

Rita Gradaïlle
J. A. Caride

La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida

Recepción: 26-02-2018 / Aceptación: 11-04-2018

Resumen

Adoptando, en parte, el título de uno de los últimos informes de seguimiento de la educación en el mundo –*La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* (UNESCO, 2016)– el artículo centra sus argumentos en el reconocimiento de la educación como un derecho humano de amplios horizontes pedagógicos y sociales. A pesar de las reiteradas invocaciones a un aprendizaje permanente, es un derecho que está lejos de concretar sus propuestas en contextos y realidades que extiendan la educación a lo largo de toda la vida. En este sentido, reivindicando “otra” educación posible y necesaria, se analiza la correspondencia que existe entre el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los ámbitos de la educación social. Asociar el derecho a la educación exclusivamente a la infancia, a la escolarización y a los aprendizajes curriculares nunca podrá garantizar el pleno desarrollo de la personalidad humana; tampoco el cumplimiento de otros derechos –a la cultura, la equidad, la inclusión, al ocio, al trabajo, etc.– si en verdad se pretenden alentar modos de educar y educarse que contribuyan a un futuro sostenible para todos.

Palabras clave

Educación social, Derechos humanos, Derecho a la educación, Educación a lo largo de la vida, Desarrollo humano

L'educació social com un dret al servei dels pobles i la vida

Adoptant, en part, el títol d'un dels darrers informes de seguiment de l'educació en el món –La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos (UNESCO, 2016)– l'article centra els seus arguments en el reconeixement de l'educació com un dret humà d'amplis horitzons pedagògics i socials. Tot i les reiterades invocacions a un aprenentatge permanent, és un dret que està lluny de concretar les seves propostes en contextos i realitats que estenguin l'educació al llarg de tota la vida. En aquest sentit, reivindicant “una altra” educació possible i necessària, s'analitza la correspondència que hi ha entre el text de la Declaració Universal dels Drets Humans i els àmbits de l'educació social. Associar el dret a l'educació exclusivament a la infància, a l'escolarització i als aprenentatges curriculars mai no podrà garantir el ple desenvolupament de la personalitat humana; tampoc el compliment d'altres drets –a la cultura, l'equitat, la inclusió, el lleure, la feina, etc.– si en veritat es pretenen encoratjar maneres d'educar i educar-se que contribueixin a un futur sostenible per a tothom.

Paraules clau

Educació social, Drets humans, Dret a l'educació, Educació al llarg de la vida, Desenvolupament humà

Social Education as a Right at the Service of People and Life

Adopting, in part, the title of one of the recent UNESCO monitoring reports on education in the world – CREATING SUSTAINABLE FUTURES FOR ALL. Education for people and planet (UNESCO, 2016) – the article centres its arguments on the recognition of education as a human right with broad pedagogical and social horizons. In spite of the repeated invocations of and calls to permanent learning, its proposals are still a long way from being instituted as of right in contexts and realities which actually extend education throughout people's lives. In light of this, in an affirmation of ‘another’ education as both necessary and possible, we analyze the points of correspondence between the articles of the Universal Declaration of Human Rights and the various fields of social education. Any exclusive linkage of the right to education to children, to schooling and curricular learning can never guarantee the full development of human potential and the human personality, or the respecting of other rights – to culture, equity, inclusion, leisure, work, etc – if in fact the aim is to foster ways of educating, of learning and of educating oneself that contribute to a sustainable future for all.

Keywords

Social education, Human rights, Right to education, Lifelong learning, Human development

Cómo citar este artículo:

Gradaïlle Pernas, R.; Caride Gómez, J. A. (2018). La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 68, 11-26



▲ Introducció

En 2018 se cumple el 70 aniversario de la aprobaci3n por la ONU, reunida en el Palais de Chaillot de Parí, de la Declaraci3n Universal de los Derechos Humanos. Un texto –diría Irene Khan (2008: 58), ex-secretaria general de Amnistía Internacional– “destinado a cambiar la conciencia del ser humano”, desafiando a los poderes de los estados y a las iniciativas de los organismos internacionales en el logro de una sociedad más justa y cohesionada, en el que todas las personas, invocando la libertad y la igualdad, puedan alcanzar su más pleno desarrollo.

Sin ningún voto en contra de los cincuenta y ocho estados miembro que entonces constituían la Asamblea General de las Naciones Unidas, aunque con ocho abstenciones y dos ausencias en la votaci3n, la Resoluci3n incluía la petici3n expresa de que todos los países promuevan, mediante la enseñaanza y la educaci3n, el respeto a estos derechos y libertades, sin distinción fundada en la condici3n política de sus pueblos o territorios. Toda referencia a la defensa de los derechos individuales y colectivos se entiende como una condici3n necesaria para la paz, la comprensi3n y el desarrollo, situándonos ante el instrumento no vinculante más importante de nuestra época, traducido a más de trescientas lenguas.

Muy poco se dice de lo que pueden y deben ser otros modos de educar y educarse socialmente desde, en y para los derechos

La educaci3n *de, en y para* los derechos humanos tiene ya en el preámbulo de la Declaraci3n el primer fundamento ético de una cultura de tales derechos, reconociendo el papel que le corresponde a las instituciones escolares y al currículum académico en su conocimiento y ejercicio. Nada o muy poco se dice, sin embargo, de lo que pueden y deben ser otros modos de educar y educarse socialmente *desde, en y para* los derechos, que incidan en la sensibilizaci3n de la opini3n pública, en los aprendizajes de la infancia excluida por los sistemas escolares, en las responsabilidades pedagógicas de las familias y de los medios de comunicaci3n social, en la educaci3n para el disfrute de un ocio humanista, en la reeducaci3n en las cárceles o en la imprescindible colaboraci3n del sistema económico a través de una formaci3n laboral y ocupacional que permita vivenciarlos en todas y cada una de las realidades que nos afectan como “productores” y “consumidores”.

No basta con admitir –implícita o explícitamente– que las escuelas, aun promoviendo procesos de enseñaanza y aprendizaje más abiertos, cooperativos y socializadores, son incapaces de proyectarse en todos los significados y prácticas que cabe atribuirle a la educaci3n en las sociedades contemporáneas. Tampoco serán suficientes –aun siendo necesarias e ineludibles– las reformas orientadas a una revisi3n radical del currículum y de su funci3n social (por ejemplo, mediante la incorporaci3n de contenidos transversales o de una materia sobre “Educaci3n para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en los programas formativos), consecuentes con una mayor implicaci3n del alumnado y del profesorado en el conocimiento y la vivencia de los de-

rechos humanos, como ya se admitió en las conclusiones emanadas del Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, celebrado en Viena en septiembre de 1978; o, años más tarde, en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, adoptado por la Asamblea General de la ONU en diciembre de 2004.

Un momento estelar de la humanidad

El 22 de febrero de 1942 fallecía en Petrópolis (Brasil) el brillante escritor, biógrafo y activista social austríaco Stefan Zweig, privándonos –posiblemente– del relato literario que incorporase a sus “catorce miniaturas históricas” los acontecimientos, previos y posteriores, a la aprobación de la que –desde el 10 de diciembre de 1948– conocemos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Un ideal común, construido con menos de mil palabras, en cuyo texto se expresa, tras el horror de la Segunda Guerra Mundial, el deseo –puede que inequívoco– de que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad con dignidad e igualdad, sean cuales sean las circunstancias que concurran en su condición: edad, sexo, color, raza, religión, idioma, etc.

Lo decimos convencidos de que la sensibilidad artística, unida a la capacidad narrativa con la que Zweig desvela distintos sucesos personales y sociales que transitan entre la vida de Cicerón (44 años antes de Cristo) y el presidente norteamericano Woodrow Wilson (abril de 1919), llevarían a las páginas de su fascinante *Momentos estelares de la humanidad* (Zweig, 2017; publicado originalmente en 1927) el afán y los logros que alimentaron la esperanza de que los derechos humanos se convirtieran en uno de los principales soportes de nuestros modos de ser y estar en el mundo.

No es una cuestión menor. El autor austríaco relata como el 13 de diciembre de 1918 (hace justo un siglo) Wilson viaja a Europa en un imponente vapor –el George Washington– con la voluntad de poner fin a la discordia que durante cuatro años causó la muerte de cientos de miles de personas –la gran mayoría jóvenes, en la flor de la edad– de naciones que no cesaban en dirigirse mensajes llenos de odio, retrocediendo a las atrocidades de una barbarie que se consideraba olvidada. El fracaso de Wilson, que Zweig ilustra magistralmente, consistiría en su regreso “a casa”, cansado y enfermo, sin que el espíritu del humanitarismo y de la materia pura de la razón se materializara en la oportunidad de una paz duradera, conciliadora y eterna: “una ocasión única, tal vez la más decisiva de la Historia, se ha malgastado de una manera lamentable... Una vez más, en medio de la niebla, se desvanece en lontananza la eterna quimera de un mundo humanizado” (Zweig, 2017: 305-306). El mundo, concluía, retrocedería en la conquista de un bien común más allá de la época, perdiendo la batalla decisiva, la batalla contra sí mismo. Un bien intangible y extraordinario, como todos los que evocan sueños visionarios,



con el que salir al encuentro de lo terrenal y cotidiano, reconociéndonos –en el más amplio sentido del término– humanos. Una identidad que trasciende la biología para hacernos partícipes de la *pólis*: una comunidad de ciudadanos en un régimen político (Aristóteles, 2003: 129; *Política* III, 3, 1276b: 41-42).

Como se sabe, la historia –mayor o menor– registraría, en los primeros años cuarenta del pasado siglo, el aniquilamiento masivo provocado por la fuerza destructora de las ametralladoras y los cañones, los bombardeos y los gases tóxicos. El “nunca más a la guerra”, a la vieja y criminal diplomacia secreta, quedaría ahogado por la ambición de los poderes políticos y económicos... O, peor aún, por los funestos azotes del autoritarismo, el racismo y la xenofobia, el militarismo y los nacionalismos excluyentes.

La sociedad del cansancio cultural, moral, cívico, psicológico, neuronal, negocia los “derechos” de los sujetos como si fuesen objetos

Décadas más tarde, hoy como ayer, habitamos un milenio huérfano, que diría –en una sugerente e inquietante metáfora– Boaventura de Sousa Santos (2005), sin encontrar el rastro del pasado y con un futuro que no ofrece mucha más luz, con la razón moderna agotada, los estados superados y el capitalismo teniendo uno de sus más fieles reflejos en los mercados. Con ellos, en una espiral sin un principio definido y con un final imprevisible, la sociedad del cansancio cultural, moral, cívico, psicológico, neuronal..., negocia los “derechos” de los sujetos como si fuesen objetos, sometiénolos a los criterios de la eficiencia y del rendimiento, convirtiendo a los seres humanos en víctimas y verdugos de una productividad que no distingue entre el derecho y el deber, la existencia y la auto-obligación (Byung-Chul Han, 2012).

Conviene advertirlo cuando el mundo al revés está como nunca a la vista, confundiendo la izquierda con la derecha, el ombligo con la espalda y la cabeza con los pies. A pesar de las extensas listas de derechos humanos, proclamados por las Naciones Unidas, “la inmensa mayoría de la humanidad no tiene más que el derecho de ver, oír y callar” (Galeano, 2005: 198). Los pactos, convenciones, acuerdos..., suscritos –con luz y taquígrafos– por los estados y sus gobiernos, los organismos supranacionales y sus instituciones anexas, siguen sin hacer mella en la impunidad de los cazadores de gente, de los exterminadores del planeta, de las enseñanzas y las industrias del miedo..., condenando a muchas más personas de las que lo estaban a mediados del pasado siglo al hambre, la pobreza, la opresión o a los desastres provocados por las catástrofes naturales y sociales, ya sea por los impactos medioambientales, las guerras o los conflictos bélicos.

Si en 1950 el mundo estaba poblado por poco más de dos millones y medio de habitantes –en concreto, por 2.518.630.000 personas– en la actualidad lo está por más de siete millones setecientos mil, siendo el crecimiento poblacional entre 1950 y 2000 de más de un 140% (1,78% de tasa anual acumulada), mientras que en el período 1900-1950 lo fue del 53% (0,85% en tasa anual acumulativa). Si los “derechos”, al menos en la literalidad de su Declaración de 1948, se mantienen inalterables, sus consecuencias prácticas

han cambiado radicalmente, tanto en el volumen de personas que se sienten concernidas por su articulado como por las que –de un modo u otro– sufren sus reiterados incumplimientos.

Y, aun así, como ha señalado Mestre (2016a: 21), “el documento de la Declaración Universal de Derechos Humanos es una de las páginas más bellas de la Historia de la Humanidad”. Sin obviar las controversias que continua suscitando (Cushman, 2014), es frecuente que sea juzgado como uno de los mayores triunfos de la inteligencia puesta al servicio de la dignidad y la paz social: un viaje a la incertidumbre, protagonizado por un pequeño grupo de hombres y mujeres –Eleonor Roosevelt, René Cassin, Charles Malik, Peng Chun Chang, Hernán Santa Cruz y John Humphrey– que aceptaron el reto de articular en su redacción ideologías, creencias, reivindicaciones, anhelos, valores, intereses, expectativas..., no solo muy diferentes, sino incluso confrontadas (Glendon, 2011).

Han pasado setenta años sin que el vigor que late en sus palabras ilumine, tanto como se esperaba, nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas; una voz, “ciudadanía”, ausente tanto en el prólogo como en los 30 artículos de la Declaración de 1948, alejándose de la promovida por los ilustrados en los momentos iniciales de la Revolución Francesa (1789), a la que se denominó *Déclaration des droits de l’home et du citoyen*.

Aunque algunos de los principios –considerados intocables, atribuidos de una vez y para siempre a todo ser humano sin excepción– requieran su reescritura y ampliación, repensando sus límites formales, eurocéntricos y jurídico-positivistas..., todo indica que debemos insistir en sus logros comunes, pasando de la anestesia a la sinestesia (Sánchez Rubio, 2009). O, lo que viene a ser lo mismo, sobreponiéndose al humanismo abstracto para asociar sus enunciados a los procesos de cambio y transformación social, como productos culturales que no son indiferentes al deterioro de la Naturaleza, o a la apropiación privada de los bienes colectivos (Herrera, 2005): una respuesta cívica a la lógica del capital y sus mercados, que en la lucha, siempre inconclusa, por la dignidad humana mantenga la esperanza en “otro mundo posible”, que no se agota en el mundo dado. Que se hayan convertido en un hito extraordinario (Mestre, 2016b) no conlleva que debamos mitificarlos, ni mucho menos eludir, que son un proyecto político todavía por realizar, constantemente amenazado por las numerosas y acuciantes crisis que se extienden por todo el Planeta, comenzando por su propia supervivencia y las de quienes no consiguen sobreponerse a las adversidades de la pobreza, el hambre, la violencia, la discriminación o la exclusión social.



El derecho a otra educación posible y necesaria, en las escuelas y en la sociedad

En este escenario, “otra educación” también debe ser posible, yendo más allá de las prácticas educativas que tenemos y nos damos, al menos en una doble perspectiva, que apela directamente a las múltiples transiciones que van del *derecho a la educación* a la *educación como un derecho* (Caride, Vila y Solbes, 2017).

- De un lado, la que tanto en los discursos como en los hechos no restrinja su pretensión –por muy estimable que sea– de “repensar radicalmente el propio sentido de la actual educación” (García, 2016: 157) al quehacer de las escuelas, de las enseñanzas curriculares, del alumnado y del profesorado. Por mucho que elogiemos la importancia de las instituciones escolares en el afrontamiento de los problemas sociales y ambientales, debemos asumir que la cultura académica es incapaz de darles respuesta en toda su complejidad, espacial y temporalmente. De ahí que repensar la educación como un derecho no pueda ceñirse a sus etapas más básicas, dejando a un lado la formación post-obligatoria y, en su conjunto, todo lo que comporta que sea su concepción como un bien público.
- De otro, la que como proyecto y trayecto pedagógico-social permita extender la educación a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la vejez, vinculando el derecho a la educación con el derecho a la cultura en toda su diversidad, en cualquier tiempo y lugar (Pose, 2009; Fernández Soria, 2017). Si como se afirma en uno de los últimos Informes de la UNESCO, una “educación de calidad es el derecho a un aprendizaje con sentido y adecuado” (UNESCO, 2015: 33), sus métodos, contenidos, espacios y agentes de aprendizaje no pueden reducirse a las aulas, a los centros escolares o a los mal llamados sistemas educativos “formales”.

A propósito de ambas cuestiones cabe advertir que centrar el derecho a la educación –art. 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos– en la instrucción elemental, con sus derivaciones hacia una escolarización obligatoria y gratuita, nunca podrá deparar el pleno desarrollo de la personalidad humana –art. 26.2– ni tan siquiera, tanto como se espera, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Sí podrá avanzar –como se viene haciendo desde la celebración del Foro Mundial sobre la Educación, convocado en Jomtien (Tailandia) en 1990– en la asunción por parte de los estados de una legislación que proteja este principio, procurando garantizar que la educación para todos es un pilar básico en la igualdad de oportunidades, en cada país y en el plano internacional.

Lejos de conseguirlo, como se pone de relieve en el último informe de seguimiento de la educación en el mundo (UNESCO, 2016), las disparidades entre los logros educativos de los ricos y los pobres, dentro de cada país y entre ellos, son alarmantes; más aún, de mantenerse las tendencias actuales, que la enseñanza primaria sea universal se logrará en 2042, constatándose que –con datos provenientes del seguimiento del cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), vinculados a la Agenda 2030– en 2014 un total de 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes estaban sin escolarizar. Si la buena noticia es que los progresos en escolarización han sido enormes, entre 1950 y 2010, ya que el número de años de escolaridad completados por un adulto promedio en los países más pobres se triplicó, ahora hay unos 1.500 millones de niños y jóvenes que “aprenden poco o nada que les vaya a ser útil para moverse eficazmente en el mundo de hoy..., [por lo que] más que una crisis de educación, lo que hay es una crisis de aprendizaje..., una oportunidad perdida... y una gran injusticia” (Naím, 2018: 9).

La cuestión, sin minusvalorar su trascendencia, no reside en propiciar un “planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y la educación formal tengan desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas” (UNESCO, 2015: 51), sino en aceptar que la escolarización –por sí misma– tiene horizontes finitos, incompatibles con una lectura de la educación que sea verdaderamente abierta y flexible, capaz de “organizar y sistematizar el aprendizaje de manera global y equitativa” (*Ibid.*: 69). No se trata de acabar con la escuela ni de pensar que el modelo de escolaridad no tiene futuro en la era digital, sino más bien reforzarla, diferenciando, complementando y articulando sus cometidos con los que deben asumir otras instituciones y colectivos sociales. Aunque la instrucción ha sido considerada desde la Ilustración como uno de los principales medios para lograr la igualdad, “la escolarización no acaba con las desigualdades, sino que éstas se perpetúan por la influencia de factores anteriores (familiares) y externos (barrios marginales, etc.) a la escuela” (Aymerich, 2001: 46).

La educación social –a la que sigue sin citarse en los textos de los organismos internacionales, al igual que sucedió durante décadas con la educación popular– podría y debería ser una de las opciones puestas al servicio de los pueblos y del Planeta..., que es mucho más que incrementar las tasas de escolarización o una reforma de cierta profundidad en los sistemas educativos, si el logro consiste en la enorme transformación que implica crear futuros inclusivos para todos (UNESCO, 2016). Como hemos afirmado hace años, procurar otros horizontes para una convivencia local-global más armónica y pacífica constituye una tarea ingente y desafiante. En ella, la educación y la cultura han de desempeñar un protagonismo clave: el que hemos de asumir activamente las personas y comunidades en la construcción de una cartografía civilizatoria alternativa a la que caracteriza nuestros más convencionales modos de pensar, actuar y desarrollarnos (Caride, 2009).



Aceptar que la escolarización tiene horizontes finitos, incompatibles con una lectura de la educación que sea verdaderamente abierta y flexible

Una educación y una cultura en las que todas las personas tienen derechos; que concebimos como bienes comunes más allá de las escuelas, aunque siempre con ellas, inspirada en una visión humanística del desarrollo, fundada en la igualdad y la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida para un futuro que se desea sostenible, ecológica y socialmente (Caride, 2018). En todo caso, como señaló Abraham Magendzo, coincidimos en que su sustento teórico debe ser consecuente con una teoría y pedagogía crítica, transformadora y emancipatoria: “porque la educación en derechos humanos es una educación que ciertamente interroga, cuestiona el paradigma sobre el cual la educación en general se sostiene” (Magendzo, 2006: 19). Los derechos de los sujetos solo se alcanzan plenamente cuando son reconocidos como sujetos de derecho.

En este sentido hay, al menos, dos vacíos que deben llenarse para que los derechos humanos estén más presentes en las políticas de los estados y en las vivencias de los ciudadanos, especialmente en el contexto español:

- El primero, sin que establezcamos un orden de prelación, supone que el sistema educativo cumpla con los compromisos adquiridos en el fomento de la educación institucionalizada en este ámbito, incorporando “materias de derechos humanos en los planes de estudio de formación profesional, educación superior o en los planes de acceso a la función pública de profesionales cuyo ámbito de actuación está relacionado con la práctica y el ejercicio de estos derechos” (Ollé, Acebal y García, 2009).
- El segundo nombra “otras educaciones” (para la paz, la interculturalidad, la equidad de género, la tolerancia, la comprensión internacional, etc.), siendo la educación social y la pedagogía social dos de sus principales pilares teórico-prácticos: un derecho implícito que debe pasar a convertirse en una opción de pleno derecho (March, 2014), proponiendo un continuo tránsito entre el derecho a la educación y la educación como derecho, siendo un factor decisivo para el desarrollo humano, consecuente con una mayor equidad, inclusión y cohesión en todo lo que implique innovación, cambio y transformación social (Caride, Gradaílle y Varela, 2017).

La educación social en clave de derechos humanos, o la necesidad de llenar un vacío

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se afirma que todos los pueblos y naciones deben esforzarse por el entendimiento y el respeto a los derechos y libertades fundamentales, y tratarán de lograr este desafío mediante la enseñanza y la educación. Sin embargo, resulta llamativo que el instrumento a través del que se ha de vehicular la garantía de estos derechos, únicamente se refleje en cinco ocasiones: la primera cuando se enuncian los

principios y las bases para que la aplicación de este ideal común sea universal y efectiva; las otras cuatro, aludiendo específicamente al derecho a la educación. Sin embargo, como ya se ha advertido, el término educación se ciñe a la instrucción elemental y fundamental, circunscrita al ámbito escolar, pese a que en el apartado 2 del artículo 26 se mencione específicamente una educación que tenga por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana”.

De ahí que, aun estando presente la necesidad de educar para la comprensión, la tolerancia, la amistad y el respeto a las diferencias, no se evidencie tanto como es deseable –y esperable– una educación que sea más integral e integradora, capaz de promover una convivencia cívica, inclusiva y pacífica entre las personas y los pueblos.

En lo que sigue nos detendremos, brevemente, en valorar de qué modo y con qué connotaciones teórico-conceptuales y prácticas están presentes los ámbitos de acción-intervención socioeducativa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Una tarea “analítica” que mirando setenta años atrás pone de relieve la urgencia de “recontextualizar el derecho a la educación” (UNESCO, 2015: 81) dando cabida a todas las educaciones y al todo en la educación, manteniendo que la asistencia a la escuela tiene la misma importancia que siempre; o, si cabe, todavía más, aprovechando las sinergias que podrá construir con otras instituciones sociales, culturales, comunitarias, etc., en el renovado y cambiante paisaje del quehacer educativo en las sociedades del tercer milenio. Una indagación para la que partiremos de los ámbitos que, desde los primeros años del siglo xx, se identifican con la educación social (Caride, 2003; Gómez Serra, 2003), redefinidos en el *Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2004), cuya difusión ha permitido la incorporación del Grado de Educación Social en la convergencia de este título con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en aplicación de la que hemos dado en llamar *Declaración de Bolonia*. Optaremos por situar nuestro análisis en la categorización propuesta en el mencionado *Libro Blanco* (véase cuadro 1): educación familiar y desarrollo comunitario; educación del ocio, animación y gestión cultural; formación laboral y ocupacional; educación de personas adultas y mayores; atención socioeducativa a la diversidad; educación y mediación para la inclusión social; e intervención socioeducativa en infancia y juventud.



Aun estando presente la necesidad de educar para la comprensión, la tolerancia, la amistad y el respeto a las diferencias, no se evidencia tanto como es deseable una educación que sea más integral e integradora

Cuadro 1. Ámbitos de acción-intervención socioeducativa. Pedagogía social y educación social

Animación sociocultural y desarrollo comunitario	Educación familiar y desarrollo comunitario
Educación cívico-social	
Educación en y para el tiempo libre	Educación del ocio, animación y gestión cultural
Formación laboral y ocupacional	Formación laboral y ocupacional
Educación-formación de adultos	Educación de personas adultas y mayores
Educación especializada en inadaptación y marginación social	Atención socioeducativa a la diversidad
	Intervención socioeducativa en infancia y juventud

Fuente: Gómez (2003) y Caride (2003); ANECA (2004)

a) *Educación familiar y desarrollo comunitario*

A pesar de que no existe ninguna alusión directa vinculada a las expresiones *educación familiar y desarrollo comunitario*, sí se manifiesta que la familia es el elemento natural en torno al que se sustenta la sociedad (art. 16.3), garantizando la protección de la maternidad (art. 25) y asegurando que la remuneración económica laboral sea satisfactoria para fortalecer la existencia familiar (art. 23.3). Por esta razón, y tratando de garantizar de forma plena los derechos de las personas, se indica que ninguna persona será objeto de injerencias en cualquier ámbito de lo social, incluido el familiar (artículo 12).

Con todo, existen pequeñas disonancias en lo que a la constitución de la unidad familiar se refiere ya que, aunque se indica que cualquier persona podrá formar una familia sin distinción alguna por “motivos de raza, nacionalidad o religión” (art. 16), en las diferentes interpretaciones que puedan realizarse de las familias, en el texto de la Declaración no tienen cabida aquellas donde el sexo justificaría las diferentes morfologías familiares existentes en la actualidad. Además, la familia ha de tener una dimensión que se proyecte más hacia lo comunitario; expresando la necesidad de que todas las personas participen de la vida cultural y de la comunidad (art. 27.1) así como de sus correspondientes obligaciones y/o deberes respecto a la vida comunitaria (art. 29).

b) *Educación para la mediación e inclusión social*

Tal y como venimos manifestando, la expresión *educar para* no queda lo suficientemente recogida en el texto de la *Declaración*, careciendo de términos relativos a estrategias orientadas a la mediación e inclusión social. No obstante, son enunciados que están presentes en los principios que se establecen tanto en su preámbulo como en su articulado. Así, se indica que mediante la educación se ha de promover el respeto a las diferencias inherentes a las personas que conforman las distintas comunidades y sociedades, favoreciendo la “comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos”

(art. 26.2), garantizando la protección contra toda discriminación (art. 7) y asegurando las condiciones necesarias (salud, alimentación, vestido, vivienda, etc.) para una inclusión social en condiciones de dignidad (art. 25) y de paz (art. 26.2).

Estos derechos se verán recogidos en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); un tratado que pretendía sentar las bases en materia de ciudadanía e inmigración, con el fin de que no se establezcan diferentes modalidades de discriminación, distinción, restricciones o preferencias contra las personas.



c) *Educación de personas adultas y mayores*

Aunque en el texto de la Declaración se manifiesta la intención de educar a los seres humanos para convertirlos en ciudadanos de una sociedad global y universal, sólo en su artículo 26 se afirma de modo explícito que “toda persona tiene derecho a la educación”; de ahí que, independientemente de la edad, cualquier persona podrá recibir instrucción elemental y fundamental para promover su propio desarrollo para el mantenimiento de la paz.

En este sentido, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000 e Incheon, 2015) reivindicarán el derecho de alfabetización, pues constituye una de las bases indispensables en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

d) *Formación laboral y ocupacional*

Otro de los ámbitos de actuación propios de la pedagogía-educación social es el de la formación laboral y ocupacional y, en relación a él, la Declaración Universal de los Derechos Humanos contempla el derecho a tener un trabajo (art. 23) y a que este sea en condiciones satisfactorias e igualitarias (art. 23.2) para promover el bienestar de las personas, además del derecho a sindicarse (art. 23.4) para defender sus derechos e intereses laborales. En este sentido, se hace especial hincapié en la instrucción técnica y profesional, más orientada a la adquisición de competencias para el desempeño ocupacional que al derecho a una formación permanente. Unos derechos sociales y económicos que posteriormente se verían reafirmados con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y en los diferentes instrumentos elaborados en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

e) *Educación del ocio, gestión y animación sociocultural*

Al margen de los derechos que deben garantizar unas condiciones de vida satisfactorias (alimentación, vivienda, vestido, trabajo, etc.), se entiende que, para lograr el pleno desarrollo de las personas, estas han de tener derecho al descanso y al disfrute de su tiempo libre (art. 24). En sí, es la única referencia que puede encontrarse en el documento; ya que el ocio, entendido como un factor clave para el desarrollo humano, no aparece recogido en la Declaración.

También se alude al derecho de todo ciudadano a participar de la cultura de su país y a gozar de las artes (art. 22), además de participar libremente en la vida cultural, artística y literaria; unos derechos que, en definitiva, promueven la identidad cultural y la dinamización de la vida comunitaria. Unos desafíos que se plasmarían en la Convención sobre la protección y promoción de las expresiones culturales (2005).

f) *Intervención socioeducativa en la infancia y la juventud*

En el artículo segundo de la Declaración se manifiesta que toda persona podrá gozar de los derechos presentes en la misma sin distinción de edad; pero será en el art. 25.2 donde se aluda específicamente a que los niños y niñas –precisamente por su escasa autonomía y dependencia– tendrán derecho a cuidados especiales. En este sentido, y con el fin de garantizar los derechos proclamados en la Declaración en relación a la infancia, se firmaría –en el año 1989– la Convención sobre los Derechos del Niño, el primer tratado vinculante a nivel nacional e internacional para proteger los derechos de la infancia.

g) *Atención educativa a la diversidad*

La Declaración Universal de los Derechos Humanos se asienta en valores como la dignidad humana y la igualdad de derechos; un principio –repetido hasta en catorce ocasiones– que impregna el texto normativo con el fin de promover el progreso social, el entendimiento y la igualdad entre las personas y los pueblos.

Así, en el primer artículo de la Declaración, se manifiesta que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” sin que se haga “distinción alguna” (art. 2.2), por lo que esta máxima será uno de los principios rectores que deberá alentar cualquier intervención socioeducativa. Es por ello que la atención a la diversidad deberá proyectarse en actuaciones que tienen como principio fundamental el valor de la igualdad y el respeto universal. Unos derechos que también se ven refrendados en el artículo relativo a las libertades de las personas (art. 18) y a la protección contra toda discriminación (art. 7). Una atención educativa a la diversidad que posteriormente también se materializaría en la Convención sobre la protección y promoción de las expresiones culturales (2005) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).

Cuando analizamos el derecho a la educación, lo hacemos desde una óptica excesivamente institucional tomando como conceptos paralelos educación y escolarización

Concluyendo

Como han expuesto Naya y Dávila (2017: 28), “cuando analizamos el derecho a la educación, lo hacemos desde una óptica excesivamente institucional, dando por supuesto que la educación solo es posible en la escuela y tomando como conceptos paralelos educación y escolarización. Todos los organismos internacionales cuando hablan del derecho a la educación lo hacen desde la óptica de que la escolarización es la única respuesta”.

Sin embargo, las circunstancias socioeconómicas y geopolíticas en las que se inscribe han cambiado radicalmente, obligando no sólo a una relectura de los significados inherentes a la escolarización –como cantidad y calidad– sino también al concepto mismo de educación. De un lado, porque no podrá persistir en su vieja e injustificada tipificación de la que es “formal”, “no formal” e “informal”; de otro, porque sigue siendo injusto y anacrónico reconocer que “se está pasando de las instituciones tradicionales de educación a un panorama del aprendizaje variado, multiforme y complicado” (UNESCO, 2015: 50) sin que poco o nada cambie en las palabras que llevan a los hechos, que se proclaman como “derechos”; menos aún si lo que se pretende es construir un futuro digno para todos. Será difícil imaginarlo sin el derecho a una educación social.



Confiemos en que los pactos, convenciones, conferencias, etc., que se han ido celebrando en los últimos años, prolongando la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, nos den la oportunidad de conseguirlo. Si en clave histórica podemos entender que el derecho a la educación y su noción como un bien primario pasaban –inevitablemente– por la escuela y sus enseñanzas, en la actualidad, además de seguir insistiendo en su valor, debemos ser consecuentes con la visión integrada de la educación propuesta en el conocido como Informe Delors (1996), basada en dos conceptos esenciales: el “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y “la formación de la persona completa”; ambos consubstanciales al modelo de sociedad –de la información y del conocimiento– en el que debemos habitar las próximas décadas.

Rita Gradaille Pernas

Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental

SEPA-interea

Universidad de Santiago de Compostela

rita.gradaille@usc.es

José Antonio Caride Gómez

Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental

SEPA-interea

Universidad de Santiago de Compostela

joseantonio.caride@usc.es

Bibliografía

- ANECA** (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (2 vols.). Madrid: ANECA. Recuperados de: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf y http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Aristóteles** (2003). *Política*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela-Fundación BBVA.
- Aymerich, I.** (2001). *Sociología de los derechos humanos: un modelo weberiano contrastado con investigaciones empíricas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Byung-Chul Han** (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Caride, J. A.** (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Caride, J. A.** (2005). Educar y educarse en clave social: formación y profesionalización en la Pedagogía-Educación Social. En Ruiz Berrio, J. (ed.): *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, p. 697-714.
- Caride, J. A.** (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Caride, J. A.** (2018). La educación social, o el derecho a un bien común más allá de las escuelas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31 (3ª época), 9-12.
DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.00
Accesible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/62890/38474>
- Caride, J. A.; Vila, E. S.; Martín, V. M.** (coords.) (2017). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario-GRU.
- Caride, J. A.; Gradaille, R.; Varela, L.** (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En Caride, J. A.; Vila, E. S.; Martín, V. M. (coords.) (2017). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario-GRU, p. 73-94.
- Cushman, Th.** (ed.) (2014). *Handbook of Human Rights*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Fernández Soria, J. M.** (2017). El derecho a la educación como derecho cultural: algunas claves e implicaciones. En Caride, J. A.; Vila, E. S.; Martín, V. M. (coords.). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario-GRU, p. 53-71.

Galeano, E. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

Glendon, M. A. (2011). *Un mundo nuevo: Eleanor Roosevelt y la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10 (2ª época), 233-251.

Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Libros de la Catarata.

Khan, I. (2008). Los derechos humanos son el camino. *El País Semanal*, 1680, 58-59.

Magendzo, A. (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos: sobre qué conversamos y qué nos problematiza*. San Juan (Puerto Rico): Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.

March, M. (2014). La construcción de una pedagogía social inclusiva, equitativa y redistributiva. En March, M.; Orte, C. (coords.). *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, p. 233-259.

Mestre, J. V. (2016a). Los redactores y las circunstancias históricas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. VVAA: *Más allá de lo imposible: la dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Txalaparta, p. 21-39.

Mestre, J. V. (2016b). *Los derechos humanos*. Barcelona: Editorial UOC.

Naím, M. (2018). ¿Cuál es la mayor estafa del mundo? La educación. *El País*, 18 de febrero, p. 9.

Naya, L. M.; Dávila, P. (2017). El derecho a la educación y la educación en el mundo. En Caride, J. A.; Vila, E. S.; Martín, V. M. (coords.). *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario-GRU, p. 13-38.

Ollé, M.; Acebal, L.; García, N. (coords.). *Derecho Internacional de los Derechos Humanos: su vigencia para los Estados y para los ciudadanos*. Barcelona-Madrid: Anthropos-MEC.

Pose, H. (2009). La dimensión cultural de los derechos humanos: iniciativas para su promoción desde la acción local. En Caride, J. A. (coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

Sánchez Rubio, D. (2009). *Repensar los derechos humanos: de la anestesia a la sinestesia*. Sevilla: Editorial MAD

Santos, B. de Sousa (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.

Zweig, S. (2017). *Momentos estelares de la humanidad: catorce miniaturas históricas*. Barcelona: Acanalado (27ª reimpresión; primera edición en castellano, 2002).



UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232652S.pdf>

UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. París: UNESCO [primera edición en castellano, 2017].

Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>