

Carlos Sánchez-Valverde

La educación social como educación para los derechos humanos

Recepción: septiembre 2016 / Aceptación: octubre 2016

Resumen

En un entorno de cambio de época, donde la seguridad del derecho se tambalea y el ejercicio de la solidaridad se está privatizando, las interpelaciones que esa realidad nos plantea como educadoras y educadores sociales deberían dirigirnos a tomar una posición clara sobre de qué parte estamos: si de la parte de las personas y sus derechos, o de la parte del encargo socio-institucional. Los derechos humanos deberían actuar como referentes de nuestra práctica en esa delegación que nos convierte en agentes de la filiación social para que todos y todas encuentren un sitio, en la diversidad y desde el respeto y el reconocimiento a su condición de personas.

Palabras clave

Educación social, Derechos humanos, Profesión, Tensión, Encargo, Ética, Respeto

L'educació social com educació per als drets humans

En un entorn de canvi d'època, on la seguretat del dret trontolla i l'exercici de la solidaritat s'està privatitzant, les interpel·lacions que aquesta realitat ens planteja com a educadores i educadors socials haurien de conduir-nos a prendre una posició clara sobre de quina part estem: si de la part de les persones i els seus drets, o de la part de l'encàrrec socioinstitucional. Els drets humans haurien d'actuar com a referents de la nostra pràctica en aquesta delegació que ens converteix en agents de la filiació social perquè tots i totes trobin un lloc, en la diversitat i des del respecte i el reconeixement a la seva condició de persones.

Paraules clau

Educació social, Drets humans, Profesió, Tensió, Encàrrec, Ètica, Respecte

Social Education as Education for Human Rights

In a context of epochal change, in which the safeguards of the law are being undermined and the exercise of solidarity is being privatized, the questions that this reality poses should lead us as professional educators and social educators to take a position and make it clear where we stand: are we with the people and their rights or on the side of the socio-institutional post we occupy? Human rights should be the referents for our practice in the process of delegation that makes us agents of social affiliation to enable everyone to find a place, in diversity and from respect for and recognition of their status as persons.

Keywords

Social education, Human rights, Profession, Tension, Professional post, Ethics, Respect

Cómo citar este artículo:

Sánchez-Valverde, Carlos (2016). "La educación social como educación para los derechos humanos". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 89-105



▲ Circunscripción temática y contextual

Para entrar en materia, resulta siempre importante y necesario delimitar aquello sobre lo que versará nuestra propuesta y explicitar desde qué mirada se hará. Para ello deberemos acercarnos y consensuar, si es posible, sobre qué es de lo que estamos hablando.

¿Qué es la educación social?

¿De qué hablamos cuando hablamos de educación social? La educación social es una locución polisémica. Preñada de significados y plagada de nombres (significantes), opera tanto como disciplina pedagógica, como profesión, como un grado universitario, como acción o intervención socioeducativa o como derecho de ciudadanía, por citar sólo algunas de sus acepciones.

Si nos centramos en la polisemia de significantes, es decir, si nos referimos a los “nombres”, el escenario europeo de denominación de los profesionales de la educación social nos ofrece un repertorio casi inagotable. Resulta muy clarificador lo recogido en un extraordinario trabajo de investigación sobre la realidad de la educación social en Europa (CGCEES, 2013).

Tabla 1: Denominaciones de la profesión en los diferentes países europeos

País	Denominación de la profesión
España	Educador/a Social
Bélgica (Valonia)	Educateur(trice) spécialisé(e)
Dinamarca	Social Paedagogerne
Estonia	Sotsiaalpedagoog
Finlandia	Sociaaliohjaja
Francia	Educateur(trice) spécialisé(e)
Alemania	Sozialpädagoge – Sozial Arbeit
Países Bajos	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Hungría	Szocialpedagogus
Eslovenia	Socialni pedagog
Italia	Educatore professionale
Lituania	Socialinis pedagogas
Luxemburgo	Educateur Gradué
Portugal	Educador Social
Irlanda	Social Care Workers
Islandia	Proskabjálfi
Polonia	Pedagog społeczny
Noruega	Vernepleier / Barnevernpedagoger

Fuente: CGCEES, 2013:24.

Lo primero que llama la atención es la poca presencia de la denominación “educador social” en el escenario europeo.

La misma diversidad sucede si nos referimos a los “significados”: baste como ejemplo e indicador de esa polisemia la existencia de dos definiciones de la educación social tan divergentes como las que han adoptado, en el ámbito geográfico español la Asociación de Entidades de Educación Social (ASEDES) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), donde queda definida como profesión, y en el ámbito europeo (mundial), la de la Asociación Internacional de Educación Social (AIEJI), donde se la considera una teoría/ciencia.¹

Ninguna de estas dos posiciones de consenso recoge toda la pluralidad de la educación social. Pero quizás, una definición que agrupe las dos, sí que la representaría mejor.

En estos momentos (porque también mi forma de definir la educación social es dinámica y ha ido cambiando con el tiempo) suelo plantear una definición que recoja, como mínimo, cuatro componentes o campos semánticos:

- El hecho de que es una disciplina pedagógica (y su carácter científico, teórico y de disciplina académica).
- Su configuración como acción socioeducativa (que posibilita la circulación social de los sujetos y su promoción).
- Su aplicación social como profesión (generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas).
- Su contenido sociopolítico como derecho de ciudadanía (en un escenario de búsqueda del bienestar de las personas).

Y así, acostumbro a hacer mía una definición (Cacho, Sánchez-Valverde, Usurriaga, 2014) que intenta ser sintética, de este tipo:

“La educación social es:

- *Una disciplina pedagógica que participa de la teoría (ciencia) de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo;*
- *Que se articula socialmente como una profesión generadora de contextos y acciones mediadoras y educativas, que posibilitan:*
 - *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
 - *La promoción cultural y social, entendida como reconocimiento de lo propio y apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.*

- *Y que sociopolíticamente actúa como derecho de ciudadanía de las personas”.*

Luego veremos qué relación pueden tener los derechos humanos (DDHH) con cada uno de estos campos semánticos.

¿Y qué son los derechos humanos?

La Declaración de los Derechos Humanos se produce el 10 de diciembre de 1948 en el marco de la Organización de las Naciones Unidas y significa, según F. Mayor Zaragoza (2008:83), sin duda una de las mayores obras de la historia de la humanidad, llegando a afirmar el profesor Mayor que es “el acto más importante del siglo xx, porque dotó a toda la humanidad de un horizonte ético, de un marco moral”.

Los derechos humanos significaron un importante paso más en la construcción de un nuevo espacio de relaciones globales humanizadas y de consolidación de esfuerzos de consenso para la resolución pacífica de los conflictos. Siguiendo el camino de circunscripción temática y conceptual, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) define los DDHH como “las garantías esenciales para que podamos vivir como seres humanos”². Ampliando un poco más el espacio semántico, la Organización Mundial de la Salud (OMS), los define como “garantías jurídicas universales que protegen a individuos y grupos contra acciones que interfieran en sus libertades fundamentales y en la dignidad humana”³. Y en un esfuerzo de clarificación conceptual, encontramos propuestas como la de la organización de Baltasar Garzón⁴ (propuesta que, por otro lado, también ha sido asumida por otras muchas organizaciones sociales), que considera que los derechos humanos son:

“[...] aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a los bienes primarios o básicos, que afectan a toda persona por el simple hecho de su condición humana (que son inherentes) y que le garantizan una vida digna, ‘sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición’” (art. 2 de la Declaración de DDHH, ONU, 1948).

Los derechos humanos incorporan el proceso que va de la legitimidad a la legalidad

Lo más interesante de estos intentos de definición es su referencia a una vida digna y en la última, el hecho de presentar los derechos humanos no sólo como una expectativa, una garantía o como una esperanza, recogida en una declaración, sino como aquello que tiene que ver con los bienes primarios o básicos, incorporando así este concepto de John Rawls (Papacchini, 2003:43-44), consustanciales a la naturaleza humana y a la dignidad de las personas. Es decir, es algo vivo, que incorpora el proceso que va de la legitimidad a la legalidad (las reivindicaciones) de una manera decidida, huyendo de una interpretación legalista estricta (Sánchez-Valverde, 2013).

Legalidad y legitimidad

Proclamaba Mahatma Gandhi que, “cuando una ley es injusta, lo justo es desobedecer”. Vivimos tiempos en los que la gobernanza ha substituido a la política. Y a veces no tenemos lo suficientemente presente que el preámbulo de la misma declaración de DDHH pone el énfasis en los procesos de legitimidad de las reivindicaciones, más que en lo legal e instituido:

“Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”.

Norberto Bobbio (1991) afirmaba que “la ley está por debajo de la justicia”. En su revisión de las relaciones entre justicia, validez y eficacia, frente a quienes reducen la justicia a la validez de las normas (positivismo jurídico) y frente a quienes reducen la validez a la eficacia de las normas (como la jurisprudencia estadounidense), defenderá que la justicia está por encima de la legalidad, como el deber está sobre el ser o el valor sobre el hecho. Y afirma con contundencia que permanecer en el ámbito de la pura legalidad sin trascenderla en el valor, considerar la ley en cuanto tal como criterio de valoración, quiere decir confundir el Derecho con la fuerza.

Las miradas críticas al paradigma dominante de los DDHH

Pero tampoco deberíamos olvidar, como contrapunto en esta interpelación a la reflexión, que la Declaración y lo que los derechos humanos significan han tenido y siguen teniendo diferentes lecturas, algunas de ellas muy críticas.

Rescatamos aquí, a título de ejemplo, la denuncia de Jacques Derrida (en su colaboración al libro de Tom Cohen, *Jacques Derrida y las humanidades*, del año 2005), que pone de manifiesto cómo los DDHH actúan de mecanismo de control cultural de un paradigma occidental que se quiere imponer a todas y todos, en una nueva manera de colonialismo y desde una instrumentalización de un poder global que justifica en los crímenes contra la humanidad una nueva manifestación y una actuación de dominio, dentro de un nuevo iluminismo.

Las generaciones de DDHH

Quizás haya sido ese carácter dinámico que remarcábamos antes, el que haya hecho que la Declaración no se convirtiera en un texto estático y que los DDHH hayan presentado una articulación muy cambiante en su proceso de configuración. Así, es comúnmente aceptado que hay diferentes “generaciones de derechos humanos”.

La división de los derechos humanos en tres generaciones fue planteada por primera vez por Karel Vašák (exiliado checo en Francia) en 1979, asociando cada generación a uno de los grandes valores proclamados en la revolución francesa: libertad, igualdad, fraternidad (solidaridad).

Los derechos de primera generación son los derechos civiles y políticos, basados en la libertad e igualdad ante la ley y en la participación de las personas en el ejercicio del poder político, y serían los derechos:

- A la libertad individual.
- A la seguridad.
- A la libertad de pensamiento y conciencia.
- A la libertad de expresión.
- A la libertad de reunión y asociación.
- A circular libremente y a elegir su residencia.
- A una nacionalidad.
- A la libertad de asociación política.
- Al voto.
- Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.
- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral.
- Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.

Los derechos de segunda generación son los derechos económicos, sociales y culturales (con los cuales, el Estado de Derecho pasa a una etapa superior: el Estado Social de Derecho), que están vinculados con el principio de igualdad económica, social y cultural. Exigen para su realización efectiva de la intervención de los poderes públicos, a través de prestaciones, instituciones y servicios públicos. Serían:

- Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.
- Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.
- Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
- Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria y secundaria será obligatoria y gratuita.

Desde los años ochenta, se empieza a hablar de una tercera generación de derechos vinculada con la solidaridad (fraternidad). Desde su incidencia en la vida de todos, a escala universal, precisan para su realización una serie de esfuerzos y cooperaciones en un escenario planetario. Normalmente se incluyen en ella derechos heterogéneos como el derecho a la paz, a la calidad de vida, a las garantías frente a la manipulación genética, a un medio ambiente limpio, al desarrollo, etc.

Algunos hablan ya de otras nuevas generaciones emergentes (cuarta, quinta...) relacionadas con las nuevas tecnologías, el acceso a ellas, los colectivos vulnerables, etc. Una tabla/cuadro resumen podría ser:

Tabla 2: Resumen de los derechos humanos asociados a las distintas generaciones

Generación de derechos	Época de aceptación	Tipo de derechos	Valor que defienden	Función principal	Ejemplos
Primera	S. XVIII y XIX	Civiles y políticos	LIBERTAD e igualdad ante la ley	Limitar la acción del poder. Garantizar la participación política de los ciudadanos	Derechos civiles: derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad, etc. Derechos políticos: derecho al voto, a la asociación, a la huelga, etc.
Segunda	S. XIX y XX	Económicos, sociales y culturales	IGUALDAD económica, social y cultural	Garantizar unas condiciones de vida dignas para todos	Derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, etc.
Tercera	S. XX y XXI	Justicia, paz y solidaridad	SOLIDARIDAD	Promover relaciones pacíficas y constructivas	Derecho a un medio ambiente limpio, a la paz, al desarrollo, etc.

Font: Adaptada de http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/4esoetica/quincena5/quincena5_contenidos_5.htm

Pero esto es sólo un resumen. La Fundación Acción pro derechos humanos ofrece una herramienta 2.0 muy interesante y útil presentada de una manera muy práctica y accesible⁵, a la que aconsejamos su acceso.

Los derechos humanos como vehículos de la filiación social en las sociedades modernas

Otro acercamiento interesante es el de observar cómo los DDHH actúan (o han actuado) como filiares sociales. La filiación social sería esa articulación que quiere encontrar un sitio para todas y cada una de las personas

La filiación social quiere encontrar un sitio para todas y cada una de las personas dentro de las realidades sociales de cada momento y lugar

dentro de las realidades sociales de cada momento y lugar. Y ha ido asumiendo diferentes paradigmas a lo largo de la historia. En la modernidad, período que se consolida en todo nuestro entorno sociocultural con el triunfo de la revolución francesa y que algunos consideran ya agotado, la filiación la encarna “el estado”, en tanto que estructura civil que organiza lo social y lo político. Pierre Legendre, haciendo servir una metáfora muy expresiva, nos dirá en 1985 que “el estado es el deseo político de Dios”, al haber demostrado la religión su incapacidad para seguir haciendo de filiadora social (de todos, todas y cada uno y una), desde el siglo XVI.

Y dentro de esa función de filiación que el “estado moderno” asume, algunos afirman que los derechos humanos formarían una parte fundamental en esa urdimbre. Victoria Camps (2003:193) nos habla de cómo los derechos humanos parecen haberse convertido en la referencia articuladora en la actualidad:

“El culto de nuestro tiempo es el de los derechos humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina, etc. La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales”.

Ahora, en este inicio del siglo XXI, parece que este paradigma está en cuestión y la filiación vuelve a manifestarse como profundamente imperfecta e incompleta en este nuevo sistema que se está dibujando con el cambio de siglo, marcado por los discursos neoliberales.

El contexto y el momento: cambio de época

Todo parece apuntar a que el episodio histórico de recuperación desde el neoliberalismo utilitarista, que vuelve a colocar el mercado como referente absoluto y recupera el discurso del “estado mínimo”, tenga una trascendencia que superará lo coyuntural para colocarnos en un escenario de *cambio de época* de inciertas consecuencias. Estamos asistiendo a algo que es mucho más que una crisis o un cambio de ciclo.

La mal denominada crisis está creando bolsas sociales de excluidos y dejando fuera, sin filiación social (es decir: sin lugar), a ingentes sectores de población. Son los excedentes sociales (los y las “desechables”, como denominan en Colombia a los pobres haciendo uso de una metáfora muy gráfica) o el precariado (Standing, 2013), nuevas clases sociales que ni tienen expectativas, ni reciben “ayuda” o solidaridad social. Porque han perdido su puesto en la sociedad y sus derechos. Y porque el “trabajo” ha dejado de articular los límites de la vulnerabilidad.

Parece como si el proceso o ciclo histórico abierto por la Declaración de los derechos de Virginia de 1776 estuviera agotándose. Fue en esa Declaración, que significó el hito del inicio del camino de conquista de derechos individuales, sociales, humanos, etc., no ya como concesiones graciosas de gobernantes ilustrados, sino como expectativa inherente y consubstancial al hecho de la condición humana, donde se recogía en su artículo primero que:

“[...] todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en un estado de sociedad, no pueden ser privados o postergados.”

¿Cómo quedará este mundo que conocemos, “seguro” del estado (social) de derecho, en esta situación de cambio? Se abren incógnitas que necesitarán nuevas respuestas.

El desmoronamiento de la modernidad: ¿Progreso?

La modernidad, proyecto humano y social dominante en los dos últimos siglos centrado en el crecimiento, el progreso y en la confianza absoluta en la fuerza de la razón y del consenso, se está hundiendo rápidamente en todas partes (Montané, Sánchez-Valverde, 2013:16). El “pacto social que posibilitó el estado del bienestar” ha sido roto unilateralmente por una de las partes acordantes (los poderosos), como nos recuerda el profesor Fontana (2011 y 2013). Ahora, geoestratégicamente, nos está tocando a nosotros, países del sur de Europa, experimentarlo y sufrirlo. Otros lo vivieron antes (EEUU, Inglaterra y Latinoamérica en la década de 1990, Alemania en la del 2000, por ejemplo).

Paulo Freire, en un ejercicio de premonición iluminadora, ya nos avisaba en 1994 de que en este nuevo mundo que viene “la única certeza es la de no tener certezas”. (Sánchez-Valverde, 2007). Y que el ser humano debería aprender a vivir en un mundo incierto.

Todo este proceso de cambio tiene probablemente sus orígenes en las consecuencias de la revolución de mayo del 68 que coloca valores como la identidad y el individualismo en el centro, en el núcleo, del discurso político y social, frente a la centralidad que la igualdad había ocupado desde la revolución francesa. Este cambio de valores centrales fue aprovechado por las propuestas neoliberales como el trampolín de su batalla o “guerra” (según las palabras de Warren Buffet,⁶ una de las mayores fortunas del mundo, quien reconoce pagar “menos impuestos que su secretaria”), que no es tan sólo ideológica, y en la que los postulados ultraliberales han terminado por ser los dominantes, cuando no hegemónicos.

¿Qué puede pasar si el estado pierde peso o desaparece? ¿Qué les quedará a los vulnerables?

La propuesta y la práctica (recortes en las políticas sociales, privatizaciones, etc.) del “MENOS ESTADO”, que curiosamente se defiende tanto desde la ultraderecha (ese es el lema del “Tea party”), como desde los movimientos más alternativos (por ejemplo, y sorprendentemente, aquellos que defienden el decrecimiento), deja además, un panorama en el que la lucha por el monopolio de la solidaridad, desde su privatización, está en el orden del día. Porque el control y el ejercicio social de la solidaridad se han convertido en el espacio donde se está llevando a cabo una de las batallas ideológicas del neoliberalismo contra el estado del bienestar (Sánchez-Valverde, 2012).

Recordemos que “el estado es la Mutua de los vulnerables y de las clases populares”. Y que ha ejercido esta función (la solidaridad) de una manera delegada por el encargo social en un sistema de distribución de las acciones que generaban la filiación social.

Tampoco hemos de olvidar, en otro orden de cosas, que fue como consecuencia de ese juego de delegaciones y encargos, donde se configuraron las profesiones de lo social. La nuestra, la educación social, entre ellas. Existimos como profesiones como una más de las consecuencias del ejercicio del estado de su función como Mutua solidaria, en su aspiración a la filiación de toda la población.

El peligro y el riesgo en estos momentos, para todas y todos, es que se cumpla la profecía de Margaret Thatcher cuando afirmaba ya en los años ochenta que “la sociedad no existe, sólo existen los individuos y las familias”. Y que realmente esto nos lleve a una desaparición de lo político como consecuencia de la desaparición del estado y de su substitución por el mercado y la caridad privada.

La desaparición de la solidaridad social puede llevarnos a un escenario en el que sea toda la sociedad la que se colapse

La desaparición de la solidaridad social puede llevarnos a un escenario que otros autores nos recuerdan (Boris Buden del EIPCP: Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas), en el que sea toda la sociedad la que se colapse.⁸

Hay incluso algún autor (Josep Fontana, 2013) que va más lejos todavía y nos previene de que sufrimos el peligro de volver a una privatización de las relaciones sociales y un retroceso hacia modelos de relación similares a los que se dieron a la edad media.

Educación social y derechos humanos

La práctica educativa, socioeducativa en nuestro caso como educadoras y educadores sociales, es anterior a la promulgación de la Declaración de Derechos Humanos. Pero esta Declaración nos ha servido para articular lo que estaba ya presente en nuestro quehacer cotidiano y profesional.

Revisemos ahora cómo se ha concretado esa articulación, siguiendo los diferentes campos semánticos que delimitábamos antes al hacer la propuesta de definición de la educación social.

Los derechos humanos y la profesión: los límites deontológicos

Los códigos deontológicos que se han ido configurando en relación a la educación social (aquí haremos referencia al proceso español y europeo), recogen como uno de sus principios inspiradores el Principio de respeto a los derechos humanos. En el caso español (ASEDES-CGCEES, 2007:24), encontramos:

“El educador/a social actuará siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los derechos humanos”.

Y a nivel internacional, el “Marco conceptual de las competencias del educador social”. (AIEJI, 2005), en su primer apartado, “Breve introducción al trabajo socioeducativo”, específicamente recoge:

“La educación social está basada en la Declaración Universal de los derechos humanos de la ONU y presupone un entendimiento fundamental de la integridad y del valor de cualquier ser humano, con independencia de raza, sexo, edad, creencias y estatus social, económico e intelectual. La finalidad y el contenido de la educación social van desde la recreación de la cultura del día a día, por un lado, a la creación de la cultura propia del individuo, por el otro”.

Los marcos referenciales, los límites de la formalización social, nos dirigen pues hacia una deontología profesional basada en los derechos humanos.

La educación social como acción y práctica socioeducativa en derechos humanos. Los valores practicados

Los valores dominantes de ahora mismo, fruto de ese cambio operado desde los años ochenta, son el hiperindividualismo (frente a la comunidad), el éxito y el enriquecimiento rápido (frente al esfuerzo. Es decir, el triunfo de

los avispados frente los que respetan las normas), el consumo (el uso único y caduco frente la sostenibilidad y el reciclaje), el mercado (frente a la política y lo público), la posibilidad (frente a la necesidad), la identidad (frente a la igualdad), etc.

La solidaridad (tanto la relacionada con la ética de la compasión como con la de la hospitalidad) es ahora y ha sido siempre el núcleo central articulador de aquellos valores que han encarnado y practicado los vulnerables a lo largo de toda la historia. Y está en la base de los orígenes de muchas organizaciones y prácticas sociales que llevaron hacia el estado del bienestar: las sociedades de ayuda y socorros mutuos, sindicatos, cooperativas, etc. Otras manifestaciones de estos valores que tienen que ver con la solidaridad serían el altruismo, la ayuda mutua, la cooperación entre iguales, la comunidad, el valor de lo público (y el reconocimiento de los servidores públicos) como ejemplo de lo común, etc.

Estos valores positivos están incorporados también a los derechos humanos junto a los de la libertad, el respeto, la tolerancia, el diálogo, la ciudadanía, etc., y deberíamos hacerlos presentes en todos y cada uno de los hechos y acciones socioeducativas que llevemos a cabo como educadoras y educadores sociales.

La mejor manera de educar en valores es practicarlos

Porque la mejor manera de educar en valores, en los valores positivos derivados de los derechos humanos, es practicarlos y que nuestras acciones estén guiadas por ellos y que nuestra acción socioeducativa y profesional como educadoras y educadores sociales, sea una práctica de valores (Usurriaga, 2013). Y ello, quizás también mediante la generación y recuperación de espacios sociales de relación para volver a “vivir” aquellos valores que practicaban las clases populares, que ahora se han perdido bajo el influjo homogeneizado y preponderante de los medios de comunicación de masas y el influjo de las televisiones (privadas) y de las “pantallas” (internet, etc.).

Cuando bajamos un poco más, en nuestra práctica cotidiana y profesional, se hace necesario que nos hagamos preguntas como las siguientes, que nos interpelemos sobre nuestra práctica y a título de ejemplo, reflexionemos sobre:

- ¿Tenemos en cuenta el derecho de participación de las personas?
- ¿Tienen esas personas libertad de circulación, de visita, de comunicación?
- ¿Conoce esa persona lo que pensamos, escribimos e informamos sobre ella? (confidencialidad)
- ¿Debe saber la persona todo sobre lo que decimos de ella? (intimidad)
- ¿Miramos de la misma forma a unos y a otros?
- ¿Cómo los nombramos? (etiquetaje)

Preguntas que serían manifestaciones de una actitud de observancia de los derechos humanos en nuestra práctica diaria. Este ejercicio y rutina también deberíamos incorporarlo en nuestros espacios y reflexiones colectivos, en

las reuniones de equipo, en los debates profesionales interdisciplinarios, etc. Como manifestaciones de nuestro “respeto” y reconocimiento al otro, como persona (Sennett, 2003).

Además, las educadoras y educadores sociales junto al resto de agentes de la acción social, tenemos en los derechos humanos el fundamento de la expresión de la voz de la comunidad y para la comunidad: “Tengo que contar con los demás para disfrutar de mis derechos. Los derechos son realidades mancomunadas, como lo son el lenguaje y las costumbres” (Marina, 1998:121). Como dice Enrique Dussel (2001:56): “No es necesario inventar cosas. Se trata de partir de lo negado... No hay que pensar en utopías educativas, hay que partir de las víctimas y su negatividad. La utopía es la afirmación de esa negatividad como positividad.”

La educación social como derecho de ciudadanía

Encontramos en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES-CGCEES, 2007:13) la siguiente afirmación:

“Concebimos a la educación social como una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática. Por ello, consideramos que la educación es un derecho de la ciudadanía porque así lo avalan los marcos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos”.

Esta afirmación se mueve en el campo semántico y simbólico de esa imagen que antes presentábamos, aún “moderna”, del mundo, ahora en declive, donde siempre se crece y se mejora lo anterior, y en la que, supuestamente, todos parecíamos creer que “la ideología había sido substituida por la razón y objetividad”.

Pero ha resultado que no: la postmodernidad, con su contenido “flexible” (Sennett, 2000) y “líquido” (Bauman, 1999), ha hecho que la vulnerabilidad haya pasado a ser una categoría que engloba a la mayoría de la población, profundizando en su caracterización como proceso (Arteaga, 2008). Y puede parecer una broma o una ilusión, pero está aquí y, por lo que parece, llegó para quedarse. Con ella hemos retornado a una situación en la que los riesgos que están sufriendo la acción social y la intervención socioeducativa (y que nos atraviesan como agentes-sujetos actuantes en estos espacios) pasan, otra vez, por el aumento de los encargos de control social y de gestión diferencial de las poblaciones, como nos advertía Robert Castel (1984). Todo nos indica que hay fuerzas sociales muy interesadas en volver a las situaciones superadas del siglo XIX, de caridad y beneficencia, cuando la acción social se entendía, en palabras del jurista y político liberal español, Manuel Colmeiro y

La postmodernidad ha hecho que la vulnerabilidad haya pasado a ser una categoría que engloba a la mayoría de la población

Penido (1850, tomo I, libro IV, cap. XII: *De la Beneficencia*, máxima 848), así:

“La caridad social (beneficencia) no es derecho de requerir auxilio, de exigir una prestación determinada, ejercitando el individuo una acción contra el Estado para obtener asistencia. Es una esperanza de alivio; no una reclamación de deuda, sino demanda de beneficio”.

Por otro lado, la eclosión de las actuales manifestaciones de necesidades viejas (la pobreza y el hambre, etc.), que creíamos controladas, parece que dirigen las prioridades hacia la subsistencia y la asistencia y hacen que hablar en estos momentos de derechos no esté de moda desde la presión de la emergencia de lo cotidiano. Esperemos “que los árboles no nos impidan ver el bosque”.

La sociedad de los derechos y la participación, como manifestación madura del estado del bienestar, ha estallado y en los últimos años hemos retrocedido decenios. El camino de la recuperación será largo.

El compromiso de la educación social

Como educadoras y educadores sociales, como ciudadanos y ciudadanas y como profesionales, deberíamos estar en disposición de dar respuesta a estas nuevas situaciones. Situaciones que generarán nuevas demandas dentro de un encargo controlador. Algunas ya están aquí: el acceso a los derechos de salud por parte de los colectivos “irregulares” de inmigrantes, o los listados de ocupantes ilegales de determinados asentamientos urbanos, etc. Y estas demandas nos interpelan sobre aquello de lo que nos hemos de ocupar: ¿de las personas y sus derechos? o ¿del encargo? Todo ello en una dirección muy similar a las posibles implicaciones para las profesiones de la acción social referidas a “la asignación de destinos” que como profesionales podemos acabar realizando, tal como Violeta Núñez (2005) o Graciela Frigerio (2008) nos recuerdan.

Las preguntas sobre quiénes son (somos) los excluidos; o sobre si, como profesionales, somos antidotos o factores de estigmatización y etiquetado; o sobre si trabajamos en el “control y gestión” o en la elaboración de estas situaciones con las poblaciones vulnerables que la padecen, siguen aquí y con más actualidad que nunca. ¿Dónde quedan los derechos humanos en estos momentos?

La naturaleza de nuestra manera de estar en el mundo (social y profesional): la tensión

La educación social y los educadores y educadoras sociales estamos sujetos a una tensión continuada derivada del núcleo constitutivo de nuestra intervención (en la práctica presente en la mayoría de las profesiones de ayuda), que podría representarse en este gráfico.

Gráfico 1: El núcleo de tensión de la acción e intervención socioeducativa de la educación social

ENCARGO (explícito): De aquel que nos "paga"	EDUCADOR/A SOCIAL	PERSONA/GRUPO (a los que acompañamos): encargo/demanda implícitos
CONTROL		DERECHO / CIUDADANÍA

Fuente: *Elaboración propia*

Lo que tiene que ver con la columna de la izquierda (Encargo) tiende hacia "el control social". Y lo que deriva de la columna de la derecha, está relacionado con el "ejercicio efectivo de los derechos humanos y el desarrollo de la ciudadanía".

Tomar conciencia de ello, tenerlo presente en nuestra acción socioeducativa del día a día, resulta crucial para no caer subyugados en lo institucional y reproductor del ejercicio mecánico de la profesión.

Vivimos, profesionalmente, en la tensión entre el encargo y las personas. Una tensión constitutiva de nuestra identidad. En esa tensión entre el encargo y las personas, sería deseable que no perdimos de vista que nos debemos a las personas y a sus derechos (humanos) como opción fundamental para seguir ofreciendo cada día una respuesta centrada en la dignidad.

Para acabar, quizás debamos volver a repensar si no será verdad lo que decía Carlos Taibo: "Tenemos que buscar una salida del capitalismo, no de la crisis".⁹

Carlos Sánchez-Valverde
 Doctor en pedagogía
 Educador social del CRAE Toni Julià
 ceseuve@gmail.com

Bibliografía

Todos los enlaces a documentos electrónicos han sido revisados y eran operativos el 25 de septiembre de 2016.

AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. En línea en: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>.

Arteaga, N. (2008) “Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel”. *Sociológica*, año 23, núm. 68, pp. 151-175. En línea en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf>

ASEDES-CGCEES (ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL –CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES). (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de educación social, Código Deontológico del Educador y la Educadora Social, Catálogo de funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Toledo: Grafox SL. En línea en: <http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>.

Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (1991). *Teoría general de Derecho*. Madrid: Debate.

Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos: de la anti-psiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.

Cacho, X.; Sánchez-Valverde. C.; Usurriaga, J. (2014). “Los nombres y los significados de la educación social”. *Revista de educación social, RES*, núm. 19, 2014. En línea en <http://www.eduso.net/res/19/articulo/los-nombres-y-los-significados-de-la-educacion-social>.

CGCEES (2013). *La profesión de la educación social en Europa: un estudio comparativo*. Barcelona: CGCEES. En línea en: <http://www.eduso.net/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf>.

Cohen, T. (coord.) (2005). *Jacques Derrida y las humanidades: un lector crítico*. México: Siglo XXI

Colmeror, M. (1850). *Derecho Administrativo Español*. Madrid.

Dussel, E. (2001). “La ética”. En *III Congreso de educación social*. Barcelona: ASEDES-CEESC, pp. 41-57.

Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: del estante editorial.

Legendre, P. (1985). *Leçons VI. Le désir politique de Dieu*. Paris: Fayard.

Marina, J. A. (1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Martín Solbes, V. M.; Vila Merino, E .S. (2012). “Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional”. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, tercera época, núm. 20, pp. 303-323. En línea en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3975452.pdf>

- Mayor Zaragoza, F.** (2008). *Tiempo de Acción*. Granada: Universidad de Granada, Editorial Ánfora Nova.
- Montané, A., Sánchez-Valverde, C.;** (coord.). (2013). *Derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.
- Núñez, V.** (2005). “Participación y educación social”. Ponencia presentada en el *XVI CONGRESO MUNDIAL AIEJI*. Montevideo: Uruguay. En línea en: http://www.projoven.gub.uy/Documentos/Congreso%20educadores/10_Violeta_Nunez.doc.
- ONU** (1948). Declaración universal de derechos humanos. En línea en: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- Papacchini, Á.** (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali (Colombia): Universidad del Valle.
- Sánchez-Valverde, C.** (2013). “De lo legal y lo legítimo”. En Montané, A., Sánchez-Valverde, C. (coord.) *derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 101-118.
- Sánchez-Valverde, C.** (2012). “La crisis, una mirada “ideológica” desde la sociedad civil y laica”. Colaboración en el espacio público de debate social *Societat.cat*. En línea en: [researchgate](http://www.researchgate.net/publication/228211112)
- Sánchez-Valverde, C.** (2007). “La vigència de Paulo Freire”. *L’Informatiu*, números 38 al 41 (serie). Barcelona: CEESC.
- Sennett, R.** (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R.** (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, Colección Argumentos.
- Standing, G.** (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Ediciones Pasado y Presente.
- Usurriaga, J.** (2013), “Vínculos entre los derechos humanos y la educación social”. En Montané, A., Sánchez-Valverde, C. (coord.). (2013). *derechos humanos y educación social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia, pp. 45-59.

-
- 1 Véase, respectivamente, ASEDES-CGCEES (2007). *Documentos Profesionalizadores*, página 12. y AIEJI (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*, página 7. Curiosamente las dos definiciones se han asumido desde procesos de consenso de los educadores y educadoras sociales.
- 2 Véase <http://www.un.org/es/rights/overview/>
- 3 Véase http://www.who.int/topics/human_rights/es/
- 4 Véase <http://www.ilocad.info/derechos-humanos>
- 5 Véase http://www.derechoshumanos.net/derechos/index.htm?gclid=Cj0KEQjwpZO_BRDym6K_nMye7cEBEiQAVA7RaKc20KFj7x0v8JazqGD4S400K40f5Itn-5noVLd9-t4aAiBN8P8HAQ
- 6 “Hay lucha de clases, de acuerdo, pero es mi clase, la de los ricos, la que está haciendo la guerra, y vamos ganando”. Warren Buffet, citado por *The New York Times*, 26 de noviembre de 2006.
- 7 Véase <http://www.jotdown.es/2014/02/el-tea-party-instrucciones-de-uso/>
- 8 Véase <http://eipcp.net/transversal/0407/buden1/es>
- 9 Véase <http://www.jotdown.es/2013/02/carlos-taibo-tenemos-que-buscar-una-salida-del-capitalismo-no-de-la-crisis/>