

La Educación Social y su desarrollo formativo y profesional en España y Brasil: derechos humanos y el derecho a la educación

- A Educação Social e seu desenvolvimento formativo e profissional na Espanha e no Brasil:direitos humanos e direito à educação
- Social Education and its training and professional development in Spain and Brazil: human rights and the right to education

Maria Ester Alventosa-Bleda¹
Wisllayne Ivellyze de Oliveira-Dri²
Joan Maria Senent³

Resumen: Este estudio tiene como objetivo describir y analizar brevemente cómo el y la profesional de Educación Social (ES) puede influir en el desarrollo del derecho a la educación y contribuir a la educación en Derechos Humanos. Además, se pretende realizar un estudio comparado de su desarrollo como carrera y profesión en España y Brasil. Es importante destacar que son dos

1 Doctoranda en la Universidad de Valencia (UV) – Facultad de Ciencias de la Educación. maria.e.alventosa@uv.es

2 Doutoranda na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Faculdade de Educação – Brasil (Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), Doutorando Sanduíche na Universidade de Valencia – Espanha, no período de outubro de 2018 a março de 2019, financiado pela CAPES, wis_pedagogia@yahoo.com.br

3 Doctor, Profesor Titular Universidad Universidad de Valencia (UV) – Facultad de Ciencias de la Educación joan.m.senent@uv.es

países muy diferentes desde el punto de vista político, económico, cultural y social. No obstante, pese a sus diferencias, tienen en común la inquietud de potenciar la ES, desde sus diferentes momentos, como herramienta para conseguir la educación integral, necesaria para llegar a la transformación social, capaz de asumir la ciudadanía como parte de un todo. Para el desarrollo del estudio se realizará una breve reflexión de la trayectoria de los de los Derechos Humanos, desde la perspectiva del derecho a la Educación en España y Brasil, basándose en la legislación nacional y en los acuerdos internacionales, entre otros. Además contiene un marco teórico que pondrá de manifiesto la relación entre Educación Social, Educación Escolar y Derechos Humanos. Se pretende analizar cuál es la situación de la Educación Social sobre el ámbito de la formación y de la profesión, destacando las conquistas, los retrocesos y las perspectivas, en España y Brasil. Se tendrán en cuenta variables relacionadas con la existencia o no de la profesión, cómo se desarrolla y si está o no reglamentada. Finalmente se analiza la situación en los dos países y las perspectivas de futuro, centrándose en las reglamentaciones de la ES. Los resultados del estudio llevan al siguiente planteamiento: si la Educación Social es una praxis pedagógica, capaz de desarrollar proyectos que contribuyen a la educación en Derechos Humanos, los cuales han sido firmados por los países comparados, y la ONU y la UNESCO, defienden que la educación tiene que incluir esta vertiente, ¿por qué no se hace efectiva la inclusión de la ES en los centros escolares?

Palabras clave: Educación social. Derechos humanos. Derecho a la educación. España y Brasil. Desarrollo profesional.

Resumo: O objetivo deste estudo é descrever e analisar brevemente como o profissional de Educação Social (ES) pode influenciar no desenvolvimento do direito à educação e contribuir para a educação em direitos humanos. Além disso, pretende-se realizar um estudo comparativo do seu desenvolvimento como carreira e profissão na Espanha e no Brasil. É importante destacar que esses são dois países muito diferentes do ponto de vista político, econômico, cultural e social. No entanto, apesar de suas diferenças, eles compartilham da inquietação de impulsionar a ES, desde seus diferentes, como uma ferramenta para conseguir a educação de forma integral, necessária para alcançar a transformação social, capaz de assumir a cidadania como parte de um todo. Para o desenvolvimento do estudo, realizar-se-á uma breve reflexão sobre a trajetória dos Direitos Humanos, a partir da perspectiva do direito à educação na Espanha e no Brasil, com base na legislação nacional e nos acor-

dos internacionais, entre outros. Ademais, conta com um marco teórico, no qual se destacará a relação entre Educação Social, Educação Escolar e Direitos Humanos. O objetivo é analisar a situação da Educação Social no campo da formação e da profissão, destacando as conquistas, os retrocessos e as perspectivas, na Espanha e no Brasil. Serão consideradas variáveis relacionadas à existência ou não da profissão, como ela está desenvolvida e se está ou não regulamentada. Finalmente, analisar-se-á a situação nos dois países e as perspectivas de futuro, enfocando na regulamentação da ES. Os resultados do estudo conduzem à seguinte questão: se a Educação Social é uma prática da pedagogia, capaz de desenvolver projetos que contribuam para a educação em Direitos Humanos, que foram assinados pelos dois países comparados, pela ONU e pela UNESCO, defendendo que a educação deve incluir este aspecto, porque não ocorre, de forma efetiva, a inclusão da ES nas escolas?

Palavras-chave: Educação Social. Direitos Humanos. Direito a Educação. Espanha e Brasil. Desenvolvimento Profissional.

Abstract: The aim of this study is to briefly describe and analyse how the social education professional (ES) can influence the development of educational rights and contribute to human rights education. In addition, a comparative study is being developed as a career and profession in Spain and Brazil. It is important to note that they are two very different countries from the political, economic, cultural and social points of view. However, despite their differences, they have in common the concern to promote the Social Education, from its different contexts, as a tool to achieve the integral education, necessary to reach the social transformation, able to assume citizenship as part of a whole. For the development of this paper we will have a brief reflection of the trajectory of those of Human Rights, from the perspective of the educational rights in Spain and Brazil, based on national legislation and international agreements, among others. It also contains a theoretical framework that will highlight the relationship between Social Education, School Education and Human Rights. The aim is to analyse the situation of social education in the field of training and the profession, highlighting the achievements, setbacks and prospects, in Spain and Brazil. Variables related to the existence or otherwise of the profession, 3 how it develops and whether or not it is regulated shall be taken into account. Finally we analyze the situation in the two countries and the prospects for the future, focusing on the regulations of the Social Education. The results of the study signal that social education is a pedagogical practice, capable of developing projects that contribute to human rights

education, which have been signed by the countries compared, and the UN and UNESCO, argue that education has to include this aspect, why is the social education is not include in the schoolse?

Keywords: Social Education. Human Rights. Education Rights. Spain and Brazil. ProfessionalD evelopment.

1. Introducción

Después de 70 años de la declaración de los Derechos Humanos (DDHH), ha habido grandes progresos, pero todavía queda mucho por hacer. Por eso, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han asumido compromisos oficiales, en el sentido de desarrollar políticas públicas y orientar la educación escolar, en todos los niveles, para el desarrollo de temáticas relacionadas con los derechos humanos y la ciudadanía.

Este estudio tiene como objetivo describir y analizar brevemente cómo el y la profesional de Educación Social (ES) pueden influir en el desarrollo del derecho a la educación y contribuir en la educación en derechos humanos. Además, se pretende realizar un estudio comparado de su desarrollo como carrera y profesión en España y Brasil. Es importante destacar que son dos países muy diferentes desde el punto de vista político, económico, cultural y social, por lo que inicialmente se procederá a hacer una breve contextualización de ambos.

A continuación se dará una visión de los Derechos Humanos, realizando una breve reflexión de la trayectoria de los mismos desde la perspectiva del derecho a la Educación en España y Brasil, basándose en la legislación y los acuerdos internacionales, entre otros.

Seguidamente se presentará un marco teórico que permita responder a cuestiones como: ¿Puede la Educación Social fomentar espacios de aprendizajes sobre Derechos Humanos en los centros escolares? ¿Cuáles son los beneficios de tener un profesional de Educación Social en los centros escolares? La intención es afianzar la teoría de la cual se ha partido, es decir, la contribución de la ES al desarrollo del derecho a la educación. Se pretende analizar cuál es la situación de la ES sobre el ámbito de la formación y de la profesión, poniendo de manifiesto las conquistas, los retrocesos y las perspectivas, en España y Brasil. Se tendrán en cuenta variables relacionadas con la existencia o no de la profesión, cómo se desarrolla y si está o no regulada en la ley.

Por último, en las síntesis, se analizará cuál es la situación en los dos países y las perspectivas de futuro, centrándose en las reglamentaciones de la ES y cómo estas se dan efectivamente en términos de políticas públicas y en el desarrollo de la educación en DDHH. Así pues nos queda la siguiente pregun-

ta: ¿por qué no se hace efectiva la inclusión de la ES en los centros escolares?

2. Metodología

Los procedimientos metodológicos usados se basan en la perspectiva crítica de los estudios comparados. A lo largo del artículo, los análisis han buscado identificar similitudes y diferencias entre los procesos de formación y reglamentación profesional de la ES en España y Brasil. La perspectiva crítica de la educación comparada destaca que estas investigaciones deben ir más allá de los aspectos descriptivos y cuantitativos. En este caso, sin tener en cuenta los diferentes contextos políticos, económicos, sociales, culturales y los procesos históricos (FRANCO, 2000), que generan la complejidad de estudiar la ES como herramienta para el desarrollo de una educación en DDHH, no sería posible la obtención de comparaciones fiables.

Como indica Raventós cuando define las características de comparación, “toda comparación presupone una concepción apriorística de desigualdad aun cuando sea a nivel intuitivo” (1990, p.108 apud en SENENT, 2013, p. 41). Posiblemente uno de los ejes definitorio de la intervención de los educadores en el actual contexto europeo sea la diversidad. Los ámbitos de intervención de los educadores están impregnados de diversidad, como si esta fuera un sello inherente a la intervención socioeducativas, porque pocas veces un educador trabaja con un grupo homogéneo y poco cambiante (SENENT, 2013, p. 41).

Los documentos de análisis elegidos para el estudio provienen de diferentes tipos de fuentes. Algunas primarias como por ejemplo: Las Cartas Magnas, Las Leyes Generales de Educación, Los documentos profesionales de Educadores Sociales de España, Los dos Proyectos de Ley para la reglamentación de la profesión de Educador/a Social en Brasil, Declaración Universal de los Derechos Humanos, y Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos. También se han utilizado fuentes secundarias para el marco teórico, revisando diferentes estudios relacionados con DDHH y ES, que sostuvieran las argumentaciones y análisis realizados.

3. Contextualización de los dos países

España es un país ubicado en la Península Ibérica, en Europa, es parte de la Unión Europea (UE) y está organizado políticamente como una Monarquía parlamentaria con 17 comunidades autónomas. Brasil es un país con grandes diferencias culturales, sociales, políticas y económicas. Se estructura en una república federativa, con 26 estados, casi 6.000 municipios y el Distrito Federal, todos ellos son entes federativos y gozan de autonomía.

En cuanto a población, en España a 1 de enero de 2017 las Cifras eran de 46,5 millones de habitantes, según el Instituto Nacional Estadística (INE). En cambio en Brasil, con su enorme extensión territorial (cabrían cerca de 17 Españas), son aproximadamente 200 millones de habitantes (IBGE, 2010), el mayor de Latinoamérica.

España es un país con una larga tradición e historia, con un Estado de bienestar social más desarrollado, comparado con el casi inexistente de Brasil, aunque es posible notar algunos aspectos de efectividad de los derechos sociales, de forma creciente, desde la década de 1930. Aun así, en España, casi 700.000 personas mayores de 16 años son analfabetas funcionales, es decir, el 1,7% de la población española⁴ no tiene capacidad de resolver de una manera adecuada situaciones de la vida cotidiana que involucren la comprensión escrita. En Brasil más de 10 millones de sus habitantes son analfabetos⁵ y 38 millones son analfabetos funcionales⁶, sumando aproximadamente $\frac{1}{4}$ de la población.

También se ha de considerar que Brasil fue colonia de explotación, donde se esclavizaron las personas negras hasta el siglo XIX, la mujer sólo pudo votar a partir de 1935 y hasta hoy presenta tasas altísimas de desigualdad social. Según el índice de Gini, índice que mide la desigualdad social, Brasil se encuentra en el lugar 0,51⁷, encontrando fragilidades sociales, económicas, políticas y culturales estructurales. En España el índice es 0,34⁸, lo cual significa que Brasil tiene una desigualdad social mucho mayor, aun así los recortes sufridos en España, en los últimos tiempos, en políticas sociales y por supuesto educativas y sanitarias, van en detrimento de la disminución de dicha desigualdad. Las políticas neoliberales instauradas, además de los múltiples casos de corrupción en política, en ambos países, no favorecen el desarrollo equitativo y están provocando un desarraigo político en la ciudadanía. En Brasil tal contexto puede haber favorecido la reciente subida al poder de un presidente de ultra derecha, conservador, autoritario y fundamentalista cristiano, Jair Bolsonaro (2019). En España, según las últimas elecciones celebradas en Andalucía y encuestas realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas de España (CIS)⁹, se observa una tendencia al aumento de votantes a partidos de derecha y ultraderecha.

Respecto al lugar que ocupa la ES, los dos países tienen contextos di-

4 INE - Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <<https://www.inec.es/inec/espana/sociedad/en-espana-hay-casi-700-000-personas-analfabetas/10004-3034673>>.

5 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) – IBGE, 2017.

6 Pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência e desenvolvido pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, lançada em setembro de 2018.

7 Banco Mundial

8 INE - Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <<http://www.ine.es/jaxiT3/datos.htm?t=9966>>.

9 Disponible en: <www.cis.es>.

ferentes. En España existe un grado universitario, es decir, la profesión está reconocida, y en Brasil no, visto que desarrollan las funciones propias de la ES profesionales de otras áreas. No obstante, aunque los dos han firmado tratados y acuerdos internacionales en los cuales se comprometen a velar por una educación en DDHH, y esta entra dentro de las competencias de la ES, ninguno de ellos la regula en su ley educativa como parte de la escuela. Como se puede apreciar, aunque sean dos contextos muy diversos, también se encuentran similitudes entre ellos.

3.1. Derechos humanos y el derecho a la educación: acuerdos y legislación

En ese apartado se procederá a contextualizar los DDHH y el derecho a la educación de forma más general. A continuación se presentan los documentos relacionados con el derecho a la educación recogido en las leyes de España y Brasil (Constitución y Ley general de educación) en el contexto de los DDHH y sus tratados.

Según Gradaïlle y Caride (2018), la educación, en y para los DDHH recoge, ya en el preámbulo de la Declaración, el primer fundamento ético de una cultura de los mismos, reconociendo el papel de las instituciones escolares y su currículum:

[...] de lo que pueden y deben ser otros modos de educar y educarse socialmente desde, en y para los derechos, que incidan en la sensibilización de la opinión pública, en los aprendizajes de la infancia excluida por los sistemas escolares, en las responsabilidades pedagógicas de las familias y de los medios de comunicación social, en la educación para el disfrute de un ocio humanista, en la reeducación en las cárceles o en la imprescindible colaboración del sistema económico a través de una formación laboral y ocupacional que permita vivenciarlos en todas y cada una de las realidades que nos afectan como “productores” y “consumidores” (GRADAILLE Y CARIDE, 2018. p. 12).

Los mismos autores aseguran que la cultura académica vigente es incapaz de dar respuesta a los actuales problemas sociales y ambientales, por su complejidad. Esto les lleva a afirmar que la escuela (restringido a los contenidos y sus espacios físicos), aunque necesaria, no es suficiente, ya que piensan que se necesitaría incluir contenidos transversales o una materia sobre Educación para la Ciudadanía y DDHH. Por el contrario, según Pérez (2005), los DDHH no se aprenden estudiándolos, sino practicándolos diariamente en todos los contextos donde se desarrolla el ser humano. El presente estudio, estaría más en sintonía con Pérez (2005), que afirma que son esenciales la educación y la formación en DDHH, pero que no pueden ser una asignatura

más en el currículum escolar, sino una dimensión transversal del mismo. La misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) asegura que los derechos no pueden limitarse a contenidos teóricos, sino que son valores que cada ser humano tiene que hacer propios. También Usurriaga (2013, apud en SÁNCHEZ-VALVERDE, 2016) dice que la mejor manera de educar en valores derivados de los DDHH es practicarlos y que la acción socioeducativa de educadores y educadoras sociales se base en la práctica de estos valores.

No sirve de nada aprender conceptos sobre valores, si la realidad vivida es totalmente diferente a estos. Se tiene que tener muy en cuenta cuando se está educando, que el aprendizaje vicario es uno de los que se practica a muy temprana edad, por lo que la escuela debe impregnar su currículum de estos valores y las personas dedicadas a la educación tienen que asumirlos y practicarlos. Continuando con Pérez (2005) el modelo de educación tiene que unir los intereses individuales y la participación en la comunidad. Esto significa abordar la educación desde la vertiente social y requiere cambios significativos en los planteamientos de los procesos metodológicos.

Muchos de los estudios revisados, relacionan los DDHH con la ES. La teoría expuesta en los mismos es que, aunque los DDHH nacen con la intención de construir un camino hacia la Paz y la dignidad humana, han tenido y siguen teniendo diferentes lecturas. Por este motivo no basta con pensar que por el hecho de estar reconocidos en muchos países y recogidos en sus constituciones, se van a cumplir, porque diariamente se puede ver como son vulnerados. Los estudios realizados coinciden en que el papel de la ES es fundamental para trabajar en el cumplimiento de estos derechos, ya que son parte de la praxis de la misma y forman parte de su Código Deontológico (PÉREZ, 2005; RILLO, 2015; CASTELLES, 2015; BUEDO, 2015; MARÍN, 2015).

Para el autor Ramos (2016), los DDHH son esenciales para gozar de una vida digna, basada en la libertad, en la igualdad y en la dignidad, reflejados en los tratados internacionales así como en las constituciones de cada Estado. En una perspectiva histórica, el autor y jurista, añade que los DDHH fueron contruidos como una forma de resistencia a la opresión y búsqueda por el bienestar del individuo. A lo largo de la historia pasaron por transformaciones, para llegar a conceptualizar y concretar aquellos recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), poco después del término de la segunda guerra mundial (OLIVEIRA-DRI; PEDRO, 2018).

En este sentido la Constitución Española de 1978 prevé en su artículo 27 que:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona-

lidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes (CE, 1978).

La Constitución Federal (CF) brasileña de 1988 en su artículo 6º, prevé derechos sociales en los que se reconoce el derecho a la educación, conforme a la siguiente redacción:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (Brasil, CF, 1988).

En concreto, la Constitución de Brasil trató sobre la educación en su capítulo III, sección I, desde su artículo 205 al 214:

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, CF, 1988).

Si se atiende al punto 2 del artículo 27 de la constitución española arriba expuesto y el artículo 206 de la constitución brasileña se puede destacar que en la escuela debería de trabajarse la vertiente social, para conseguir los objetivos de dichos artículos, además de promover el respeto a la diversidad, la pluralidad del cual se habla en las dos leyes. También el punto 5 del artículo 27 de la constitución española y el artículo 205 de la constitución brasileña, hablan de garantizar el derecho a la educación mediante la programación y la

participación efectiva de todos los sectores afectados: Estado, familia y sociedad, es decir de toda la comunidad educativa.

En Brasil, se puede hacer un marco en sus leyes y documentos, en cuanto a los DDHH, a partir de la Constitución Federal de 1988. Esta constitución es joven comparada con la de España, pues fue consolidada después de la dictadura militar instaurada entre 1964 y 1989. Constituciones anteriores a esta no eran claras en cuanto a la protección de los DDHH individuales y colectivos. Así que el principio regente de la CF (1988) brasileña está basado en la dignidad de la persona humana, por eso dicha carta magna presenta tal rol de derechos y garantías fundamentales.

Así que los fragmentos presentados de las dos constituciones demuestran que, en sus normativas, reconocen principios basados en el derecho a educación como forma de dignidad del ser humano. Teniendo en cuenta que la ES es una disciplina preparada para trabajar esa vertiente social de la cual se habla en las constituciones de los dos países, una forma de garantizar tal derecho sería incluir en la Ley de educación general, la ES. Esta es parte de la educación y no puede quedarse al margen, hay que legitimar las acciones de la Educación Social en el ámbito escolar, como por ejemplo se hizo en Argentina que incorporó la Educación no Formal a la Ley general de educación¹⁰. Es sabido que la Ley por sí sola no cambia estructuras, pero sí son herramientas políticas por donde se puede empezar, visto que, es a partir de ellas que se puede exigir y presionar al Estado.

Como refleja el punto 8 del artículo 27 de la constitución española y artículo 205 de la constitución brasileña, son los poderes públicos los que deben garantizar el cumplimiento de las leyes. De no regularlo en la Ley general de educación, seguirá dependiendo de la voluntad política, de los presupuestos disponibles u otros factores. Así ocurre que en España existen comunidades autónomas que incluyen en su Ley de educación la figura de la educadora o educador social en los centros escolares y otras que no. El ejemplo de Andalucía es uno de los que, con los recortes habidos en educación, tuvieron que suprimir esta figura profesional, pese a reconocer que contribuía a la mejora del funcionamiento del centro en general. En el caso de Brasil ni tan solo existe la figura profesional como tal, sino que se consideran profesionales de la ES, personas que pueden o no tener una carrera de grado, y que por vocación trabajan en el ámbito social. Cuando tienen una formación superior son

10 La Ley de Educación Nacional de Argentina, Ley No 26.206 de 2006, reglamenta en el Título IX – Educación no Formal, como parte de la Educación Nacional. Aunque en ese artículo no se ha debatido el concepto de Educación no Formal, no se puede olvidar que este también es un concepto dentro del apartado de la Educación Social y mucho autores en Latinoamérica investigan y escribirán sobre la temática, a ver TRILLA, 2007; PARK y FERNANDES, 2007; GOHN 2014; entre otros.

en diferentes disciplinas como psicología, servicio social, ciencia social, pedagogía, entre otras. Tal contexto muestra la complejidad del debate en Brasil. A continuación se pueden ver las orientaciones de la UE para la educación y las recogidas en la ley española de educación:

La Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia (2002, p.10¹¹)

Ley orgánica de 2006:

Con referencia a la ley general de educación de España se han encontrado la Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, declaraban la educación como servicio público. La Ley Orgánica de Educación sigue y se ratifica en esta tradición. El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza (Ley Orgánica 2/2006, preámbulo, p. 5).

Siguiendo con el derecho a la educación, se puede destacar en la actual la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013) los siguientes artículos:

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación (LOMCE, 2013, p.5)

«Artículo 2 bis. Sistema Educativo Español.

[...]

2. Las Administraciones educativas son los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa.

[...]

«Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolu-

11 Disponible en: <https://www.fapar.org/documentos/Educacion_Ciudadania/Recomendaciones_E_Ciudadania_EUROPA.pdf>

ción pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.» (LOMCE, 2013).

Con referencia a la Ley general de educación de Brasil se ha encontrado la Ley 9.394/1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) que ratifica la Constitución Federal en el sentido de repetir que la educación es deber de la familia y del Estado y que tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 12.

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

[...]

Art. 26.

[...]

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Así que en las partes de la LDB citadas arriba se asevera que el artículo 3, además de ratificar la CF, también destaca como principios la relación entre educación escolar, trabajo y prácticas sociales (XI). En el mismo, sentido la LOMCE establece una equiparación entre equidad y calidad, sin concretar las medias que la podrán hacer posible. Esto, en el desarrollo normativo, se ha traducido por establecer sutiles itinerarios de diferenciación que no pueden interpretarse en la línea de garantizar ni la equidad ni la calidad, entendida como educación en valores que prepara las personas para convivir en sociedad.

El artículo 12 de la LDB, refuerza la importancia de la comunidad educativa, es decir, familia y comunidad integrando Estado, sociedad y escuela (VI). En el mismo artículo también se puede destacar la concientización y combate a todos los tipos de violencia, intentando promover una cultura de paz (IX y X) y en el artículo 26, inciso 9o, prevé que las escuelas tengan contenidos relativos a los DDHH, inseridos como temas transversales en los currículos. En la LOMCE la Disposición adicional cuadragésima primera también tiene un sentido parecido, pero además propone la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Teniendo en cuenta la disposición adicional cuadragésima primera, y que una de las actuaciones de la ES son las acciones mediadoras, sería de su competencia trabajar en este aspecto en los centros escolares. En este caso se habla de aquellas acciones mediadoras referidas al trabajo previo que se tiene que hacer para que el sujeto de la educación pueda encontrarse con lugares, personas y contenidos, con la finalidad de la emancipación progresiva del mismo.

En las leyes de educación de los dos países se encuentran semejanzas, pues las dos hacen referencia a educar para los DDHH, en la cultura de la paz, el acceso a la educación en igualdad de condiciones y en la corresponsabilidad de la educación de toda la sociedad, o lo que es lo mismo, la apertura de la escuela al entorno. Se destaca que en la ley española se hace referencia a la igualdad de género, a diferencia de la de Brasil. Así que la Educación escolar, la ES y los DDHH, como se ha podido constatar en los diferentes estudios expuestos, están estrechamente vinculados.

En Brasil, se puede concluir que hubo avances, desde la promulgación de la Constitución de 1988, en el sentido de garantizar derechos sociales, entre ellos la educación a los ciudadanos brasileños. Sin embargo, existe un largo camino de lucha y de resistencia para que esos derechos puedan ser puestos en práctica. En España, las tendencias de las últimas leyes son promover la competitividad, ya que se entiende la calidad de la enseñanza referida tan sólo al valor numérico de las asignaturas, olvidando en muchos casos la educación integral en valores que permitan la convivencia en sociedad, de los cuales se ha estado hablando a lo largo del texto.

4. La educación social: concepto, formación y reglamentación de la profesión en la ley de educación

En la mayoría de los casos la ES nace como respuesta a grandes desastres para cubrir necesidades de manera asistencial, como en Europa después de segunda guerra mundial o en Latinoamérica para atender a la población pobre en sus distintas demandas. Esto hace que en muchos casos se entienda

como algo relegado a la buena voluntad de la gente, algo caritativo relacionado con la religión o la falsa caridad cristiana. No es esa la concepción que el análisis de este trabajo ha podido confirmar respecto a los diferentes artículos estudiados, ya que muchos de ellos hablan de la Educación Social como medida preventiva para la mejora de la convivencia y la transformación social.

Es decir, la ES como complemento al derecho a la educación se puede utilizar como herramienta para fomentar educación para una ciudadanía democrática, que defienda los derechos humanos y la educación como una de las formas de dignidad humana. Según la Asociación Internacional de Educadores y Educadoras Sociales (AIEJI), la Educación Social puede definirse como: “la teoría 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” (AIEJI, 2005, p. 6).

A nivel nacional, en España la ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) y la APESCAM (Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha), define la ES como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: a) 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. b) 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 (ASEDES, 2007, p. 12).

En Brasil, aunque la profesión no esté reglamentada, ha encontrado algunas asociaciones de Educación Social y Pedagogía Social, se ha destacado dos. La primera es La Asociación Brasileña de Pedagogía Social (ABRAPsocial¹²) con actividades en nivel nacional, principalmente formativas, para esta:

[...] A Pedagogia Social é a Teoria Geral da Educação Social, portanto, área de conhecimento das Ciências da Educação. A Pedagogia Social constitui também a base teórica para as práticas de Educação Popular, Educação Sociocomunitária e práticas de Educação não escolares. Assim como a Pedagogia Escolar, para fundamentar suas práticas de Educação Escolar se serve de uma Teoria Geral da Educação Escolar, a Pedagogia Social se serve da Teoria Geral da Educação Social. Ambas são necessárias para a viabilizar a concepção de uma Educação integral, integrada e integradora. O campo de trabalho da Pedagogia Social é a Educação Social, que se faz ao longo de toda a vida, em todos os espaços e em todas as relações (ABRAPsocial).

12 Disponible en: <<https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/abrapsocial/>>.

La otra es la Asociación de Educadores y Educadoras del estado de San Pablo (AEESP¹³). Que está teniendo una buena articulación a nivel nacional e internacional, tal condición ha posibilitado que la asociación organizara el XIX Congreso Mundial de Educadores y Educadoras Sociales¹⁴ en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), en la ciudad de Campinas-SP, con participación de aproximadamente 600 personas y 24 países. Para ellos:

O educador social está hoje atuando nas mais variadas áreas, desde atividades de arte-educação em entidades assistenciais e de cultura, até ações diretas de prevenção em saúde, tais como agentes comunitários de saúde e redutores de danos, como ainda na educação de jovens e adultos, atividades de lazer para crianças e terceira idade, trabalho com saúde mental e ações comunitárias junto a remanescentes de quilombos, comunidades ribeirinhas, assentamentos rurais e movimentos populares... uma imensa quantidade de locais e atividades. Em todos, o que nos une é uma concepção transformadora da sociedade e libertadora das relações violentas e desiguais da época em que vivemos (AEESP).

Aunque hay multitud de definiciones de lo que es la ES se han escogido las presentadas anteriormente por pertenecer a las asociaciones o colegios oficiales de los países de las unidades de comparación, exceptuando AIE-JI que está a nivel internacional. La intención no es agotar los debates sobre ES, visto que es sabido que son muchos los autores que definen los marcos teóricos al respecto. Así pues, se destacarán las referencias que van en concordancia con las variables elegidas para el análisis en la línea de una ES como parte de la pedagogía y dentro de la escuela.

Como muy bien dijo Petrus (2004) la Educación Social y la Educación Escolar no pueden ir una sin la otra, o deben estar unidas para conseguir la educación integral a la cual hacen referencia diversos autores. Afirman Gradaïlle y Caride (2018) que si se pretende contribuir a la educación para un desarrollo sostenible, el derecho a la educación no se puede limitar a la infancia, la escolarización y a los aprendizajes curriculares, ya que esto no garantiza ni el pleno desarrollo de la personalidad humana, ni el cumplimiento de otros derechos (a la cultura, la equidad, la inclusión, al ocio, al trabajo, entre otros).

Al contrario de lo que se suele pensar, la ES no está reñida con el profesional de la docencia, pues son intrínsecas, ya que el profesorado a su vez, también puede servirse de las herramientas de la ES para relacionar el currículum de su asignatura con la vertiente social y cultural de su entorno. Según Sánchez (2009), el educador y la educadora social en el ámbito escolar, puede generar proyectos de acción y participación, colaborando con el resto de

13 Disponible en: <<http://aeessp.org.br/>>.

14 Disponible en: <<http://xixcongresso.aeessp.org.br/>>.

agentes educativos en la transformación de la escuela. Serrate (2014), afirma que incluir la figura de la ES en la escuela es una demanda provocada por el momento histórico y la complejidad política, social, cultural, económica y tecnológica actual, generadora de dificultades en las instituciones educativas (ALVENTOSA-BLEDA, 2016, p. 16).

Según Castillo y Bretones (2014), la escuela debe renovar su percepción del entorno y replantearse sus relaciones con el mismo. Necesita cubrir nuevas necesidades reales y no tiene los medios para hacerlo. La globalización ha cambiado el sentido de la formación en el contexto escolar, derivando en un proceso a lo largo de toda la vida. Este proceso incluye una formación social e interactiva, la cual necesita de otros agentes y otros espacios para desarrollarla. El mismo estudio plantea la escuela como un nuevo ámbito de la ES, ya “que le aporta profesionales, metodologías y sensibilidades que pueden ayudar a analizar, entender y afrontar algunos de los cambios que le impone la sociedad, así como las necesidades que esta le genera” (CASTILLO; BRETONES, 2014, p. 17).

Los proyectos desarrollados en los centros escolares para contribuir a mejorar la convivencia de los mismos, tienen que tener una continuidad, en caso contrario no pueden dar los resultados esperados. Por esta razón es importante fomentar políticas de Estado que potencien, regulen y financien la ES dentro de la ley educativa y que no quede sujeta a la buena voluntad de los gobiernos. Como afirma Castillo (2013), la ES en los centros escolares no debería estar condicionada a una decisión política, sino que debería de producirse un cambio de sensibilidad, de forma que se entendiera la eficacia de un profesional como este en el seno del sistema educativo, con especial incidencia en la Educación secundaria obligatoria donde los problemas de absentismo y disrupción en las clases, entre otros muchos, son cada vez más frecuentes.

Respecto a la relación de la ES con la educación para los DDHH, Rillo (2015), la define como la solidaridad práctica como el vínculo entre los DDHH y la ES. De hecho dice que la ES es “una práctica socioeducativa que conduce a la ciudadanía plena” (RILLO, 2015, p. 15). La razón de esta afirmación radica en que la praxis socioeducativa, desde la perspectiva de la ES, no puede identificar la solidaridad como un sentimiento moral de compasión por quien sufre en una situación límite, sino asumiendo la justicia y DDHH, desde la cual se reconoce al otro como interlocutor válido. En caso contrario, no estaríamos hablando de ES, sino de caridad y asistencialismo, lo cual nunca podrá contribuir a la transformación social necesaria para compartir un proyecto común y la justicia social.

En el Anexo de la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, de la cual Brasil y España son países miembros, el párrafo 2 y 3 dice:

Reafirmando también que tanto los individuos como las institucio-

nes deben promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) Reafirmando además que toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, la seguridad y el fomento del desarrollo y de los derechos humanos (...) (Asamblea General Naciones Unidas, 2011, p. 2).

Partiendo de los puntos reflejados anteriormente, en el tratado de la ONU y atendiendo al marco teórico referenciado y a la definición de ES dada por AIEJI, ASEDES Y APESCAM (España), ABRAPsocial y AEES-SP (Brasil), se entiende que tiene que haber una reglamentación que incluya esta en la escuela, para que la educación cumpla realmente los requisitos reflejados en los diferentes acuerdos internacionales del derecho a la educación.

4.1. Formación y reglamentación

En la tabla se visibilizan las diferentes variables y unidades comparativas respecto la formación y la reglamentación:

Tabla 1 – Variables de unidades de comparación

Variables	sub-variables	Unidades de Comparación	
		Brasil	España
Formación	Grado	Hay algunos cursos de grados, pero son iniciativas puntuales, principalmente en instituciones privadas.	Educación Social. 4 años (60 créditos por año para completar 240).
	Superior no Universitaria	Pocas iniciativas puntuales.	Integración social y el TASOC (Técnico en Actividades Socioculturales).
	Curso de extensión en las Universidades	Existen propuestas formativa en el ámbito de la extensión universitaria. Algunas veces en unión con grupos de investigación y/o con movimientos sociales/organizaciones de la sociedad civil	Existen muchos cursos de extensión en las universidades Españolas.

	Cursos libres	Encuentran diferentes propuestas ofertadas por diferentes organizaciones	Existen muchos cursos libres organizados por los colegios profesionales especialmente.
	Post-grados	En su mayoría son especializaciones "lato sensu", o sea, con una carga horaria menor que las que tienen las maestrías y los doctorados que son post-grados "stricto sensu".	Hay másteres en Educación Social, pero el doctorado es general en educación.
Profesión	Post-grados	No hay a nivel nacional. En 2009 fue reglamentado como función en otra ocupación profesional.	En España está considerada como categoría profesional reconocida.
	Colegios profesionales	No hay.	Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)
	Ocupación laboral	En las áreas de la Asistencia Social, Salud, Trabajo, Cultura, Justicia y Educación, entre otros.	En las áreas de la Servicio Social, Salud, Trabajo Ocio, Cultura, Inmigración Justicia y Educación entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, la ES en Brasil, en general, no se contempla como una carrera de grado, aunque existen facultades que sí la tienen, pero son casos muy puntuales y generalmente en instituciones privadas. La función de educadora o educador social puede provenir de muchas formaciones iniciales (servicio social, psicología, pedagogía, derecho, arte, filosofía, entre otras) e incluso de otras formaciones a nivel de la enseñanza secundaria o de la educación no formal, esta es una de las dificultades importantes a la hora de unificar y establecer una formación y un perfil que pueda definir al educador social como profesional.

En España sí existe el grado en ES, aunque es una titulación muy joven, ya que se introduce en el curso en 1991-1992, a través del Real decreto 1420/1991 que en el 30 de agosto de 199 creaba la ES como diplomatura universitaria (sistema de titulación universitaria anterior a Boloña). En el año 2012, dicha diplomatura pasó a ser Grado en ES, teniendo una duración de

cuatro años y están programados en asignaturas semestrales, en su mayoría de 6 créditos. Las asignaturas de formación básica se imparten en el primer año, las de formación específica en 2.º y 3.º curso y las optativas en 3.º y 4.º del grado. Antes de la implementación de la diplomatura, tampoco existía una figura profesional definida de la ES, al igual que sucede en Brasil. Se contemplaban figuras profesionales que trabajaban lo social como: educación de calle, la asistencia social, animación sociocultural, entre otras.

En Brasil no hay una profesión reglamentada de ES, pero hay profesionales actuando en el área, con los más diversos nombres como lo vamos describir más adelante. Al no haber una oferta formativa reglamentada y efectiva en nivel de grado u otros, lo que se encontró fueron muchos cursos libres ofertados por las diferentes organizaciones, principalmente las del llamado Tercer Sector¹⁵, que muchas veces no son jerarquizados en el sentido de exigir un grado o formación previa. En general existen cursos de extensión universitaria, en los más variados modelos; formas; carga horaria; ideología, muchas veces oriundos de grupos de investigación y/o asociaciones entre la Universidades y movimientos sociales y/u organizaciones de la sociedad civil. En este mismo sentido y variedad se encuentran postgrados llamado de lato sensu, pues son especializaciones más cortas, que de acuerdo con el Ministerio Nacional de Educación de Brasil los cursos de esta modalidad deben tener, en lo mínimo, 360 horas, o sea, con carga horaria inferior a las maestrías y los doctorados.

En España, al estar integrada la formación de ES en la Universidad, existen en casi todas las universidades Masters como cursos de especialización de los grados. Al mismo tiempo cabe reseñar que los Colegios oficiales de Educadores/as sociales tienen siempre una oferta de formación permanente dirigida a los profesionales, así como los propios gobiernos autonómicos también desarrollan algunas iniciativas en ese sentido.

Como se ha dicho anteriormente, en Brasil, todavía el trabajo de Educador/a Social no está reglamentado en la Clasificación Brasileña de Ocupa-

15 Segundo Franco (1999, p. 283) o Terceiro Setor é: em princípio abrange todas as organizações que não pertencem ao primeiro e ao segundo setor, isto é ao Estado e ao Mercado. Dizer isso soa uma obviedade, mas qualquer outra classificação será incompatível com a denominação “Terceiro setor” (...). (...) Outra coisa é reconhecer que as fronteiras entre os três setores não são rígidas e existem intercessões – zonas comuns – entre essas “esferas”, que não podem sempre ser univocamente definidas ou divididas com muita precisão. Toda essa variedade de organizações têm em comum algumas características: (1) estão fora da estrutura formal do Estado (o que não impede que o Estado, em alguns casos, regule o seu funcionamento, como ocorre em relação aos partidos políticos); (2) não tem fins lucrativos (quer dizer, não distribuem eventuais lucros auferidos com suas atividades entre os seus diretores ou associados); (3) são constituídas por grupos de cidadãos na Sociedade Civil como pessoas de direito privado; (4) são de adesão não-compulsória; e (5) produzem bens/ou serviços de uso (ou interesse) coletivo (FRANCO, 1999, p. 284).

ciones (CBO¹⁶). Aunque desde los años 70 e 80 se pueden encontrar trabajos en ese sentido, más todavía en los 90 después de la promulgación del Estatuto de los Niños y Adolescente (ECA - Ley No. 8.069, 1990), en la cual se sugiere que el poder público presente programas de acciones socioeducativas para la infancia y juventud brasileña.

En enero de 2009 el Ministerio Nacional de Trabajo Brasileño incluye la categoría de “Educador Social” en un grupo profesional ya existente correspondiente a los “trabajadores de atención, defensa y protección a las personas en situación de riesgo”, la descripción de la actividad es la siguiente:

[...] Se pretende garantizar la atención, la defensa y la protección a las personas en situaciones de riesgo personal, social y al adolescente en conflicto con la ley. Buscan asegurar sus derechos, abordándolos, sensibilizándolos e identificando sus necesidades y demandas. Controlan el acceso de personas y vehículos en unidad penal y conducen presos o internados para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, escolares, laborativas, recreativas y resocializadoras;¹⁷ (Traducción propia).

En el mismo grupo de la ocupación profesional de educador social se presentan las siguientes ocupaciones: arte-educador (educador de calle, educador social de calle, instructor educacional y orientador socioeducativo); agente de acción social (agente de protección social, agente de protección social de calle, agente social); o de monitor de dependiente químico (consejero de dependiente químico, consultor en dependencia química) y consejero tutelar.

Mientras todo este escenario brasileño hay dos proyectos de ley en tramitación en el Congreso Nacional sobre la profesión de educador social: el Proyecto de Ley (PL) 5346/09¹⁸, del Diputado Federal Chico Lopes (PCdoB-CE¹⁹) está en la Cámara de los Diputados Federales, donde está en discusión o sustitutivo presentado por la Comisión de Trabajo, de Administración y de Servicio Público, y las enmiendas presentadas por el relator, diputado Chico

16 CBO - Classificação Brasileira de Ocupações: A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República. Disponible en: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>.

17 Disponible en: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>.

18 Disponible en: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>

19 PCdoB-CE: Partido Comunista do Brasil-Ceará

Alencar (PSOL-RJ)²⁰²¹. La fundamentación para ese PL es que la LDB (9.394/96), reconoce que la educación alcanza procesos cognitivos por medio de lo social: Art. 1º “La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales.”

El otro Proyecto de Ley está en la cámara de los Senadores, PLS 328/2015²², es más reciente y de autoría del Senador Telmário Mota (PDT/RR²³) y se tramita en la Comisión de Asuntos Sociales (CAS). La diferencia principal del otro proyecto de ley arriba citado, es que este propone una formación mínima del educador social más allá de la secundaria (art.3, II), ese es el punto de mayor debate entre los dos proyectos de ley. Por un lado puede ser interesante, pues propone equiparar la situación formativa de dicho profesional, pero también puede atender al mercado, pues más de 75 %²⁴ de las matrículas del nivel superior están el ámbito privado en Brasil, así que también puede ser un nicho de mercado más para atender al modo de producción del capital que para atender al derecho a la educación.

5. Síntesis y reflexiones

Por lo tanto, este trabajo intentó reflejar y demostrar cómo el y la profesional de Educación Social pueden influir en el desarrollo del derecho a la educación y contribuir en la educación en derechos humanos, a través de las políticas educacionales nacionales (leyes de Brasil y España) y de las políticas internacionales vistas en tratados como los de la ONU y UNESCO.

Lo primero que se ha detectado, principalmente por medio del marco teórico, es que una de las posibilidades de desarrollar el derecho a la educación en DDHH es que la ES esté en los centros escolares. Para esto sería necesario incluir la ES en las políticas reguladoras, los currículos, los proyectos políticos pedagógicos, en las asignaturas y que las Educadoras y Educadores Sociales formaran parte del equipo multidisciplinario del centro. Esto implica que España y Brasil deberían incluir en sus leyes generales de educación la Educación Social, por medio de debates con la comunidad educativa, con espacio efectivo en los centros escolares, con presupuesto y con profesionales

20 PSOL-RJ: Partido Socialista -Rio de Janeiro

21 Disponible en: <<https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/quem-atua/educador-social/>>.

22 Disponible en: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

23 Disponible en: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

24 Disponible en: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>>.

de la ES. Es obvio que teniendo en cuenta la historia de la ES, no se propone restringir la actuación de ese profesional a los centros escolares, al contrario tales profesionales también son importantes y fundamentales en la cultura, en la salud, en el arte, en el desarrollo social y otras áreas.

En España hubo un período de transición, anterior a la diplomatura de ES, en el cual se equipararon diferentes profesionales, que estaban ejerciendo de educadores y educadoras sociales, lo que constituyó el precedente formativo en que se apoyó la antigua diplomatura. Así pues, en el caso de Brasil habría que debatir y construir una propuesta que integrara los profesionales que trabajan por vocación y que buscan construir relaciones sociales más justas, como por ejemplo los: Mestres Capoeira y Griôs, Educadores populares y otros. Es importante promover de forma concomitante al desarrollo de carreras de grado y reglamentación profesional.

Los beneficios de tener un profesional de ES en los centros escolares están fundamentalmente en la línea de que sea el instrumento para el desarrollo de los derechos humanos del alumnado, como recogen todas las leyes y acuerdos internacionales cuando hablan de una educación plena, no fragmentada, integrando sus diferentes áreas y especificidades, posibilitando la praxis de la ES. Permitiría que una profesión ya desarrollada pueda colaborar en la formación de los derechos humanos y cumplir con las citadas leyes generales de educación de los dos países.

En Brasil está por definir el marco de desarrollo de la propia ES y de los profesionales que en ella se van a integrar. Algunas Universidades de Pedagogía y Servicio social tienen asignaturas de Educación no Formal, Educación Social o Pedagogía Social, pero es insuficiente para el debate acerca de una profesión. Se pueden ver recientemente movimientos y asociaciones de Educadores Sociales, pero es todo muy puntual y discontinuo, sin ninguna reglamentación, no como políticas públicas de Estado. Es posible ver alguna reflexión o involucración del debate en la Educación de Jóvenes y Adultos o en la figura del profesor mediador, encontrado en algunos estados o municipios, pero el tema está claramente necesitado de un desarrollo normativo y legislativo.

Como se puede apreciar a lo largo del trabajo presentado, en los dos países existe un debate respecto de la ES, aunque en diferentes momentos de aquí la relevancia del estudio comparado entre Brasil y España. Como se ha constatado en el presente estudio, la ES es una herramienta para trabajar los DDHH y especialmente el derecho a la educación. Constatado esto (y sabiendo que no es algo nuevo), no se entiende cómo siguen sin realizarse políticas que hagan posible esta vertiente educativa en los centros escolares. En conclusión, habría que plantearse si las actuales tendencias políticas, basadas en el capitalismo, neoliberalismo, que promueven la privatización y la mercantili-

zación de lo público, están por la labor de fomentar esta educación de DDHH de la que se habla en el estudio, o realmente queda en un segundo plano por lo que no interesa especialmente la inclusión de las y los educadores sociales en esas políticas

Referencias

AIEJI. Marco conceptual de las competencias del educador social, 2005. Disponible en: <<http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-ES.pdf>>. Fecha de acceso: 1 feb. 2019.

ALVENTOSA-BLEDA, E. La Educación Social como nexo entre los agentes educativos. Trabajo Final de Grado (Educación Social) – Facultad de Ciencia de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, 2016. (Falta data de defesa e publicação.)

ASEDES-CGCEES. 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, 2007. Disponible en: <<http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=27>>. Fecha de acceso: 1 feb. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponible em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Fecha de acceso: 1 feb. 2019

BRASIL. Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019.

BUEDO, S. Globalización de los Derechos Humanos: reflexión y revisión de los derechos esenciales para la coexistencia en una sociedad global desde la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 154-167, 2015. Disponible en: <<http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=532>>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019.

CARIDE-GÓMEZ J. Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. 29, n. 1, p. 245-272, jun., 2017. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/16706>>. Fecha de acceso: 01 feb. 2019.

CARVALHO, J. de Oliveira; CARVALHO, L. R. S. O. A educação social no Brasil: contribuições para o debate. An. 1, Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS-C0000000092006000100024&script=sci_arttext>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

CASTELLÉS, J. F. La Educación Social contra la vulneración de los Derechos Humanos a causa de la contaminación electromagnética: el derecho a la Salud y a la Vida. *RES-Revista Educación Social*, Barcelona, n. 20, p.132-153, 2015.

CASTILLO, M. La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 16, p. 1-11, 2013. Disponible en: <<http://www.eduso.net/res>>. Fecha de acceso 3 jun. 2019.

CASTILLO, M.; BRETONES, E. Acción social y educativa en contextos escolares. EPUB – DRM. UOC (Universitat Oberta de Catalunya). 2015.

ESPAÑA. Constitució n Española. BOE. n. 311, de 29 de diciembre de 1978.

ESPAÑA. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 2013. (Falta número da ley.) Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

FERREIRA, A. V. A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: novas possibilidades de formação? *Rev. Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 2, n. 4, p. 70-79, out./dez., 2016. <<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1461/1065>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teóricometodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 197-230, 2000.

FRANCO, A. de. A reforma do estado e o terceiro setor. *In: PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.). Sociedade e estado em transformação. São Paulo: ENAP, 1999. p. 273-289.*

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. da G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação, Porto, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.*

GRADAÏLLE PERNAS, R.; CARIDE GÓMEZ, J. A. La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. *Educació Social. Revista d'Intervención Socioeducativa, Barcelona, n. 68, p.11-26, 2018.*

INE, España en cifras 2018. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado, 2018. Disponible en: <http://www.ine.es/produser/esp_a_cifras>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

MARÍN, D. Manual compass: trabajando los derechos humanos con jóvenes. *RES-Revista de Educación Social, Barcelona, n. 20, p. 192-197, 2015.*

OLIVEIRA-DRI, W. I. de; PEDRO, M. S. Derechos Humanos en Brasil en "tiempos de Escuela sin Partido". *CEFD - Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, Valencia, n. 39, Publicación actas Congreso Internacional 70 Aniversario Declaración Universal de Derechos Humanos 2019.*

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Asamblea General. A/C.3/66/L.65, 2011.

ORTEGA, J. Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania, Valencia, n. 45, p. 11-31, 2014. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009259.pdf>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.*

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (org.). Palavras-chave em educação não-formal. Campinas: Setembro/Unicamp/CMU, 2007.

PEREZ, G. Derechos Humanos y Educación Social. *Revista de Educación*, Madrid, n. 336, p. 19-39, 2005. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_02.pdf>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

RAMOS, A. de C. Curso de direitos humanos. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

RILLO, A. Solidaridad práxica: vínculo entre derechos humanos y educación social. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 11-39, 2015.

SENENT, J. M. Los nuevos grados en educación social en las universidades españolas. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 13, p. 1-20, jul. 2011.

SENENT, J. M. Ejercer la comparación en las aulas de Educación Social en un contexto de diversidad. In: LAZARO, M. L. (ed.). *Lectura de educación comparada e internacional*. València: Universitat de València, 2013. p. 37-55.

SERRATE, S. La acción profesional del educador social en el sistema educativo. Tesis doctoral en Educación (¿) , Facultad de Educación departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014.

SÁNCHEZ, J. Servicios a la Comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, Madrid, v. 60, n. 4, p. 41-50, 2008. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912263.pdf>>. Fecha de acceso: 3 jun. 2019.

SÁNCHEZ-VALVERDE, C. La educación social como educación para los derechos humanos. *Revista d'Intervención Socioeducativa*, Barcelona, n. 64, p. 89-105, 2016.

SÁNCHEZ VALVERDE, C. Presentación del número dedicado a: Derechos Humanos y Educación Social. *RES-Revista de Educación Social*, Barcelona, n. 20, p. 5-9, 2015.

TRILLA, J. La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 1996.