



¿Empoderamiento docente o docente empoderado?

Empowerment teaching or empowered teacher?

Capacitação do professor ou professor capacitado?

Ana Delia Barrera Jiménez



<https://orcid.org/0000-0003-1369-4956>

Universidad Nacional de Educación.
Ecuador.



ana.barrera@uane.edu.ec

La representación del empoderamiento docente o docente empoderado encuentra su antecedente en la concepción de la psicología comunitaria, una nueva disciplina, cuyo posicionamiento defiende la indisoluble vinculación entre la teoría y la praxis, elemento que resulta vital para realizar cualquier estudio acerca de la relación existente entre los sistemas sociales y los modos de actuación del individuo, como resultado de la interacción natural que entre ellos ocurre.

Desde esta perspectiva, el concepto de empoderamiento se identifica con el proceso que proporciona las necesarias herramientas para conseguir resultados deseados con eficiencia y eficacia. Por su parte, Silva y Loreto (2004) reafirman que, el concepto en cuestión implica una orientación valórica sustentada en la articulación entre lo cognitivo, lo afectivo

y lo conductual, lo que refuerza la opinión al respecto de Rappaport (1981), Zimmerman & Rappaport (1988) y Zimmerman (2000). Su reconocimiento y apreciación adecuados, apuntan, según Montero (2003), hacia el desarrollo y consecuente transformación de las comunidades.

La noción de empoderamiento ha sido enriquecida por diversos autores (Foster-Fishman, Salem, Chibnall, Leglet & Yapchai, 1998; Montero, 1998, 2003; Rappaport, 1981, 1984; Serrano-García, 1984; Trickett, 1994; Zimmerman, 1995, 2000; Zimmerman & Rappaport, 1988), quienes han destacado el abordaje de su implicación social. Para Silva y Loreto (2004), el empoderamiento incluye cuatro componentes fundamentales: "...como valor, como proceso, situado en un contexto y experimentado en diferentes niveles del agregado social" (p. 29). En esta dirección argumentan que, como orientación valórica, el empoderamiento implica un tipo de intervención comunitaria y de cambio social, cuyas bases están conformadas por las fortalezas, competencias y sistemas de apoyo social desencadenantes de cambios comunitarios; mientras que, como proceso, se identifica con mecanismos que derivan ganancias en el control que realizan las personas, las organizaciones y las comunidades sobre sus propias vidas y que involucran, no solo el camino del logro, sino el resultado propiamente dicho.

Por su parte, la relevancia del componente contextual en el que interactúan los actores sociales es innegable, como potenciador del intercambio de experiencias y arquitectura de visiones diversas, que se construyen desde el accionar colaborativo y que, a juicio de la autora de este artículo, derivan en nuevas maneras de autovalorarse y de valorar a los otros. Asimismo, la idea del contexto experimentado es argumentada por Silva y Loreto (2004), quienes entienden por

nivel del agregado social a "...una unidad de análisis que tiene sus metas, recursos, procesos, interacciones y un contexto en el que está inmerso. Pueden ser individuos, una organización, una comunidad geográfica" (p.33).

La visión de empoderamiento, específicamente en el ámbito educativo, tiene su génesis, aunque no con la utilización directa de este concepto, en la concepción emancipadora de Paulo Freire. Consecuentemente, la trasposición del concepto y los significados que implica en el contexto educativo es fundamentada, entre otros autores, por Torres (2009), quien destaca elementos claves en una educación para el empoderamiento y sus desafíos en el hecho educativo, cuya comprensión conduce no solo a la reflexión sobre la propia práctica, sino a su transformación.

A tono con su concepción sobre el empoderamiento en el contexto de la educación, Torres destaca la necesidad de una práctica educativa liberadora, opuesta a la "Educación Bancaria", denominada por Freire, en la que el docente se presenta como depositario de un cúmulo de información, que transmite desde posiciones de poder a un estudiante, "obligado" a asumirla y repetirla, sin omisiones ni adiciones relevantes. La concepción de Torres (2009) relaciona que tal situación actuaría en detrimento de la condición humana, crítica y reflexiva de los estudiantes porque 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, etcétera) (p. 95).

En el escenario desafiante que vive el mundo actualmente, la autora citada considera como apremiante la concreción

de una acción pedagógica de índole liberadora, en función de renovar las prácticas curriculares de acuerdo con las necesidades sociales. Ello demanda que los currículos escolares desencadenen un aula de clases sinónimo de un laboratorio, simulador de los problemas que el estudiante hallará en el contexto objeto de actuación, así como de la búsqueda de soluciones colectivas, derivadas de las experiencias y reflexiones colaborativas.

Esta visión emancipadora del hecho educativo se inscribe en una educación para el empoderamiento (...) 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 (Torres, 2009, p. 97).

Lo anterior se complementa con la acción del profesional docente en una educación para el empoderamiento, respecto a lo cual asegura Torres que:

La educación debe estar inspirada en procesos que permitan el protagonismo no solo 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 (p. 98).

Coherentemente con lo anterior, se considera que el profesor en ejercicio se empodera en la medida en que logra una participación consciente en las actividades que lo implican y que derivan hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, relacionados con la docencia, la investigación, el vínculo con la comunidad y la divulgación científica, lo que significa una influencia de doble entrada: de sí mismo y hacia los demás y de los demás hacia sí mismo.

Gómez *et al.* (2014) reconoce tres dimensiones de actuación del empoderamiento aplicables al contexto educativo las cuales considera mutuamente generativas:

Personal: el empoderamiento supone desarrollo del sentido del yo, de la confianza y la capacidad individual y deshacer los efectos de la opresión interiorizada. Implica el reconocimiento de una tensión empoderada y autoconstructiva.

Las relaciones próximas: se refiere al desarrollo en el sujeto de la capacidad de negociar, agenciar e influir en la naturaleza o sentido dado a sus relaciones interpersonales y a las decisiones de interacción que se toman dentro de ellas.

Colectiva: presente cuando se actúa sobre la capacidad de los individuos de trabajar conjuntamente para lograr un impacto más amplio del que habría alcanzado cada uno de ellos por separado (Gómez *et al.*, 2014. p.153).

Sin embargo, las posiciones que sustentan el empoderamiento en el contexto educativo no se quedan en el análisis de lo general, pues si empoderarse es "hacerse poderoso", el espacio áulico es el escenario principal para lograr el camino hacia el crecimiento deseado y necesario, no solo del docente, sino del estudiante que transforma. El aula constituye, sin dudas, el sitio privilegiado para la innovación, a partir de prácticas educativas verdaderamente eficientes, como resultado de una formación permanente, que garantiza el necesario equilibrio entre la ciencia y la escuela.

Y es justo en el contexto áulico donde se generan y potencian ambientes, a su vez empoderadores, desde los cuales los estudiantes son, progresivamente, dueños de una voz potente que da fe de opiniones valederas, resultado de un pensamiento crítico y flexible, heredado de su capacidad para decidir sobre sus aprendizajes y formas de modificarlo, como evidencia rotunda de las competencias adquiridas durante su formación, bajo la guía del docente.

Pero, lograr un empoderamiento equivalente a lo que la escuela actual reclama trasciende, incluso, el aula misma, en tanto exige traspasar los límites de modelos pedagógicos, de contextos educativos particulares y de teorías y metódicas de moda; y es que implica estar a tono con una era digital que nos traslada en un segundo a siglos pasados o futuros y nos pone delante el desafío de entender cada fenómeno vinculado al hombre, de cara a su propio

contexto; por tanto, se necesita de un pensamiento dúctil, alejado de dogmas y esquematismos, el cual desarticula al docente de la mera repetición o de la poco beneficiosa postura de aceptar solo lo que le gustaría escuchar o de lo curricularmente reglamentado.

Desde esta mirada, el empoderamiento docente se logra de manera multivariada y, en ello sobresale su "yo investigativo", el cual le permite establecer pautas desde el intrínquilis de su propia ciencia y, a partir de la divulgación de sus resultados y posicionamientos, ser parte de la comunidad científica universal, a la que él aporta con miradas singulares que enriquecen la generalidad de un tema o varios, en específico.

El camino de la ciencia, por consiguiente, debe ser considerado como el principal aliado de la escuela para lograr docentes empoderados, lo cual desde mi punto de vista, aventaja al empoderamiento docente, porque pone al descubierto el cambio, no de un concepto, sino del ser humano y/o profesional, que representa el maestro como resultado del crecimiento personal alcanzado, a partir de su formación y desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal desde la interacción con los otros; esto lo sitúa en mejores condiciones para liderar los procesos académicos, investigativos y proyectivos que exige el contexto educativo del cual forma parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foster-Fishman, P., Salem, D., Chibnall, S., Leglet, R. & Yapchai, C. (1998). Empirical support for the critical assumptions of empowerment theory. *American Journal of Community Psychology*, 26(4), 507-536.

Gómez, I.; Lledó, A.; Perandones, T. y Herrera, L. (2014). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 151-160

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Paidós.

Montero, M. (1998). La comunidad como objetivo y sujeto de la acción social. En A. Martín González (Ed.), *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 211-222). Visor.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-21.

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.

Serrano-García, I. (1984). The illusion of empowerment: Country development within a colonial context. *Prevention in Human Sciences*, 3, 73-200.

Silva, C., & Martínez Loreto, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Psykhé*, 13(2), 29-39.

Trickett, E. (1994). Human diversity and community psychology: Where ecology and empowerment meet. *American Journal of Community Psychology*, 22(4), 583-593.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos.

Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador.

Seidman (Eds). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). NY: Kluwer.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional
Copyright (c) Ana Delia Barrera Jiménez