

## EDITORIAL

### LA EDUCACIÓN SOCIAL, O EL DERECHO A UN BIEN COMÚN MÁS ALLÁ DE LAS ESCUELAS

---

En una sugerente, aunque desigual, contribución que un amplio conjunto de autores realizan en torno a la dimensión política de los derechos humanos en el siglo veintiuno (VVAA, 2015), aquéllos son presentados como un “campo de batalla” en el que han ido encontrando acomodo discursos y prácticas dispares, cuando no irreconciliables. Tanto es así, admiten, que la visión más tradicional de los derechos humanos, con atributos inviolables, adheridos de una vez y para siempre a todo ser humano sin excepción, han dejado de existir. O, al menos, lo están haciendo del modo en que setenta años atrás, concluyendo 1948, quisieron darse y darnos la oportunidad –ante la urgencias inducidas por el horror, la devastación y la miseria de la segunda guerra mundial– de acordar un *ideal común*, que en pocas palabras reconociese la dignidad intrínseca de las personas y de los pueblos, invocando la libertad, la justicia, la paz, la tolerancia... como principios consustanciales a la familia humana.

Las realidades del mundo, que van desde los posicionamientos sociopolíticos y económicos de los poderes establecidos, hasta las injustas e injustificables condiciones de pobreza, exclusión, explotación, violencia, etc. en las que malviven miles de millones de personas, parecen alejarnos –más que nunca– de los deseos que alentaron la redacción de su “declaración universal”. Y, con ellos, de la voluntad explícita de conciliar su dimensión formal con su concreción material. Aceptando que, tal vez, no habría necesidad alguna de que tales derechos “tuvieran que ser defendidos,

reivindicados, conseguidos y ratificados por multitud de convenciones y prácticas sociales” (De la Rosa, 2015: 19), continuamos sintiendo la obligación de abrazar sus imposibles... construyendo nuevos escenarios de posibilidad, de reflexión y acción crítica, de propuestas y logros que lleven a los hechos cotidianos el anhelo por una vida más plena, individual y colectivamente.

Lo afirmábamos hace años confiando en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como texto y pretexto –a pesar de los cuestionamientos a los que pueda dar lugar su pretensión de satisfacer a todos los credos– de cualquier cambio de rumbo que pretenda ser transformador, liberando a la Humanidad de las múltiples ataduras que la aprisionan desde hace décadas. Una liberación que la expansión de los mercados y sus insaciables valores bursátiles se otorgan a sí mismos, como si la producción y el consumo –baluartes visibles del liberalismo (y de sus múltiples “neo” manifestaciones)– pudiesen encarnar todos los valores (éticos, cívicos, culturales, etc.) que se requieren una convivencia local-global más armónica y pacífica; no sólo de los seres humanos entre sí, sino también con la biodiversidad de la Tierra que nos acoge.

Aludimos a una tarea ingente y desafiante, en la que tanto la educación como la cultura están convocadas a desempeñar un protagonismo clave: el que hemos de asumir todas las personas y comunidades en la construcción de una cartografía civilizatoria alternativa a la que caracteriza, especialmente a partir de la revolución industrial,

nuestros heredados modos de pensar, actuar y progresar. O, lo que es lo mismo, de vivir y convivir en un Planeta desbocado, de todos y de nadie, en el que al tiempo que la “polis” se agranda con la globalización, quienes nos fundimos con ella estamos cada vez más expuestos a los riesgos e inseguridades que entraña.

Como se sabe, en su artículo 26, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* expresa –incluso podría decirse, de forma inequívoca– que toda persona tiene derecho a la educación, que deberá ser gratuita y obligatoria en lo que atañe a la instrucción fundamental: una educación de la que se esperan resultados decisivos para el pleno desarrollo de la personalidad humana y de las sociedades, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los pueblos, así como entre todos los grupos étnicos y religiosos.

Se alude, no obstante, a una educación pensada desde y para la escuela, que más allá de equipararla con la escolarización y el sistema escolar (mal llamado “educativo”), reduce la educación a lo “formal” (institucionalizado, reglado, académico, sistemático, etc.), lo educativo a la instrucción primaria o básica, la cultura pedagógica a cultura didáctica y docente, los conocimientos y sus enseñanzas-aprendizajes al currículum, los saberes a las asignaturas de un plan de estudios y a su eficaz transmisión, la infancia a los alumnos y alumnas, la vida a una de sus etapas...

Lo hace incluso cuando, con la mejor de las intenciones, proclama la necesidad de repensarla radicalmente para afrontar la complejidad de los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo (García, 2015), con nuevas concepciones y metodologías... escolares, docentes, organizativas, curriculares. Imaginando “otra educación posible”, acaba por reducir sus opciones a preparar “a los alumnos y alumnas para enfrentarse a las incertidumbres, a lo inesperado, asumiendo una perspectiva opuesta a la lógica de la cultura escolar dominante, que sigue empeñada en transmitir certezas, verdades acabadas, en relación con la interpretación del mundo” (*Ibíd.*: 158-159).

Lo “alternativo” a la educación convencional se reduce a tener “otra” escuela, no otras educaciones a las que se ignora, de las que no se reconoce o no se quiere reconocer su existencia. El relato de los variados modos de educar y educarse en sociedad, por mucho que la memoria y la historia permitan dar cuenta de sus respectivas identidades, persiste en sus parcialidades. Y con ellas, en cierto modo, retornamos a la educación de siempre, insistiendo como novedad –sin serlo tanto, si se hace justicia a los postulados reformistas de la *Escuela Nueva* y otras iniciativas orientadas a la innovación educativa en las aulas y los centros

escolares– en que los problemas a tratar en la enseñanza deben ser reformulados desde la perspectiva didáctica. Coincidimos en ello, pero no es suficiente.

Caer en los tópicos de “oponer” o, con más benevolencia, “complementar” la educación formal con la “no formal” e “informal” tiene estos desvaríos y derivaciones, sean ideológicas o tipológicas, a las que tan proclives han sido los organismos internacionales y buena parte de los teóricos de la educación y del currículum. Aún reconociendo que la cultura-mundo, la pluralidad de los saberes y la vida transcurre desbordada –y desnortada– por amplias avenidas, cada vez resulta más palmario que lo educativo no puede continuar discurrendo por los estrechos cauces de la escuela. El mar incalculable de la educación, hermosa metáfora de Violeta Núñez (1999), no puede ni debe supeditar sus avatares a uno de sus ríos... por muy importantes y necesarias que sean sus aguas para inscribir la educación en el curso de la vida, en todos y cada uno de los ecosistemas que habitamos desde la infancia hasta la vejez.

Los argumentos, o la falta de ellos, transcienden a los autores para adquirir carta de naturaleza en las instituciones, cuando –como sucede en el último informe de la UNESCO (2015a)– con la intención de repensar la educación en un mundo que se transforma rápidamente, se aspira a estimular el debate político y pedagógico en torno a los fines de la educación y la organización del aprendizaje, en una sociedad cada vez más compleja, incierta y contradictoria. Una educación a la que se caracteriza como un bien común universal, inspirada en una visión humanística del desarrollo, basada en el respeto y la dignidad, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida para un futuro que se desea “sostenible”, ecológica y socialmente.

Son las palabras que, prolongando las motivaciones inherentes a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM, 2000-2015) y a los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS, 2016-2030), insisten en afirmar que “la educación es la medida y la premisa del progreso”, que la “educación ante todo”, o que “el desarrollo sostenible comienza por la educación”; expresiones que recuerdan los compromisos adquiridos en Jomtien (1990) y Dakar (2000), y que han sido ratificados en sus expectativas en la *Declaración del Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Incheon (2015), al suscribir que se debe “garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, promoviendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

Un afán loable, pero que hasta ahora y tras varias décadas de intentarlo, no está siendo

congruente ni con el logro de una “enseñanza primaria universal” –más de 60 millones de niños y niñas todavía no van al colegio, y más de 120 millones no completan la escolarización elemental– ni con la principal meta de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (EpT): satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, poniendo énfasis en que la educación es un derecho humano fundamental; la oportunidad que la Humanidad debe darse a sí misma para humanizarse.

Hay evidencias, como se ha constado año tras año, en los Informes de Seguimiento de la EpT en el mundo, con títulos tan significativos para mostrar la frustrada transición del “debe” al “haber”; entre otros, los que pusieron en sus títulos el compromiso de avanzar “hacia la igualdad entre los sexos”, de asumir “el imperativo de la calidad”, de procurar “la alfabetización, un factor vital”, de “llegar a los marginados”, de no pasar por alto la “crisis encubierta de conflictos armados y educación”, de situar entre las prioridades “de los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación”, o de que la “enseñanza y aprendizaje [posibiliten] lograr la calidad para todos”. Unos y otros, oscurecidos por las conclusiones que se trasladaron al Informe que hizo balance del período 2000-2015 (UNESCO, 2015b: 3), al admitir, sin paliativos que “la desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria. Los conflictos siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas”.

Ante estas, y otras circunstancias que evocan las distancias que todavía existen entre la educación que tenemos y la educación que necesitamos –y reivindicamos–, hemos argumentado recientemente (Caride, 2017: 33) que el derecho a educar es indisociable del derecho a educarnos en cualquier tiempo y lugar, más allá –por muy relevantes y significativos que sean– de los trayectos curriculares, de la asistencia a la escuela, del éxito y/o del fracaso escolar que se refleje en sus “actas”, “rendimientos” e “informes”, cualesquiera que sean las legitimidades y acreditaciones institucionales a las que se remitan, de ámbito local, nacional e/o internacional.

Lo diremos de otro modo: ya no basta, como se indica en los nuevos –y, en parte viejos– discursos

de la UNESCO (2015a: 51)– con decir que “el aprendizaje en el aula se ve ahora impugnado por la ampliación del acceso al conocimiento y la aparición de aprendizaje fuera de las aulas, de las escuelas, las universidades y otras instituciones educativas”; o que, dando continuidad a este razonamiento, los medios sociales o los cursos masivos y abiertos en línea (MOOC) están estableciendo “sinergias entre la educación formal y las instituciones de capacitación y otras experiencias al respecto... [de modo que] el contexto actual de transformación del panorama de la educación brinda la oportunidad de reconciliar todos los espacios de aprendizaje, así como también nuevas oportunidades de experimentación e innovación”.

Un paso adelante, sin duda, en los trayectos hacia una concepción de la educación y la formación de amplias miras. Pero, debe decirse con radicalidad, insuficiente mientras no se nombren –tras décadas de requerimientos e iniciativas– la Educación Social, la Educación Popular, la Animación Sociocultural u otras que podrían conseguir lo que, en el mismo Informe, se echa en falta: “un planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y la educación formal tengan desde la infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas” (UNESCO, 2015a: 51). Por lo que se ve compromete menos hablar de lo *formal* y lo *menos formal* en la educación conocida que de “otras” educaciones que tienen tantas *formalidades* como la que más, en su identidad y entidad pedagógica-social.

Concluiremos anotando que cada vez será menos creíble que el aprendizaje y las enseñanzas puedan ser “permanentes” sin una Educación Social que las haga posibles en todas y cada una de las realidades familiares, comunitarias, institucionales, cívicas, etc. en las que –con distintos grados de formalidad– se inscribe. Sin que adquiera, desde sí misma y en la sociedad, los niveles de conocimiento y reconocimiento que está alcanzando en las Universidades y en las prácticas profesionales, en la investigación y en la acción-intervención cotidiana.

Un [re]conocimiento al que no resulta ajena, la pretensión de dotar a la Educación Social de una “ley”, cuanto antes mejor, en los términos en los que vienen demandándola en los últimos meses los educadores y las educadoras sociales a través de la Campaña promovida por su *Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales* (CGCEES), a la que se ha adherido con la firme convicción de su necesidad y con los cambios que puedan introducirse en su tramitación normativa, la *Sociedad Iberoamericana de*

*Pedagogía Social* (SIPS). Las consideraciones y los fundamentos a los que se remite su justificación, afirmando que la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela, van más allá de la legitimación del quehacer socioeducativo de una formación-profesión transformadora de contextos y personas. Más que eso, lo hace imprescindible al expresar que la “Educación Social posibilita la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales,

que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Se puede decir mejor, pero no más alto ni más claro. La propuesta está hecha, las respuestas –como diría Bob Dylan– están soplando en el viento: ¿Habrá alguien al *otro* lado para atender también a estas “formalidades”? ¿Haremos de la educación un derecho de todos/todas? ¿Será el derecho a todas las educaciones y al todo en la educación? ¿Podrá, en verdad, repensarse la educación sin que cambien los modos de nombrarla en un mundo que está cambiando sus formas de nombrarse? ¿Tendrán la Educación Social y sus Pedagogías la oportunidad de “formalizarse”?

## Referencias bibliográficas

- Caride, J. A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Caride, J. A. (2017). El “derecho a la educación” es mucho más que asistir a la escuela. *A Página da Educação*, serie II, 209, 32-33.
- De la Rosa, C. (2015). La disputa de los derechos humanos. A modo de introducción. En VVAA (2015). *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (9-20). Tafalla: Txalparta.
- García, F. F. (2015). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En VVAA (2015). *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (145-171). Tafalla: Txalparta.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO (2015a). *Rethinking Education: Towards a global common good?* París: UNESCO. Edición en castellano, accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>.
- UNESCO (2015b). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: UNESCO. Edición resumida en castellano, accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>.
- VVAA (2015). *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Txalparta.

José Antonio Caride

Universidad de Santiago de Compostela  
[joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)  
Editor Asociado de PSRI