adulta” (p. 264), lo cual generaría en alguna medida conductas carentes de compromiso (dándole poco valor a las cosas) que pudieran irse consolidando de manera imperceptible en los estudiantes.

En una educación para el empoderamiento se reconoce al poder como un atributo abstracto, que se materializa a través de la autoridad constituida, en este sentido se afirma la existencia de esa potencialidad en el ser humano para desarrollar su sentido de poder y pertenencia, el cual lo capacita para participar en los procesos de empoderamiento de otros (Shor, 1992). De allí la importancia del juicio crítico en el contexto áulico, donde la acción del profesor y del estudiante trascienda por un lado al amiguismo y por el otro a esa visión pobre del ser humano: “pobrecito es un acontecido tenemos que apoyarlo”.

Así, llamamos la atención sobre el rol de los otros en este proceso, por cuanto creemos que al valorar y aprobar trivialmente la acción del estudiante en el aula creyendo que se está salvaguardando el empoderamiento propio y el de los compañeros se puede estar obstaculizando el proceso de reflexión sobre la realidad de los pares y en consecuencia se estaría paralizando el pilar fundamental de este proceso.

Finalmente, creemos fielmente que se debe apoyar al estudiante, pero no subestimando su potencial, ni entregándolo a una condición de minusvalía, sino abriéndole espacios de responsabilidad, comprometiéndolo y desafiándolo, a la par que orientándolo, solo entonces aportarán tanto el profesor como el mismo estudiante para el empoderamiento propio y el de los otros.

A manera de conclusión

Un aula para el empoderamiento debe ofrecer espacios para la crítica y la reflexión del mismo proceso de enseñanza aprendizaje, debe mover las fibras más sensibles del ser humano respecto a su función social, en este sentido el aula se deberá constituir en un espacio para la confrontación con su realidad, situación que le permita al estudiante reflexionar sobre su acción como elemento primario para su formación y transformación.

Se debe recordar que en una situación de empoderamiento, en la medida que las relaciones profesor-estudiante respondan a los principios democráticos,

estos ciudadanos serán personas más productivas, más participativas, con sentido crítico, con un pleno entendimiento de la diferencia y el reconocimiento de la existencia del otro, fomentándose así una serie de actitudes, capacidades y habilidades que se traducirán en un desarrollo importante y de mucha utilidad para el desenvolvimiento en la sociedad actual.

En este marco, quisiera cerrar con dos ideas centrales respecto al empoderamiento desde el aula, la primera vinculada a la responsabilidad del líder educativo en este caso del profesor universitario, como generador y potenciador de ambientes que promuevan el desarrollo del empoderamiento, es él (como autoridad constituida) quien está llamado a promover el desarrollo de competencias requeridas en el contexto áulico, de alguna manera esto indica un orden y seguimiento por parte del docente quien finalmente es el que más conoce hacia donde se orienta la formación del futuro profesional. Siempre en un ambiente flexible y progresivamente más abierto, con lo cual se irá capacitando a los estudiantes en la valoración y en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje.

La segunda idea es el reconocimiento de la potencialidad del ser humano, en este caso del estudiante, para desarrollar su sentido de poder, lo cual lo responsabiliza de las decisiones y acciones que asuma en pro o en detrimento de su formación profesional y el vínculo de ésta con los acontecimientos sociales que lo rodea.

Es en este sentido que la universidad deberá incrementar sus esfuerzos para el fortalecimiento de procesos concientizadores y emancipatorios en el aula, donde los estudiantes puedan disentir y reflexionar sobre su propia práctica, y sobre el significado de esta acción para ser críticos y restaurar como dicen Giroux y Mc Laren (1998) “la imagen del maestro como intelectual transformativo que define la educación como emprendimiento ético y dador de poder, dedicado a estimular la democracia, a ampliar la justicia social y a construir un orden social más equitativo” (p. 15).

De allí que la universidad debe constituirse en un espacio idóneo para la libertad, la participación, la reflexión, la crítica y la emancipación, ya que en esta medida se estarán ofreciendo escenarios para el desarrollo del poder que necesita el individuo, poder que le permita no solo cuestionar y discrepar con una conciencia crítica y social, sino que le permita involucrarse, proponer y promover las transformaciones sociales que el país necesita.

En este escenario se hace un llamado al desarrollo de la consciencia social del docente y del estudiante como elementos determinantes para el desarrollo del empoderamiento y la transformación, ante lo cual *la universidad juega un papel importante, ya que su competencia educativa implica un compromiso responsivo ante las necesidades sociales, compromiso que no se concreta en el vacío, sino desde el aula universitaria, escenario de contestación, concientización, empoderamiento, emancipación y proposición.*

Referencias

- Ausubel David, Novak Joseph y Hanesian Helen (2005). *Psicología educativa: un punto de vista Cognoscitivo* (M. Sandoval, Trad.). México, D. F.: Trillas (Trabajo original publicado en 1976).
- Constitución (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Diciembre 20, 1999.
- De Pontes María (2003). Pertenencia del docente un reto para la educación desde la escuela. *Candidus*, 4 (26), 108-111.
- Freire Paulo (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa* (G. Palacios, Trad.). Madrid: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1966).
- Freire Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Friedman John (1992). *Empowerment. The politics of alternative development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.blm.gov/adr/adrpublications.html> [Consulta: 2005, Octubre 24]
- Galicia Nuria (2004, mayo). Las Relaciones de Poder en el Aula: Género y Pedagogía [Documento en línea]. Ponencia presentada en el I Congreso de Enseñanza y Filosofía en Castilla y León, Valladolid. Disponible: <http://www.fyl.uva.es/~wfilosof/textosense%F1anza/foucault.doc> [Consulta: 2008, Octubre 23]
- Giroux Henry (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía (M. Mur Ubasart, Trad.). Madrid: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1988).
- Giroux Henry y McLaren Peter (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En: *Pedagogía, identidad y poder* (pp. 11-48). Buenos Aires: Homosapiens.
- Gutierrez Borobia Lidia (1994). *La matemática escolarizada: ¿La ciencia transformada en dogma?: Un estudio etnográfico realizado en aulas*

- universitarios*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Labonte Ronald (1994). Health promotion and empowerment reflections on professional practice. *Health Education Quarterly*, 21(2), 253-268.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2635 (Extraordinario), Julio 28, 1980.
- Magendzo Abraham (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*, [Documento en línea]. Disponible: <http://members.tripod.com/n.Oswaldo> [Consulta: 2006, Enero 20]
- Márquez María (2005). *El poder en el aula de la escuela básica ¿Cómo reconstruir la interacción docente-alumno?* [Resumen en línea]. Trabajo de grado de especialista no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Disponible: www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4609/poder.html [Consulta: 2006, Enero 20]
- Prieto Figueroa Luis (1959/2005). *El humanismo democrático y la educación*. Caracas: Convenio IESALC-UNESCO/ IPASME.
- Rama Claudio (2005). *Tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Colección Educación Superior en Venezuela. Caracas: Convenio IESALC-UNESCO/ IPASME.
- Ranciére Jacques (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rappaport Julian (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), pp. 1-26.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (2003). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5662 (Extraordinario), Septiembre 24, 2003.
- Reimers Fernando (2002). Las tres paradojas educativas en América Latina: Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea]. Disponible: <http://www.oei.org.co/> [Consulta: 2006, Marzo 15]
- Sanchez José (2003). La formación permanente del docente en el contexto actual. *Candidus*, 4(26), 95-98.
- Shor Ira (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Torres Analí (2008). La reflexión, la contestación, la proposición y la acción como espacios indispensables en el contexto áulico. *Educere*, 12(43), 697-705.

Analí Torres

La autora
Analí Torres

Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía en el Área de Psicología y Desarrollo Integral. UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda. Especialista en Psicología de la Instrucción de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Candidata a doctor del Doctorado en Educación de la UCV. Investigadora acreditada en el PPI.