

# Educación, desarrollo y empoderamiento: hacia un nuevo planteamiento de la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales

---

Education, development and empowerment: towards a new approach of university training of educators and social workers

*Manuel Barbosa\**

## **Resumen**

Este artículo proporciona una clave para plantear en nuevos términos la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales. El punto de partida está constituido por la revisión de la relación entre educación y desarrollo, como medida para poner en evidencia la cacofonía de agendas y narrativas que rodea ese importante tema de actualidad. A continuación, y en una segunda etapa, surge la nueva designación del desarrollo como empoderamiento, es decir, como refuerzo de los poderes personales que son esenciales para la ciudadanía y la calidad de vida. Finalmente, y teniendo por base ese ejercicio de reconceptualización, avanzamos con las líneas maestras de una pedagogía que, edificada a la luz del desarrollo como empoderamiento, sirve para replantear, con propósitos de isomorfismo, tanto la formación como la actuación de educadores y trabajadores sociales.

**Palabras Clave:** educación; desarrollo; empoderamiento; formación universitaria.

## **Abstract**

This article provides a key to consider in new terms the university training of educators and social workers. The starting point consists of the review of the relationship between education and development as a measure to put in evidence the cacophony of agendas and narratives that surround this important current subject. Following, in a second stage, the redefinition of development as empowerment emerges, i.e., as a reinforcement of personal powers that are essential to citizenship and life quality. Finally, and based on that exercise of reconceptualization, we advance with the guidelines of a pedagogy that is, built in the light of development as empowerment which serves to rethink, with purposes of isomorphism, the training as well as the performance of educators and social workers.

**Key words:** education; development; empowerment; university training.

---

BARBOSA, M. (2018) "Educación, desarrollo y empoderamiento: hacia un nuevo planteamiento de la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 203-220. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

---

---

\* Dr. en Educación. Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal).  
E-Mail: mbarbosa@ie.uminho.pt

## **Introducción**

Por cuestiones de legitimidad y de relevancia social, la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales, no se puede permitir el lujo de ignorar las nuevas gramáticas de dignidad humana que afloran en los espacios democráticos, incluso porque en estos espacios de geometría variable, esos especialistas de lo humano serán puestos a prueba. Una institución de educación superior solo será superior y verdaderamente aliada de la buena formación si se mantiene atenta a las señales de los tiempos y reflexiona continuamente sobre la preparación que proporciona a esos profesionales, sea en términos de comprensión y análisis de las realidades sociales vigentes, o bien en términos de apertura a las necesidades y a las demandas de sus públicos: alumnos del sistema de enseñanza, usuarios de los servicios sociales, comunidades residenciales y toda suerte de organizaciones y colectivos humanos.

La preparación de educadores y trabajadores sociales en el nivel de la enseñanza superior precisa hacer justicia a esa palabra "superior", no por desprecio o desconsideración hacia otros niveles de la formación profesional, sino porque se orienta a contribuir con demandas de mayor humanización y mayor democratización que le llegan del entorno social, especialmente de los que tienen menos poder para hacer oír su voz. En consecuencia, toda la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales debe exponerse a considerar, en su diseño y en su implementación, una orientación sin rodeos en defensa del "empoderamiento" como nueva vena de desarrollo.

El desarrollo, tan debatido y últimamente cuestionado, se concibe, o se debe concebir, cada vez más como "empoderamiento". Articulando esta nueva perspectiva de desarrollo con la educación, nos proponemos tomar en consideración la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales. Creemos que no puede ser de otro modo, dado el actual estado de nuestras sociedades y de la formación que se desarrolla en los foros universitarios. Partiremos, como parece necesario, de una confrontación entre educación y desarrollo, destacando la importancia de esta relación y, sobre todo, poniendo en

evidencia la cacofonía de agendas y narrativas que implica ese importante tema en la actualidad.

Ya en una segunda etapa, el propósito es volver a analizar el desarrollo como empoderamiento y mostrar, en un esfuerzo que tiene tanto de aclaración como de sistematización, los diferentes modelos existentes en función de los cuales se puede hacer, de aquí en adelante, la promoción de una nueva gramática de lo humano, es decir, el empoderamiento como "más poder" para "poder más". Finalmente, y no menos importante, enfrentaremos la posibilidad de concebir la formación universitaria de educadores y trabajadores sociales (profesores, asistentes de educación de adultos y de intervención comunitaria, animadores sociales, trabajadores de la salud, etc.) en función de una pedagogía concebida en la línea del desarrollo entendido como empoderamiento. En este último tramo del artículo la intención es investigar la posibilidad de isomorfismo entre la futura práctica profesional de educadores y trabajadores sociales y la formación recibida en contexto universitario.

### **Educación y desarrollo: la cacofonía de agendas y narrativas**

Acerca de la educación y del desarrollo todo parece ser consensual: se dice que no hay educación que no sirva, de una forma u otra, de ayuda al desarrollo y que éste, como evolución positiva para un estado deseado, no puede darse sin la contribución de la educación. Esto es lo que se repite (y lo que nos quieren hacer creer) en toda una vasta retórica acerca de la relación simbiótica entre educación y desarrollo, particularmente en textos relativos a Naciones Unidas (ONU). En esos textos normativos existe una legión de afirmaciones según las cuales la educación es esencial para el desarrollo, que es justo la clave o la condición *sine qua non* del desarrollo, siendo necesario, por esa razón fundamental, revalorizar el papel estratégico de la educación en busca del desarrollo personal, social y comunitario.

Quien así se pronuncia acerca de la educación y del desarrollo, sea en resoluciones de Naciones Unidas sobre el desarrollo humano y el desarrollo sostenible (concretamente en la Resolución Nº 57/254 en la cual se proclama el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible), sea

en planes de acción que esa misma agencia elabora para los estados miembros sobre esa y otras materias afines, parece olvidarse que ese tema, el de la educación y el desarrollo, está rodeado de polémicas desconcertantes, causando no pocas situaciones embarazosas cuando queremos saber a qué tipo de desarrollo se vincula la educación. El hecho de que la educación (como auxiliar de las dinámicas del progreso social) deba colocarse al servicio del desarrollo y que necesite asumirse en esa función para contar con una efectiva relevancia social, es un asunto que no provoca problemas. Con toda seguridad, lo que sí causa problemas más que nunca, frente a la proliferación de concepciones divergentes de desarrollo o de agendas/narrativas sobre ese tema, es la vinculación y, por lo tanto, la relación de la educación con determinada modalidad de desarrollo -o de postdesarrollo como quieren los adversarios del modelo dominante de desarrollo-, es decir, el desarrollo cuya agenda/narrativa se consustancia en el crecimiento económico medido en términos de progresividad del Producto Interno Bruto *per cápita*.

Esas visiones despolitizadas, o insuficientemente politizadas, típicas de un consenso blando, acerca de la relación entre educación y desarrollo, ayudan a olvidar que el "desarrollo es un concepto normativo" (Nussbaum, 2012: 69) y que, por ese hecho, es un concepto polémico y ampliamente disputado. Bajo el ropaje aparentemente neutro del desarrollo hay siempre una agenda escondida y una narrativa concomitante. Es importante, por lo tanto, desvelar las agendas/narrativas que se ocultan por detrás del término "desarrollo" para no permanecer cautivos de "significaciones imaginarias" (Castoriadis, 2005: 65) que no queremos en absoluto o que consideramos indeseables.

Por el bien de una explicación lúcida y crítica que interesa sobremedida a una ciudadanía adulta, es decir, a una ciudadanía informada y dueña de sí misma, conviene mostrar que el desarrollo, en su naturaleza intrínsecamente normativa, remite para horizontes de significado no solo distintos, sino también conflictivos entre sí. No es ciertamente lo mismo identificar el "desarrollo con el crecimiento económico" y todas las consecuencias que de él se derivan, o entenderlo más allá de ese reduccionismo, como "desarrollo humano", en la línea del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1990), o como "desarrollo sostenible"

en relación con las distintas cumbres de la tierra, especialmente la de Río de Janeiro de 2012, titulada de forma abreviada "Río+20", y del Informe de la Comisión Mundial sobre el Medioambiente y Desarrollo (1987).

El desarrollo en torno al que se concibe la educación presenta de hecho muchas identidades y apellidos, generando a su alrededor una gran cacofonía de agendas y narrativas. En primer lugar, la agenda/narrativa del crecimiento económico continuo, o del crecimiento indefinido de la prosperidad material, que desde hace mucho tiempo prevalece en la orientación de las políticas públicas y consiste básicamente en «asimilar felicidad y PIB» (Latouche, 2011: 48). Esto significa que, cuanto mayor sea la progresión del «valor monetario de la producción mercantil y no mercantil» (Méda, 2013: 92) de un país o región, mayor será el bienestar o la felicidad de la población. Esta apuesta a la primacía del rendimiento y de la riqueza, además de esconder otras dimensiones de la vida humana, igualmente necesarias para la felicidad y el bienestar, tiene el gran defecto de no tener en cuenta su insustentabilidad, ya sea en términos ecológicos o ambientales, ya que remite a un desarrollo basado en la explotación desenfrenada de los recursos naturales, o bien en términos económicos y sociales, no sólo por generar recurrentes inestabilidades macroeconómicas, sino también por ignorar o eludir la responsabilidad de una justa distribución de la riqueza (Jackson, 2011).

Por lo demás, y desde el punto de vista de su articulación con la educación, como alerta Martha Nussbaum en *Not for profit. Why democracy needs the humanities* (2010), lo que ese modelo de desarrollo acarrea, tal vez más hoy que en el pasado, es el brutal estrechamiento del currículo de formación de las generaciones jóvenes, actualmente más interesado en valorar y en cultivar las formaciones técnicas especializadas que las hacen competitivas en el mercado de trabajo, que en destacar la promoción de capacidades que son esenciales para la salud de la democracia y para una aproximación constructiva sobre los problemas más preocupantes del mundo contemporáneo, tales como la capacidad de pensamiento crítico, o incluso la capacidad de superar los intereses locales para enfrentar los intereses mundiales y la capacidad de reaccionar con empatía ante las dificultades vividas por otras personas.

La alternativa a esa agenda/narrativa que equipara, de buen grado, el concepto de desarrollo con la *démarche* del crecimiento sin trabas, es lo que se puede llamar, según un planteo que incluye posiciones próximas, la agenda/narrativa del “desarrollo humano”. Más que la prosperidad material y los índices de consumo, lo que importa en esta nueva agenda/narrativa del desarrollo, es la efectiva mejoría de la calidad de vida de las personas, medida no solo en términos de Producto Interno Bruto, sino también en términos de libertades o capacidades y derechos humanos, incluyendo el derecho al desarrollo sostenible (Palop, 2011), tal como se promueve desde el ecologismo, en base a unas acciones que defienden una nueva racionalidad del desarrollo, necesariamente más ecológica que económica. El propósito real del desarrollo humano es la potenciación de la persona, pues lo que verdaderamente importa son las personas:

“Son las personas quienes importan en última instancia; los beneficios económicos constituyen solamente medios instrumentales para las vidas humanas, que son sus fines. La finalidad del desarrollo global -como la finalidad de una buena política a escala nacional- consiste en hacer posible que las personas vivan vidas plenas y creativas, desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad humana de todos los individuos” (Nussbaum, 2012:217).

La persona, y no propiamente los beneficios económicos, es la que se perfila como verdadera agenda/narrativa del desarrollo dentro de esa concepción.

¿Qué posición asume la educación frente a esta nueva orientación del desarrollo? Se diría, con base en los trabajos de Amartya Sen y de Martha Nussbaum, que el papel de la educación consiste en expandir libertades o capacidades, es decir, en ampliar «las potencialidades del individuo para hacer lo que una persona valora fundadamente» (Sen, 2003:71), o también se puede entender que:

“La educación (en las escuelas, en la familia o en los programas de desarrollo tanto para niños como para adultos gestionados por organizaciones no gubernamentales), forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en *capacidades internas* desarrolladas de muchas clases” (Nussbaum, 2012:181).

La pregunta que se le hace a la educación, en el contexto de esta agenda/narrativa del desarrollo, es qué ha sido ésta capaz de hacer para que las personas tengan más oportunidades de actuar y de elegir. No entra dentro de esa pregunta,

hablando con mayor propiedad, cuestionarse el orden socialmente injusto que impide que tantas personas sean y hagan lo que más valoran en la vida, ni tampoco la capacitación para una intervención eficaz en el cambio de ese orden. Es verdad que esa apreciación no quiere decir que no haya virtudes en la agenda/narrativa del desarrollo humano y en el proceso educativo al que va asociado. Ese modelo de desarrollo fue impulsado especialmente a nivel del sistema de organizaciones de las Naciones Unidas y, en particular, en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, por lo menos desde 1990. Lo que se pretende dejar claro es que tal vez por estar demasiado preocupado en establecer compromisos con intereses que no siempre coinciden, no se afirma políticamente como debería, esto es, no radicaliza su discurso en términos de combate a las injusticias que comprometen las libertades o las oportunidades de las personas. En parte, lo que quiere decir García Rubio (2011:21) es esto, cuando destaca que el “paradigma del desarrollo humano” no sólo es complaciente con el orden mundial vigente, sino que también renuncia a buscar responsabilidades políticas por ese orden. Además de eso, no se da la debida importancia a los aspectos estructurales que explican la ausencia de oportunidades en muchos segmentos de la población, por no hablar del significado individualista que atribuye al desarrollo, incluso si es adecuado reconocer que dicho paradigma supera en significado humano las agendas y las narrativas que se centran, de forma reductora, en el Producto Interno Bruto, en el aumento de rendimientos, en la modernización social, en la industrialización, en los avances tecnológicos, en la aceleración del crecimiento y en la satisfacción de preferencias.

Sea como sea, y eludiendo alguna exageración en esa crítica al paradigma del desarrollo humano, concretamente en lo que concierne a las posiciones más recientes de Martha Nussbaum (2012), la agenda/narrativa de este enfoque de desarrollo ganaría en profundidad y amplitud si evolucionase hacia una visión del “desarrollo como empoderamiento”, es decir, como refuerzo de los poderes personales de cada ser humano y, por lo tanto, como proceso de adquisición de poderes psicológicos, socioculturales y políticos, y no tanto la expansión de sus

libertades u oportunidades, cómo valora hasta cierto punto de forma despolitizada el denominado paradigma del desarrollo humano.

### **El desarrollo como empoderamiento: en torno a los principales modelos**

La hermenéutica del desarrollo a la luz del empoderamiento, relanzando una interpretación más amplia de ese proceso, se revela también pertinente en dos sentidos convergentes: por un lado, permite más fácilmente situar la cuestión del poder en el centro del desarrollo, concurriendo así a su politización (lo cual constituye una ventaja y una necesidad urgente, debido a que vivimos en una época en la que la tendencia más firmemente establecida es el vacío político en cuestiones sociales) y, por el otro, permite también abrir la discusión acerca de las dimensiones que caracterizan a las “personas potentes”, es decir, a los sujetos que son capaces de influir en las decisiones que afectan a sus vidas y que tienen la fuerza o el poder de construir otro mundo de posibilidades cuando son víctimas de situaciones que atentan contra su dignidad.

Presentando esas ventajas interpretativas, el desarrollo como empoderamiento, requiere, sin embargo, tomar en cuenta determinadas precauciones, pues, dado que se asienta sobre la noción de empoderamiento, lleva consigo sus mismas ambigüedades. La polisemia del término “empoderamiento” y sus diversas connotaciones políticas, por lo menos como se visualiza en su recorrido histórico reciente (entre la década de 1970 y la actualidad), permiten hablar de diferentes interpretaciones y, desde luego, de modelos diferenciados de desarrollo.

A la luz de la interesante sistematización de significados de empoderamiento realizada conjuntamente por Marie-Hélène Bacqué y Carole Biewener en la obra *L'empowerment, une pratique émancipatrice* de 2013 y utilizando creativamente algunas de sus categorizaciones, creo que podríamos avanzar de manera innovadora con tres modelos de desarrollo como empoderamiento:

- el modelo radical o integral, inscrito en las concepciones feministas del empoderamiento y en las prácticas de movimientos populares, donde el desarrollo tendría por objetivo la adquisición de poder (tanto el “poder sobre”

como el "poder de" y el "poder con") entendido desde una óptica socio-antropológica de la emancipación y de la transformación social;

- el modelo social-liberal, característico del desarrollo que se articula con la visión reformista del empoderamiento, concretamente del empoderamiento comprometido con las políticas de modernización o reinención del Estado, es decir, con las nuevas formas de regulación y gestión de bienes públicos, donde se valora el capital social, la inclusión, la ciudadanía y la participación, pero no la transformación de las estructuras que soportan injusticias y desigualdades sociales;
- Y, finalmente, el modelo neoliberal, que prevalece hoy en las acepciones gerenciales y neoliberales de empoderamiento, en la medida en que ve ese identificativo del desarrollo como proceso individual, y tan solo individual, de responsabilización personal, de *self-help*, y de capacitación para las elecciones (racionales) que cada uno va a hacer en el ámbito del mercado.

El empoderamiento, palabra procedente del inglés *empowerment*, es la clave de esos tres modelos de desarrollo. Por lo tanto, es importante analizar qué se entiende verdaderamente por empoderamiento. Es decir, ¿qué tipo de empoderamiento es ese que se desdobra dentro de cada modelo en significados específicos? En resumidas cuentas, ¿qué es el empoderamiento como señal distintiva de los modelos de desarrollo que lo toman como referencia central?

En primer lugar, se comenzará por el significado más amplio, ¿qué se entiende por empoderamiento en el modelo radical o integral? Según este modelo, el empoderamiento es simultáneamente un proceso individual y colectivo, cuyo objetivo es ayudar a los sujetos a conducir sus vidas y también a emanciparse, siendo importante, en la línea de las teorías de transformación social de Paulo Freire o de algunos sectores del movimiento feminista, la realización de un proceso o dinámica de "conscientização" (Freire, 1975: 145) como parte de un proceso de acción: "se reflexiona para actuar y esta capacidad real de acción es fundamental para una intervención de *empowerment*" (Pinto, 2013:53). Basada en una consciencia de la opresión social, de las desigualdades en la distribución del poder y de los recursos, esta concepción de empoderamiento pretende que los individuos

y los grupos aumenten su poder de acción, desarrollando competencias tanto para ganar influencia colectiva y política como para ejercer presión en el reparto de recursos sociales. Aquí se conjuga la toma de consciencia crítica con el compromiso crítico y político de sujetos individuales y de grupos articulados.

El empoderamiento radical, visto en su integridad, articula tres dimensiones:

- la dimensión individual o interior, es decir, el proceso que permite a cada individuo desarrollar una consciencia crítica y su capacidad de actuar, implicando, por ese hecho, la construcción de una imagen positiva de sí mismo, la adquisición de conocimiento y competencias que favorezcan la comprensión crítica del medio, el desarrollo de recursos individuales y la elaboración de estrategias para que puedan alcanzarse los objetivos personales y colectivos;
- la dimensión interpersonal, organizativa o colectiva, es decir, el desarrollo de la capacidad de actuar en colaboración y coordinadamente sobre las personas y recursos del contexto social;
- Y, por último, la dimensión política o social que aborda la cuestión de la transformación de la sociedad a través de la acción colectiva, concretamente cuando es necesario modificar esquemas de poder y situaciones generadoras de injusticias que no pueden atribuirse a la culpa o ineptitud de los individuos.

Correspondiendo a visiones reformistas, ya sea de la democracia, o de la regulación y gestión de bienes públicos, el empoderamiento característico del modelo social-liberal no va tan lejos en la afirmación del carácter político de ese proceso, por lo menos no tan lejos como sería deseable por el empoderamiento defendido por organizaciones feministas y movimientos populares. El empoderamiento que está en cuestión valora en realidad el refuerzo de los poderes del individuo, concretamente el poder de llevar a cabo múltiples opciones y el poder de hacer opciones de vida. Sin embargo, este no llega a cuestionar las dimensiones estructurales de las asimetrías o desigualdades que obstaculizan en realidad muchas oportunidades.

La dimensión social y política del empoderamiento, cuando está presente, solo se considera, como subrayan Bacqué y Biewener (2013), en la "única perspectiva

de que las instituciones se vuelvan más representativas y que estimulen la reforma de las políticas públicas, ayudando a la construcción de coaliciones en torno a este compromiso” (p. 94). Por lo tanto, aunque incida en la capacitación del sujeto hacia formas más democráticas de regulación de los bienes públicos, valorando el capital social, la responsabilidad, la inclusión, la ciudadanía y la participación, el empoderamiento social-liberal resulta insuficiente desde el punto de vista político y atenúa significativamente el sentido radical del empoderamiento integral o multidimensional, concretamente desmerece el cuestionamiento de los diferenciales de poder que están en la base de la pérdida de poder (*disempowerment*) de los grupos vulnerables.

La despolitización del empoderamiento, si ya es visible en el ámbito del modelo social-liberal y, consecuentemente, en los programas que de él se derivan, ya sea a nivel doméstico o a nivel internacional, resulta más evidente en el empoderamiento que sustenta el modelo neoliberal. Como proyecto de refuerzo de poderes o capacidades, ese empoderamiento es estrictamente individual. Consiste, principalmente, en acciones de responsabilización de los individuos orientadas, en última instancia, hacia la autoayuda (“self-help”) (Bacqué y Biewener, 2013:45), en otras palabras, son acciones destinadas al cuidado o auxilio de uno mismo. El empoderamiento, en tal caso, remite a individuos que deben encargarse de sí mismos: se espera que los individuos reforzados en su capacidad de actuar se integren en el mundo del trabajo y del consumo. Estar “empoderado” significa tener la capacidad de conducir la propia vida, de ser empresario de uno mismo, realizando las opciones más apropiadas para surfear la ola de las oportunidades. La promesa emancipadora del empoderamiento se sitúa aquí al servicio de un proyecto estrictamente personal centrado en el aumento del bienestar material en una economía de mercado competitiva. El poder, que constituye la raíz del empoderamiento, remite a la libertad individual, la libre elección, las oportunidades individuales que son antes que nada las del mercado. La cuestión de la emancipación individual, esto es, la superación de las diferentes formas de dominación que afectan al sujeto en sus espacios de convivencia y de la transformación social no se toman en consideración tal como ocurre en el

empoderamiento radical o integral. Lo que importa verdaderamente no es redistribuir los recursos y transformar las estructuras consideradas injustas, sino fortalecer cada individualidad para que pueda ganar las batallas de la competencia en un mundo cada vez más competitivo entre iguales. El empoderamiento, ciñéndose estrictamente a lo individual, no tiene que ansiar otras metas u objetivos.

Una vez redefinido como empoderamiento, el desarrollo necesita, por lo tanto, manejar con cautela esa noción, dadas sus connotaciones políticas diversas, si no opuestas, en algunos de sus aspectos configuradores. De cualquier forma, la nueva definición de desarrollo en términos de empoderamiento y, por lo tanto, de la adquisición de poder o poderes, es suficientemente polifacética para sustituir con ventaja las agendas/narrativas de desarrollo con más impacto en los discursos públicos contemporáneos. Además de eso, el concepto integra un conjunto de perspectivas acerca de los poderes personales que pueden ser interesantes para revisar la formación superior de educadores y trabajadores sociales, más concretamente en lo que concierne a la pedagogía que se convoca para delinear y enmarcar esa formación en los espacios de capacitación de las universidades.

### **La formación superior de educadores y trabajadores sociales: una pedagogía en la línea del desarrollo como empoderamiento**

La formación de educadores y trabajadores sociales más que un sector del mercado en el que se podrán hacer buenos negocios, constituye, sobre todo, un compromiso cívico con la mejora de la calidad de vida de un país, de una región, de un estado o de una nación. Lo que verdaderamente cuenta al final de todo es la contribución que esa formación acaba por dar al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y a la consagración de sus aspiraciones a una existencia que concuerda con las gramáticas de dignidad humana más ampliamente reconocidas hoy en día: la gramática de los derechos humanos, por un lado, y la de la democracia, por el otro.

Las instituciones que se comprometen con la formación de educadores y trabajadores sociales, más concretamente las universidades y los institutos superiores, sean del dominio público o privado, tienen la obligación de situar esa

formación en el ámbito de las gramáticas de dignidad humana que hoy proliferan en los campos sociales más diversos, ayudando, antes que nada a los futuros profesionales de lo social y de lo humano, a comprenderlas. En lo que concierne a la gramática de los derechos humanos es importante mostrar que las personas son más conscientes de su existencia y que, aunque puedan discordar de las concepciones más "convencionales de los derechos humanos" (Santos, 2013:25), por considerarlas demasiado individualistas y excesivamente centradas en los derechos civiles y políticos, están dispuestas a luchar por la concretización de esa gramática en la vida de todos los días, concretamente en lo que respecta a los derechos sociales, económicos y culturales. Las luchas por los derechos humanos son reales, pues las personas no aceptan la condición de "ciudadanos desnudos" (Appadurai, 2013:147), es decir, la condición de ciudadanos desprovistos de derechos y prácticamente invisibles ante los poderes dominantes, aunque no siempre reaccionen de la manera más adecuada y eficiente ante esos poderes fácticos, al no estar lo suficientemente formadas y fortalecidas en términos de expresión civilizada de sus reivindicaciones en el ámbito público y de organización para el cambio o transformación de realidades sociales injustas.

Los derechos humanos son hoy una poderosa gramática de principios de vida digna a la que se recurre cada vez más para pedir justicia: "justicia económica", entendida como redistribución de riqueza; «justicia cultural», entendida como reconocimiento; y "justicia política", entendida en la dimensión de representación en los órganos de decisión (Fraser, 2012:284-285). Las instituciones que son afines a la buena formación de educadores y trabajadores sociales no ignoran la importancia y la pujanza de esa gramática de dignidad humana, como tampoco ignoran, seguramente, esa otra gramática que se consustancia con el ideario de la democracia y que también requiere por parte de los ciudadanos capacidad de actuar coordinadamente con otras personas y sobre los recursos, además de capacidad de comprensión crítica de las problemáticas sociales y de intervención a favor de cambios y transformaciones en consonancia con los valores democráticos. El empoderamiento también tiene lugar en el ámbito de la defensa de esta nueva gramática, aunque sólo sea porque es necesario pasar de una democracia de papel

para una democracia de cuerpo entero, congruente con sus “promesas de vida decente y digna” (Barbosa, 2013:13). En otras palabras, hacer de la democracia algo que no tenga solo que ver con los votos y la representación de los ciudadanos, sino algo que tenga que ver también con “la dignidad y el modo de vida”, como subraya Arjun Appadurai a propósito de la profundización de la democracia, teniendo sobre todo en cuenta a los más vulnerables de la sociedad (2013: 250).

La formación superior de educadores y trabajadores sociales debe adecuarse a las exigencias de las sociedades actuales, para ello necesita articularse con una nueva pedagogía: la pedagogía que, construyéndose en la línea del desarrollo como empoderamiento, debe enfrentar el desafío de aproximar la formación de esos profesionales a las necesidades reales de sus públicos, es decir, las necesidades de aumento de poder en muchas y diversas áreas. Por lo tanto, es la propia formación de educadores y trabajadores sociales la que debe regirse por el empoderamiento. El empoderamiento de educadores y trabajadores sociales podría ser tomado como eje articulador de una pedagogía que se proponga guiar y enmarcar, de otra manera, la formación de esos profesionales en los niveles de la enseñanza superior; esta pedagogía se puede extender sobre varios temas y dar lugar a amplios desarrollos.

El propósito de este artículo no es la exhaustividad o ambición totalizadora en el análisis, sino tan solo una ilustración que sirva para ulteriores profundizaciones de algunas de las dimensiones que se presentan como esenciales para el empoderamiento de esos profesionales. En primer lugar, el empoderamiento cognitivo, que consiste, por un lado, en el refuerzo del poder de comprensión de las realidades sociales que afectan a las vidas de las personas, concretamente a los diferenciales de poderes o asimetrías que crean subordinaciones y situaciones indignas y, por el otro, el desarrollo de una consciencia crítica como etapa previa a una acción transformadora y emancipadora, ya sea bajo la forma de “conscientização” (Freire, 1975:30), ya sea en la modalidad de “consciousness raising” (Bacqué y Biewener, 2013:69), a pesar de todas las dificultades de acceso a la complejidad del sistema social (Flickinger, 2014).

Una dimensión de empoderamiento que completa a la anterior y que es igualmente inevitable en la formación de educadores y trabajadores sociales, dado que tendrán que enfrentar realidades humanamente exigentes en términos emocionales, es lo que se puede llamar, en base a la conceptualización de Nelly Stromquist (1995), empoderamiento psicológico, es decir, la acción que consiste en reforzar la creencia del sujeto en sí mismo y en mejorar su autoestima y su autoconfianza para que se convenza de que, a pesar de la existencia de fuerzas antagónicas y del escepticismo del pensamiento *mainstream*, es creíble o viable otro mundo de posibilidades. El empoderamiento que tenga como objetivo restituir la confianza de la persona en sí misma, en sus posibilidades y capacidades, conduce a la mejora de la autoimagen y a la ampliación del horizonte de posibilidades, siendo importante, en este último sentido, centrarse en el refuerzo de la "capacidad de aspiración" (Appadurai, 2013:237), o en otras palabras, en el fortalecimiento del poder de imaginar futuros alternativos partiendo de vivencias, experiencias y sueños cotidianos.

En lo que respecta al empoderamiento y atendiendo sólo al aspecto más central, la formación de educadores y trabajadores sociales quedaría incompleta, por no decir trunca o mutilada, si no integrase en su *corpus* pedagógico la dimensión política. Ésta se revela necesaria por dos tipos de razones: en primer lugar, porque es esencial para la politización de las cuestiones sociales a través de la potenciación de la capacidad de lectura política de esas cuestiones, aunque solo sea porque ya no hay "soluciones biográficas para problemas sistémicos" (Beck-Gernsheim, 2003:31), es decir, "soluciones individuales para problemas creados socialmente" (Bauman, 2009:109), como es el caso, en muchos y variados sitios, de la pobreza extrema, de la exclusión social, de la negación del reconocimiento y de la obstrucción, si no del rechazo, de la presencia de minorías en los órganos de decisión de un país, de un estado o de una nación. Por otro lado, y en segundo lugar, el empoderamiento político es seminal en la generación de poderes sin los cuales no es posible un compromiso colaborativo, lúcido y crítico, en el cambio de las estructuras sociales que son responsables de la producción sistemática de sufrimiento humano injusto, esto es, de un sufrimiento que no resulta de la culpa

o de las malas opciones de los individuos, sino de un historial de injusticias sociales. El empoderamiento en esta dimensión es esencial para la potenciación de la capacidad de participación en los asuntos de la colectividad, no en forma individualista y aislada, sino mediante fórmulas colaborativas que pueden variar en función de los temas, de los sujetos y de los contextos.

Una práctica de empoderamiento en esa dimensión desarrolla la alfabetización de los individuos en lo que concierne a la politicidad de las problemáticas sociales y le añade, en una lógica de intervención social ampliada, el fortalecimiento de lo que se considera, con toda propiedad la "faceta fundamental del *empowerment*" (Pinto, 2013:58), es decir, la participación. No se trata de una participación cualquiera, sino de una participación con poder de influencia sobre lo que se decide, el modo como se decide y sobre los resultados de la decisión.

La pedagogía que a partir de la nueva designación del desarrollo como empoderamiento se ofrece como nuevo marco en la formación de educadores y trabajadores sociales, no solo resalta, como era de esperar, la importancia de la didáctica del empoderamiento radical o integral en las prácticas de capacitación de esos profesionales, sino que puntualiza, además, en que esa pedagogía, aprovechando la metodología de proyecto para realizarse en las instituciones de enseñanza superior más específicamente en proyectos de investigación sobre temas candentes de la actualidad social, adquiere mayor consistencia y pragmatismo si se desdobra en los siguientes ítems: i) en una pedagogía de proximidad entre profesores y alumnos, sin cuestionar los estatutos y las funciones de unos y otros; ii) en una pedagogía de la participación activa de los estudiantes en todas las fases (negociación, planificación, ejecución, evaluación, balance y transferencia) de la realización de proyectos colectivos; iii) en una pedagogía cooperativa, de consenso y de intensa comunicación entre los actores implicados, de tal manera que acabe por sustituir "la verticalidad monológica por la horizontalidad dialógica", si queremos utilizar las bonitas palabras del brasileño Pedro Goergen (2014:29), con la intención de retratar esa importante dimensión de la pedagogía que aquí surge para guiar u orientar heurísticamente la formación de educadores y trabajadores sociales a nivel de la enseñanza superior.

## **Consideraciones finales**

La nueva manera de entender la formación de educadores y trabajadores sociales que se extrae de los temas anteriores está motivada por una preocupación: aproximar, en la medida de lo posible, la futura práctica profesional de esos agentes con la formación recibida en las instancias de enseñanza superior, o lo que es lo mismo, establecer un isomorfismo entre la formación y la futura actuación en términos de empoderamiento, es decir, de aumento de poder para ser y poder más, tanto de los profesionales de la educación y de la intervención social, como de sus públicos.

El lugar atribuido al empoderamiento en esa formación es estratégico y de gran relevancia social, pues si hay una necesidad emergente en las sociedades, cruzadas por las reivindicaciones de más humanización y de más democracia, es decir, por las gramáticas de los derechos humanos y de los valores democráticos, esa necesidad es, seguramente, la del empoderamiento. El alcance de esa importancia estratégica a nivel de la formación solo será perceptible a través del cambio paulatino de prácticas a nivel de la educación y de la intervención social. Hasta ese momento, lo que importa es revalorizar el empoderamiento en la formación de esos profesionales y no olvidar, desde el punto de vista pedagógico, que su revalorización exige tener ideas claras en lo que respecta a los modelos de empoderamiento más congruentes con esa formación. Como se puede deducir de nuestra argumentación, el modelo más pertinente sería el empoderamiento radical o integral, ya que comprende las dimensiones de lo individual, de lo social y de lo político.

*Recibido: 15/03/2017*

*Aceptado: 31/08/2017*

## **Bibliografía**

- APPADURAI, A. (2013) *Condition de l'homme global*. Payot, Paris.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. Resolución nº 57/254. (2003) (Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible). <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2009/re200913.pdf?d>. Nueva York.
- BACQUÉ, M.-H. Y BIEWENER, C. (2013) *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte, Paris.

- BARBOSA, M. (2013) "Educação e democracia: a sociedade civil na resposta a desafios emergentes", en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21 (1), 9-20. Coruña.
- BAUMAN, Z. (2009) *El arte de la vida*. Paidós, Barcelona.
- BECK, U. Y GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós, Barcelona.
- CASTORIADIS, C. (2005) *Une société à la derive. Entetiens et débats 1974-1997*. Editions du Seuil, Paris.
- FLICKINGER, H.G. (2014) "A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea", en *Espaço Pedagógico*, 21 (1), 11-22. Passo Fundo, Brasil.
- FRASER, N. (2012) *Le féminisme en mouvements. Des années 1960 à l'ère néolibérale*. La Découverte, Paris.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento, Porto.
- GARCÍA RUBIO, M. (2011) "Desarrollo: origen, evoluciones y crisis de un concepto confuso", en GUARDIOLA, J. et al. (Coords.) *Desarrollo humano. Teoría y aplicaciones*. Comares, Granada.
- GOERGEN, P. (2014) "Formação humana e sociedades plurais", em *Espaço Pedagógico*, 21 (1) 23-40. Passo Fundo, Brasil.
- INFORME DE LA COMISIÓN MUNDIAL SOBRE EL MEDIOAMBIENTE Y DESARROLLO (1987) <https://pt.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>. Nueva York.
- JACKSON, T. (2011) *Prosperidad sin crecimiento. Economía para un planeta finito*. Icaria, Barcelona.
- LATOCHE, S. (2011) "La voie de la décroissance. Pour une société d'abondance frigale", en CAILLÉ, A. et al. (Eds.) *De la convivialité. Dialogues sur la société conviviale à venir*. La Découverte, Paris.
- MÉDA, D. (2013) *La mystique de la croissance. Comment s'en libérer*. Flammarion, Paris.
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- NUSSBAUM, M. (2010) *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press, Princeton.
- PALOP, M. (2011) *Claves para entender los nuevos derechos humanos*. Catarata, Madrid.
- PINTO, C. (2013) "Uma prática de empowerment com adultos idosos", em CARVALHO, M., (Coord.) *Serviço social no envelhecimento*. Pactor, Lisboa.
- PNUD (1990) *Human Development Report*. Oxford University Press, New York/Oxford.
- RÍO+20 (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible) (2012) [https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1\\_spanish.pdf.pdf](https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1_spanish.pdf.pdf). Río de Janeiro.
- SANTOS, B. S. (2013) *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Cortez, São Paulo.
- SEN, A. (2003) *O desenvolvimento como liberdade*. Gradiva, Lisboa.
- STROMQUIST, N. (1995) "The theoretical practical bases for empowerment", en MEDEL-AÑONUEVO, C. (Ed.) *Women, education and empowerment: pathways towards autonomy*. Unesco Institute for Education, Hamburg.