

# Educación social: de aprendizajes políticos a la defensa de la política pública en Brasil

Verônica Regina Müller<sup>\*a</sup>, Patricia Cruzelino Rodrigues<sup>b</sup>, Ana Paula Vila Labigalini<sup>c</sup> y Paula Marçal Natali<sup>d</sup>

UEM- Universidade Estadual de Maringá, Pos-grado en Educación. Maringá, Brasil.

Recibido: 23 de septiembre 2019

Aceptado: 18 de mayo 2020

**RESUMEN.** Este trabajo versa sobre aspectos conceptuales de la educación social enfocada en proteger y garantizar los derechos infanto-juveniles y resalta la necesidad de implementación de políticas públicas de educación que contemplen la educación social como complementar a la educación escolar. La narrativa de una experiencia bajo el enfoque lúdico-político-pedagógico con una adolescente es la base empírica que inspira la fundamentación para los análisis desarrollados con énfasis en las ciencias humanas. La promoción de la educación social implica la incidencia de contenido político, cultural y pedagógico para la construcción práctica de esta área específica de la educación en creciente ascensión, aunque todavía no consolidada en Brasil.

**PALABRAS CLAVE.** Educación social; participación política de niños y adolescentes; políticas públicas.

## Social education: from political learning to the defense of public policy in Brazil

**ABSTRACT.** This paper deals with conceptual aspects of social education focused on protecting and guaranteeing the rights of children and young people and highlights the need to implement public education policies that consider social education as a complement to school education. The narrative of an experience under the ludic-political-pedagogical approach with an adolescent girl is the empirical basis that inspires the analyses developed with emphasis on the human sciences. The promotion of social education implies the influence of political, cultural and pedagogical content for the practical construction of this specific area of education, which is growing, although not yet consolidated in Brazil.

**KEYWORDS.** Social education; political participation of children and adolescents; public policies.

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en la narrativa reflexiva de una práctica educativa con una adolescente, lo que sirve de base para ponderaciones sobre aspectos conceptuales de la educación social enfocada en garantizar los derechos infanto-juveniles. Se persigue la idea de argumentar en favor

\*Correspondencia: Verônica Regina Müller. Dirección: Avenida Colombo, 5790- Bloco A 38, Sala 02. CEP 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. Correos Electrónicos: veremuller@gmail.com<sup>a</sup>, patricia.cruzelino@hotmail.com<sup>b</sup>, avilalabigalini@gmail.com<sup>c</sup>, pmnatali@uem.br<sup>d</sup>.

del despliegue e implementación de políticas públicas de educación social (no nos referimos al trabajo social, sino a la educación social) para la infancia y adolescencia en Brasil, como una de las condiciones para alcanzar el pleno derecho a la educación.

Inicialmente se presentan conceptos que fundamentaron nuestra práctica en educación social, en seguida, una narrativa descriptiva y analítica de vivencias educativas con una Adolescente<sup>1</sup>, dando énfasis a los aspectos metodológicos de la práctica político-pedagógica desarrollada en el ámbito de un proyecto de extensión universitaria.

Se concluye con un análisis sobre la necesidad política y pedagógica de la educación social para la defensa y conquista de los derechos y de la emancipación humana, con base en la experiencia y en las legislaciones en vigor.

## 2. EDUCACIÓN SOCIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La Educación Social designa diversas comprensiones, a depender del referencial teórico-conceptual, de su geo-historia, de su lugar de existencia, de sus características y aplicabilidades pedagógicas, filosóficas, epistemológicas, ideológicas, entre otras. Núñez (1999, p. 40) la define como “un conjunto de prácticas diversas” destinadas “a la promoción cultural de los sujetos”. Más específicamente,

La educación social es un conjunto de prácticas educacionales que pueden realizarse en diferentes instituciones y que son orientadas a la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Esa promoción se relaciona con la posición de esos sujetos de derechos y deberes, lo que posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio cultural de una generación a otra, y entre los diversos grupos, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización cultural de los sujetos (Núñez, 1999, p. 36).

Basada en el referencial teórico de la autora Núñez (1999), Natali (2016, p.18) resalta que la educación social es un proceso educativo rumbo a la “[...] potencialización de los sujetos en dirección a las construcciones culturales de su época”.

En Paiva (2015) se expresa la comprensión de la educación social como una práctica educativa de derecho humano, por lo tanto universal, que debe ser concebida para el acceso formativo de todos los sujetos en proceso de desarrollo humano, es decir, el de todas las personas. Se identifica así la posición de la educación social como categoría de la educación y cuyo lugar profesional es el de buscar la formación humana.

[...] no limitamos la Educación Social a las clases sociales o al niño, tampoco a los llamados “excluidos” por la sociedad. La Educación Social es para todos, y está presente durante toda la vida en este ser sensible, perceptible, capaz de trascender en su medio social [...] la educación social habla del desarrollo humano del ser (Paiva, 2015, p. 79).

Para Souza (2016), la educación social en Brasil,

[...] se ha configurado con el propósito de traer lo “social” a la Educación, lo que, de cierta manera, justifica esa derivación en el lenguaje, pues aun la educación, siendo solo una, no se legitima de esa forma en la práctica. Cuando se habla de Educación

---

1. Los datos empíricos utilizados en este texto provienen de un estudio de caso autoral que realizamos en el 2018, cuyos diarios de campo están disponibles en el banco de datos del Programa de Defensa del Niño de nuestra Universidad.

Social, a menudo surgen algunas cuestiones: ¿Por qué Educación Social? No es toda educación social? Sí, toda educación es social, o por lo menos debería ser. Actualmente, la educación que se practica se ha alejado cada vez más de lo que entendemos por social. Eso nos da argumento para que neguemos que el término Educación Social sea pleonasma. La educación ultrapasa los muros de la escuela, no solo porque se diferencia en relación al contenido que se transmite, sino que también no es solo ahí que se encuentra el acceso al conocimiento. La educación ocurre en diferentes espacios. Eso tiene que legitimarse y legalizarse de la misma manera que en la escuela (Souza, 2016, p. 17).

Por lo tanto, se asume la Educación social como un conjunto de prácticas sociales de cuño educativo, necesarias para la composición del desarrollo humano, que consisten en ofertar intencionalmente contenidos culturales y políticos a cualquier persona o grupo a fin de instrumentalizar a los mismos para la relación autónoma y responsable con el mundo en el presente, pero conectados con los sentidos históricos de la construcción de la humanidad y de la vida emancipada que se construye cotidianamente.

Nuestra principal *práxis* para la construcción de los conceptos expuestos, deviene de un Proyecto de Extensión “Juegos con Chicos y Chicas de y en las Calles”, que se lleva a cabo de modo transdisciplinar hace más de 20 años<sup>2</sup>. Entre las acciones académicas investigativas, pedagógicas y sociales de este proyecto están las actividades dirigidas a la participación y educación social de niños y adolescentes<sup>3</sup>, como se explica a seguir.

### **3. CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN**

El objetivo del citado proyecto “Juegos” es el de promover la educación social al ofertar el jugar como una forma de ejercicio y aprendizaje de los derechos humanos en la niñez y la adolescencia (Mager, Müller, Silvestre y Morelli, 2011). Su particularidad se configura en el ámbito de la formación humana y de la consecuencia política práctica que resulta de la consciencia de los niños y adolescentes, de sus familias y de su comunidad sobre los derechos que conciernen a si mismos y a cada individuo en la sociedad.

A cada sábado por la tarde, educadores sociales del Proyecto van hasta los chicos y chicas del barrio donde promueven actividades de vivencias lúdicas colectivas, mediadas por la participación y escucha activa de los niños y adolescentes. En dichos encuentros el jugar se concibe como derecho fundamental y una de las principales maneras de expresión de los sujetos. A los juegos se los utiliza como estrategia para la formación política que ocurre por medio del conocimiento del Estatuto del Niño y del Adolescente (Brasil, 1990) y de la concientización e incorporación práctica de valores y conceptos educativos en favor de la justicia social (Mager, Müller, Silvestre y Morelli, 2011).

Tal proceso asume un carácter de importancia sobretodo para la formación de los educadores académicos<sup>4</sup>, que, a parte de los encuentros en la comunidad, realizan también, a cada semana,

---

2. 1997 es el año de su creación.

3. A lo largo de este texto se ha utilizado dicha expresión considerando y respetando la existencia de los géneros masculino y femenino. Lo mismo ocurre con el uso de los términos “niñas” y “niños” y “educador” y “educadores”.

4. Participan estudiantes en formación de variadas carreras, pos-grados, profesionales de instituciones públicas y no gubernamentales, militantes en movimientos sociales y demás participantes interesados en la comunidad.

reuniones con las docentes del proyecto, que se constituyen de estudios, reflexiones, planeamiento y evaluación de los procesos y actividades, ampliando, cuando es necesario, sus intervenciones a las redes de las políticas públicas locales.

La base de la acción formativa que se ha realizado con los niños y adolescentes es la concepción “Lúdico-Político-Pedagógica” idealizada por Müller y Rodrigues (2002) como fundamentación filosófica, teórica y metodológica propia del proyecto. Se propone el jugar como lenguaje para conocer los derechos humanos y otros contenidos políticos. Las actividades educativas y sus métodos siguen incondicionalmente los siguientes principios: *la participación, el respeto, el compromiso, el diálogo, la radicalidad de la inclusión* (Müller y Rodrigues, 2002) y la responsabilidad (Mager, Müller, Silvestre y Morelli, 2011). Al jugar, se atiende también el derecho garantizado en el Artículo 16 del Estatuto del Niño y del Adolescente<sup>5</sup> (Brasil, 1990).

Art. 16. El derecho a la libertad comprende los siguientes aspectos: I - ir, venir y estar en lugares públicos y espacios comunitarios, con excepción de las restricciones legales; II - opinión y expresión; III - creencia y culto religioso; IV - jugar, practicar deportes y divertirse; V - participar de la vida familiar y comunitaria, sin discriminación; VI - participar de la vida política, conforme la ley; VII - buscar refugio, auxilio y orientación (Brasil, 1990).

Se considera que la mediación educativa basada en estos principios debe ocurrir en tres niveles de procesos:

[...] *individual*, que consiste en acompañar una persona en diversos aspectos de su realidad, ya sea puntualmente, o de manera más permanente, o relativamente a "pequeños problemas", e incluso a dificultades mayores; La acción colectiva, que consiste en acompañar a grupos de individuos a través de diferentes actividades que permitan el encuentro, el reforzar el lazo, la relación de confianza y concretizar los objetivos socioeducativos; La *acción comunitaria* que visa la movilización y la participación de los ciudadanos, a fin de promover la autonomía y el desarrollo de la comunidad o de un medio. Estos tres tipos de acción están a menudo conectados (Boevé y Toussaint, 2012, p. 9).

A seguir, narramos un caso que revela aspectos de la historia personal de una de las adolescentes participantes del proyecto, conteniendo datos de procesos educativos sistemáticos vivenciados por las educadoras con la Adolescente en el contexto específico de la educación social, que sirven para la argumentación en favor de conceptos básicos necesarios para la implementación de políticas públicas de educación social.

#### **4. PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE: APRENDIZAJES POLÍTICOS EN LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Este tópico se expone como un relato de experiencia de educación social con una adolescente a quien denominamos Rayo de Luz<sup>6</sup>, desarrollada a partir de su participación como educanda en los proyectos “Juegos” y “Actividades Asistidas con Caballos”, vinculados al Programa Académico de Estudio y Defensa del Niño y del Adolescente en la universidad, en el cual participamos como educadoras e investigadoras.

5. Ley Federal n.º 8069, de 13 de julio de 1990, que dispone sobre la garantía de protección integral de los derechos de niños y adolescentes en Brasil.

6. Nombre ficticio adoptado por nosotras para la identificación de la adolescente de este estudio.

## **Los primeros contactos**

Nuestro primer contacto pedagógico con la Adolescente ocurrió a mediados de 2017 durante las actividades lúdicas llevadas a cabo junto al colectivo de chicos y chicas del Proyecto Juegos. Esta a su vez, segundo registro<sup>7</sup>, se ha aproximado desde 2016 cuando descubrió la existencia del proyecto en su barrio, motivada por su interés en los juegos que se ofrecían. Era tímida, hablaba poco y decía que le gustaba el fútbol.

Al comienzo, por varios meses, ella se mostraba silenciosa y retraída, pero, poco a poco comenzó a ceder a las invitaciones de los educadores para jugar, principalmente con respecto a fútbol. Mientras, Rayo de Luz pasó también a revelar a los educadores aspectos de su intimidad y a buscar esa escucha. Según ellos, en algunas ocasiones contaba intimidades para tener mayor atención en relación al grupo.

Decía que no le gustaba su hermano menor (niño) y afirmaba que sí le quería bien al hermano mayor (adulto), quien le daba atención. Manifestaba que su relación con la madre era conflictiva, algo que se expresaba por el miedo y la ausencia del diálogo. Sobre su padre biológico, a quien afirmaba no conocer, demostraba no saber mucho, o prefería no decirlo.

Seguía atendiendo a la escuela, aunque dijera que no le agradaba. Con el tiempo, la rutina de la semana más esperada por Rayo de Luz pasó a ser a que llegara el sábado por la tarde, para estar presente en los juegos. No tardó mucho para que pasara a identificarse públicamente como partícipe del proyecto, donde pasó a ser reconocida políticamente también por los chicos y chicas de la comunidad como una representante suya.

## **La representación del colectivo en público**

En octubre de 2017, ocurrió la participación de la Adolescente en el “III Congreso Internacional de Investigadores y Profesionales de la Educación Social”, organizado bajo nuestra coordinación en la Universidad. Junto a la agenda de este *Congreso*, también realizamos el *Congresito*, un tiempo/espacio en la programación que se propuso especialmente para promover la participación (el habla y la escucha de opiniones políticas) de los niños y adolescentes, junto al evento académico y a toda la comunidad adulta. La actividad era parte oficial del congreso que se desarrolló a lo largo de tres días y fue bastante esperada particularmente por Rayo de Luz, que había sido elegida (posteriormente orientada por los educadores) para el ejercicio de esa representatividad<sup>8</sup>.

Era curioso y al mismo tiempo desafiante para ella imaginarse participando con representantes de otras instituciones de la Ciudad y región. Durante el *Congresito*, Rayo de Luz ha dado destaque y voz a las injusticias sociales que sufren los niños y adolescentes de su barrio. Se manifestó algo tímida, pero satisfecha en una mesa redonda que protagonizaron los niños y adolescentes cuyas

---

7. Sistemáticamente después de los encuentros realizados en la comunidad cada educador social es responsable por redactar un informe (registros escritos) sobre la experiencia vivenciada. Se describen libremente observaciones, reflexiones, actividades, ocurrencias que llamaron la atención durante el proceso de la intervención educativa. El conjunto de registros compone una serie de archivos de datos cualitativos e históricos del proyecto, a los que se recurre como fuente para evaluar el trabajo desarrollado y de datos para investigaciones y estudios en las áreas de educación social, infancia y adolescencia y políticas públicas. Los archivos disponibles del proyecto componen parte del acervo de un laboratorio de pesquisa sobre la historia de la infancia en la universidad.

8. Hubo preparación del barrio antes del *Congresito*, cuando educadores realizaron actividades lúdicas y Ruedas de Conversación sobre derechos de niños y adolescentes y para que se eligiera democráticamente los representantes del grupo de chicos y chicas que iban a participar del evento.

historias de vivencias y demandas devenían de lugares y contextos hasta entonces desconocidos para ella (representantes de niños con cáncer, de niños en la prisión, otros). La mesa de discusión fue mediada por educadores sociales que, al ser solicitados o cuando notaban la necesidad, proveían intermediación para la comprensión del lenguaje de las preguntas de los adultos, que les iban siendo dirigidas.

De la misma manera, cuando fue necesario, las respuestas de los niños y adolescentes eran traducidas y reelaboradas por los educadores sociales de referencia para que sus lenguajes se comprendieran por todos y todas. Basados en Santos (2007; 2019) y Santos y Martins (2019), clasificamos metodológicamente ese proceso comunicativo como “traducción” de lenguajes y conocimientos en busca de puntos de aprendizajes colaborativos, de modo de interconectar a partir de sus diversidades (en el caso, culturas y edades), saberes importantes para la re (invención) de un mundo mejor.

Junto a las traducciones se estableció un pacto (realizado anteriormente entre educadores, niños y adolescentes y congresistas), de que a cualquier momento, por voluntad o necesidad personal o colectiva, se podría solicitar y atribuir una pausa (un ratito) para que entre preguntas y respuestas se pudiesen realizar también algunas prácticas lúdicas cooperativas. El lenguaje para tal mensaje se presentaría como aplausos o cualquier otra señal.

Como resultado, al fin de la mesa de discusión de las chicas y chicos ocurrió el apoyo pedagógico de los educadores sociales en la elaboración de una pequeña síntesis escrita (lista de puntos propuestos) de acciones políticas que, conforme la decisión de los niños y adolescentes, serían sus prioridades. En adhesión a las demandas, esa síntesis de propuestas se leyó públicamente por los educadores que guiaban la mesa y fue aclamada por los oyentes, de modo que se afirmó el compromiso colectivo de los adultos congresistas y de la coordinación del evento, con la divulgación y derivación de las mismas a las diversas autoridades públicas, órganos y movimientos sociales en defensa y garantía de sus derechos humanos, solicitando medidas y acciones adecuadas cuanto a sus efectivaciones en el ámbito de las políticas públicas.

Encerrada esa parte de la agenda, en secuencia, en un espacio abierto externo al auditorio, se realizaron las prácticas lúdicas destinadas a la participación colectiva. Se promovieron diversas vivencias de juegos y de *capoeira*, seguidas de un cierre simbólico de una Rueda de Conversación y un acto público lúdico-político en defensa de los derechos de los niños en todo el mundo.

En el día siguiente al *Congresito*, durante el encerramiento del Encuentro Internacional de Trabajadores e Investigadores del área de la educación social, se aprobó por unanimidad plenaria del congreso un documento con las siguientes reivindicaciones por parte de los niños y adolescentes:

Los Niños y Adolescentes del Encuentro Reivindican:

1. Urgente inversión en un hospital para atender y tratar los chicos y chicas de la Ciudad y región diagnosticados con cáncer;
2. Urgentes medidas para oferta de espacios de juegos en los barrios;
3. Urgentes medidas para garantizar la seguridad en la movilidad y la convivencia social, comunitaria y lúdica de niños y adolescentes en los barrios, calles y espacios públicos de la ciudad;
4. Urgentes medidas para asegurar la buena alimentación y promoción de actividades educativas para adolescentes que cumplen actividades socioeducativas por determinación judicial en el Centro Socioeducativo (CENSE) de la ciudad (Registros de Informe del Evento, del 14 de octubre del 2017).

## **La experiencia con los caballos**

Una semana después del evento, en compañía de otros adolescentes y niños, Rayo de Luz participó de otro Encuentro Lúdico-Político promovido por nosotras, esta vez realizado en contexto de un Proyecto de Actividades Asistidas con Caballos de una Organización No-Gubernamental, donde una de las educadoras de este trabajo hace parte del equipo profesional transdisciplinar. El objetivo de este encuentro ha sido la promoción de la participación político-social directa del grupo de niños y adolescentes del *Congresito* en la elaboración y organización de una acción concreta para las propuestas deliberadas en el evento académico. La práctica se desarrolló en dos momentos.

Primero, la vivencia ocurrió con caballos. En medio a los aprendizajes estaban los conocimientos técnicos y fundamentos generales aplicados en la vivencia de aproximación y trato directo con algunos animales usados en el Centro, tales como la primera monta, el hábitat del caballo, la conducta natural del animal, establos, alimentación, higienización y equipamientos de apilado. La intervención individual ocurrió a través del contacto y monta espontánea de cada uno de los sujetos, moviendo sus cuerpos a partir del desplazamiento guiado e involucrado por procesos de percepción, propiocepción y de sensación.

Desde el principio la adolescente protagonista de esta narrativa se mostró bastante curiosa e interesada, a pesar de verbalizar que sentía miedo. De a poco y con el auxilio de los educadores sociales ella misma terminó por acercarse, tocar el caballo y a montarlo. Inicialmente su cuerpo tenso y su respiración jadeante demostraban gran incómodo y desconfianza. Sin embargo, a partir de los primeros pasos ritmados del animal ya se podía notar alguna conexión entre ambos, los dos cuerpos fundiéndose en un movimiento global, donde, por las expresiones faciales de la chica, se podía identificar algún sentimiento de satisfacción naturalmente externalizada por una ligera sonrisa y el brillo de su mirada. El proceso seguía y Rayo de Luz se mantenía atenta a las orientaciones y aunque no iniciaba el diálogo, cuando solicitada respondió manifestando su opinión, prefiriendo sacudir la cabeza con gesto de si/no y con la mirada direccionada para abajo.

Para el segundo momento, que ocurrió después de la experiencia con los caballos y de la merienda colectiva, introducimos el tema del evento con juegos cooperativos al que se siguió una rueda de conversación sobre los derechos y espacios de participación política de niños y adolescentes en el Estatuto del Niño y del Adolescente (Brasil, 1990, Art. 15; 16). A partir de ese conocimiento, se discutió y el grupo decidió a respeto de una acción colectiva concreta acerca de las demandas de políticas públicas que surgieron del *Congresito*. Entre las posibilidades de acciones discutidas, figuraron las siguientes ideas: a) publicar las propuestas en internet; b) presentarlas en las escuelas; c) mandarlas al alcalde y concejales; d) llevarlas al Consejo Municipal de los Derechos del Niño y del Adolescente (CMDCA).

La última sugerencia fue de Rayo de Luz, motivada a partir del conocimiento asimilado en la enseñanza y discusión del ECA durante la rueda de conversación. En dicha Rueda se había propuesto el reconocimiento y la lectura conjunta de artículos de esta legislación que define el CMDCA como el principal órgano y espacio público deliberativo de la protección, defensa y garantía de los derechos y políticas públicas para la infancia y adolescencia en la ciudad. Los niños aprendieron que los Consejos Municipales, Estaduales y Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente existen y deben actuar con base en el Estatuto del Niño y del Adolescente (Brasil, 1990). Los artículos que se estudiaron y que llevaron a la sugerencia de Rayo de Luz sobre la posibilidad y la importancia de que tuvieran acceso directo al CMDCA fueron:

Art. 86- La política de atención a los derechos del niño y del adolescente se hará a través de un conjunto articulado de acciones gubernamentales y no gubernamentales de la Unión, de los Estados, del Distrito Federal y de los municipios.

Art. 88- II - creación de consejos municipales, provinciales y nacional de los derechos del niño y del adolescente, órganos deliberativos y de control de las acciones en todos los niveles, asegurándose la participación popular [...] (Brasil, 1990).

Como deliberación final hubo acuerdo democrático con posición favorable de los niños y adolescentes a que los educadores harían posible que las propuestas fueran publicadas en sitios electrónicos y páginas de organizaciones sociales. Los niños y adolescentes se comprometieron a discutir con los directores de sus respectivas escuelas y entidades educativas para que más educadores, niños y adolescentes de sus barrios pudieran conocer las reivindicaciones aprobadas. Colectivamente, se decidió que el grupo debería participar de la próxima reunión del CMDCA para contar acerca de lo que había pasado y entregar las propuestas a los consejeros y consejeras solicitando soluciones sobre las demandas que presentaron. Al despedirse Rayo de Luz se dirigió directa y espontáneamente hacia la educadora social profesional del Proyecto de los Caballos, le dio un abrazo y dijo: “me gustó el caballo, estoy feliz, quiero volver”.

### **La reivindicación de las demandas en el Consejo Municipal de Derechos de Niños y Adolescentes**

Unas semanas después, tal cual se definió, ocurrió la movilización de los educadores sociales para que hubiese la participación reivindicativa del grupo de niños y adolescentes en el CMDCA de la Ciudad. En dicha oportunidad, los niños y adolescentes pudieron exponer a los consejeros y consejeras adultos el contenido de la Moción de Apoyo que resultó del *Congresito*. Una vez más Rayo de Luz participó espontáneamente y, a pesar de sus pocas manifestaciones orales, se mostró más comunicativa, expresando su satisfacción de estar ahí simbólicamente representando a los otros niños y adolescentes y objetivamente luchando para asegurar los derechos de la infancia y adolescencia, seguida de otros chicos y chicas y de sus educadores sociales de referencia.

A comienzos del 2018, Rayo de Luz fue invitada a participar sistemáticamente del Proyecto de Actividades Asistidas con Caballos que iba iniciar con un grupo de adolescentes en la perspectiva formativa de la educación social. Al día y hora acordados, Rayo de Luz allá se encontraba. Se levantó de un banco alejado, caminó rápido al encuentro de los educadores, de brazos abiertos, cabeza levantada y una sonrisa en su rostro.

Las conductas y sentimientos de la adolescente pasaron a revelarse de maneras diferentes a lo largo del tiempo, pues, aún demostrando timidez, la chica se acercó de los educadores y de las situaciones que se le planteaban, con mayor expresión de alegría e interés. De esta observación se destaca el trabajo de los educadores sociales de ambos proyectos educativos (con los juegos y con los caballos) al buscar leer y comprender lo que se notaba estar más allá de las palabras dichas y no dichas por la adolescente, sus estrategias y actitudes de existencia y resistencia, sus fuerzas, sus miedos, sus conquistas, sus sueños, sus tristezas, sus placeres, su convivencia y participación en sus demás mundos y espacios de relación de protección-desprotección en la familia, en la escuela, en el barrio, en el trabajo aprendiz, en la ciudad, en la calle, en su grupo de amigos, en las entidades de creencias religiosas...en las políticas públicas.

## **5. DISCUSIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Al finalizar esta narrativa, preguntamos: en el trabajo desarrollado desde la preparación de Rayo de Luz para participar del *Congresito* hasta su ida al CMDCA con sus colegas y educadores sociales de referencia, ¿hubo intención educativa? ¿Efectivamente se promovieron enseñanzas? ¿Se desarrollaron aprendizajes? Nuestra respuesta es que sí. Hubo intención educativa, se promovieron enseñanzas y se desarrollaron aprendizajes.

Rayo de Luz, aún atendiendo a la escuela, ¿tenía su derecho a la educación asegurado? Nuestra respuesta es que no. La escuela no es sinónimo de educación. El sistema escolar es uno, de al menos dos sistemas que deben existir en un país para que la educación se asegure como derecho: el otro sistema es el de la educación social.

De la experiencia ilustrativa con Rayo de Luz se extrae que existe un campo de la educación que es complementar al de la educación escolar, cuál sea, el campo de la educación social. Es la educación que ocurre a cualquier tiempo, con cualquier sujeto y que será la oportunidad para que este se desarrolle como ser social, ser político que domina y propaga los derechos humanos, que goza de la red pública, especialmente la cultura, que necesita de profesionales bien formados que transmitan saberes, que medien situaciones propositivas de aprendizaje, escuchen y traduzcan contenidos de realidad, estimulen el gusto por la conquista de un futuro bonito. Profesionales que transmitan confianza y profesionalidad. Profesionales que signifiquen la seguridad de que cada sujeto pueda conducir las riendas de su propia vida y que para eso se apoyen, entre otros contenidos, en la educación social.

La educación social implica en la incidencia de contenido político, cultural, pedagógico para la construcción práctica de la realidad de la justicia social aún no consolidada en nuestro país. Se comprende que tal proceso constructivo se articula en interface con la implantación e implementación de legislaciones y sistemas institucionales de las diversas políticas públicas de los derechos humanos.

Brasil, diferente de otros países, como por ejemplo, Uruguay, Filipinas, Senegal, Canadá y varios otros, no posee estructura pública mínimamente adecuada a la promoción de programas, proyectos y acciones de educación social a nivel nacional, estadual y municipal (Bauli, 2018; Natali, 2016; Souza, 2016). La educación social pública, de excelencia, se debe conquistar en el contexto de la educación brasileña y junto a los demás sistemas y redes de políticas públicas<sup>9</sup>.

En Brasil, cerca de 08 (ocho) en cada 10 (diez) educadores y educadoras sociales contratados del sector público actúan en la asistencia social (Bauli, 2018), en *Centros de Referencia de Asistencia Social e Especializados*, Servicios de Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos, unidades de servicios de acogida, de internación socioeducativa, de acercamiento a las personas que viven en la calle, entre otros, que comprueban el vínculo de la práctica de la educación social con la política pública de asistencia. Una realidad que debe ampliarse y expandirse a otros sectores y espacios de políticas públicas de los derechos humanos, especialmente las políticas de educación, salud, deporte, ocio y cultura.

La educación social se caracteriza como una práctica primordialmente instructiva, de compromiso con la garantía de los derechos humanos a partir de la promoción del acceso cultural al cono-

---

9. Así como en los sistemas nacionales constituidos de Asistencia Social (SUAS), de Salud (SUS) y la atención Socioeducativa (SINASE).

cimiento y a la plena formación humana en diversos contextos y espacios educativos, institucionalizados y no-institucionales. En la actualidad brasileña, el trabajo de educadores y educadoras sociales es una práctica poco común en las escuelas, aunque consideremos que lo sea bastante fundamental y necesario, sobretudo para la consolidación de acciones articuladas entre el equipo técnico-pedagógico y la red de protección y garantía de los derechos de los niños y adolescentes. Además, la educación social se reduce, en nuestro país, al entendimiento de que la educación social se dirige solamente a las poblaciones empobrecidas. En desacuerdo, nos posicionamos en defensa de su asunción como una modalidad de educación y por lo tanto, con necesario acceso disponible a toda la sociedad.

La ampliación de oportunidades educativas guiadas al desarrollo humano en su diversidad y plenitud obtiene amparo en el principio de la prioridad absoluta en la protección integral de niños y adolescentes (Brasil, 1988, Art. 227; Brasil, 1990, Art. 4°).

Es el deber de la familia, de la comunidad, de la sociedad en general y del poder público asegurar, con absoluta prioridad, la efectucción de los derechos referentes a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al deporte, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria (Brasil, 1990, Art. 4°).

También lo corrobora la política específica de la educación brasileña en la cual opera el siguiente concepto:

Art. 1° 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 y pesquisa, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales (Brasil, 1996, Art. 1°).

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las políticas públicas de educación social de calidad son una necesidad inminente en nuestro país. Las oportunidades de acceso a las prácticas educativas de la educación social deben componerse de procesos efectivos y continuados, presentarse en la vida de los niños y adolescentes no como proyectos eventuales, o como fruto de casualidades de la solidaridad de sujetos u organizaciones. Los proyectos educativos de instituciones privadas y organizaciones de la sociedad civil, tal como empresas, universidades privadas y públicas, asociaciones sociales religiosas, comunitarias, entre otras, son de carácter no-gubernamental y por lo tanto no aseguradas efectivamente como políticas de Estado. La educación social debe componerse de acciones gubernamentales permanentes (Müller, 2018), a lo que cabe reivindicar que se presenten leyes, directrices, presupuestos, programas y proyectos componiendo políticas públicas.

En el caso de la adolescente Rayo de Luz, se verifica que de las opciones educativas, aparte de la escuela, a las que tuvo oportunidad, todas eran de carácter no-gubernamental, es decir, de proyectos educativos que, aunque tengan algún histórico de continuidad, efectivamente no se caracterizan como acciones de políticas públicas aseguradas por resoluciones, planes presupuestarios, espacios, equipamientos, recursos humanos y materiales específicos y asegurados formalmente.

Así, ¿en qué conceptos fundamentales esos argumentos en favor de la promoción de las políticas públicas de la educación social se legitiman? Entre otros posibles, necesariamente el concepto de emancipación, que, interpretado a partir de la teoría de Santos (2007), se traduce en sumar la

dignidad, el respeto y la justicia social. Dice este autor que “existen muchos lenguajes para hablar del futuro mejor, de una sociedad más justa” (Santos, 2007, p. 40). La relación conceptual en este sentido es la defensa de las políticas de educación social como lenguaje de promoción y acceso al conocimiento cultural humano en general, y a los derechos humanos como ejercicio de conquista de la dignidad, del respeto y de la justicia social de los sujetos rumbo a la emancipación, reconociéndose que,

Los derechos humanos convencionales, mientras parte de la modernidad occidental, tienen como límite ontológico la imposibilidad de reconocer la plena humanidad de los sujetos que se encuentren abismalmente excluidos. Eso porque ser tomado en cuenta de manera relevante o comprensible significa, ante todo, tener el poder de representar el mundo como suyo, en sus términos. La comprensión occidental de la universalidad de los derechos humanos no puede concebir que existan principios diferentes acerca de la dignidad humana y la justicia social (Santos y Martins, 2019, p. 22).

Las políticas públicas de la educación social se presentan como puentes para promover la inclusión social (Núñez, 1999), para materializar acciones que repercutirán en la posibilidad de formación humana crítica de los sujetos para la resistencia política ante los avances y efectos de las políticas neoliberales y en la realización de procesos y experiencias de aprendizajes para la consciencia de la existencia y la exigibilidad de los derechos. Santos y Chaui (2014) proponen a partir de la teoría que proviene de Antonio Gramsci:

[...] construir una concepción y una práctica contra-hegemónica de derechos humanos. Este trabajo intelectual y político se basa en dos pilares. No hay orden de precedencia entre ellos. Uno de ellos es el trabajo político de los movimientos y organizaciones sociales que luchan por una sociedad más justa y más digna; solamente bajo la luz de este trabajo es que se puede definir los términos mediante los cuales la gramática de los derechos humanos potencia o limita los objetivos de lucha. El otro es el trabajo teórico de construcción alternativa de los derechos humanos de modo a despojarlos de la ambigüedad que les aseguró el consenso que gozan. El trabajo teórico visa precisamente desestabilizar ese consenso. En el fondo se trata de cuestionar los derechos humanos y todos los que recurren a ellos para interpretar la transformación del mundo haciéndoles la siguiente pregunta: ¿De qué lado están ellos? ¿Del lado de los oprimidos o de los opresores? (Santos y Chaui, 2014, p. 53).

Históricamente, en Brasil, la concepción y la práctica de educación hegemónicamente defendida de acceso público como deber del Estado y ejercicio de los derechos humanos es la educación de carácter escolar, referida también como regular, o educación formal. La lucha en defensa del acceso y la garantía a la educación pública de calidad concebida como derecho humano debe abrir espacio para la inclusión radical de la educación social, exigiendo acciones de sensibilización política y social a ese favor y efectivamente insertándola en los sistemas y políticas públicas educativas que aún no la contemplan.

Rayo de Luz nos alumbró el espectro de las posibles incidencias en el campo individual, colectivo y comunitario cuando pasa, en el proceso educativo, del silencio y de la expresión triste, después a la expresión del no sentido de la vida por los problemas dentro de su casa, a la expresión de su voz representando otras, en espacios de poder elegidos por ella también, donde demuestra alegría y orgullo. Entre otras consecuencias de esa acción educativa, por ejemplo, la comida para los chicos que cumplen medidas judiciales es mucho más controlada y mejor, dos investigaciones de Master se están desarrollando dentro del hospital del cáncer y Rayo de Luz está estudiando para ser enfermera.

## REFERENCIAS

- Bauli, R. (2018). *Educador Social no Brasil: profissionalização e normatização*. Maringá: UEM, Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Recuperado de <<http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Regis%20Bauli.pdf>>.
- Boevé, E., y Toussaint, P. (2012). *O papel da ação coletiva no trabalho educativo de rua*. Trad. Sara David Lopes e Claudio Brito. Dynamo Internacional- Street Workes Network. Bruxelas.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.
- Brasil (1990). Lei número 8.069, de 13 de julho. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>.
- Brasil. (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.
- Mager, M., Müller, V., Silvestre, E., y Morelli, A. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem.
- Müller, V. R., y Rodrigues, P. C. (2002). *Reflexões de quem navega na educação social: Uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec.
- Müller, V. R. (2018). O direito à educação social e à vida em comunidade. In: D. Ferrada (Org). *Políticas educativas y su impacto em las comunidades*. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Natali, P. (2016). *Formação Profissional na Educação Social: Subsídios a Partir de Experiências de Educadores Sociais Latino Americanos* (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milênio. Saberes Clave para educadores*. Buenos Aires: Editora Santillana.
- Paiva, J. (2015). *Caminhos do Educador Social no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. (2019). *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos, B., y Chaui, M. (2014). *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B., y Martins, B. (2019). Introdução: o pluriverso dos Direitos Humanos (Org.). In: *O Pluriverso dos Direitos Humanos: A diversidade das lutas pela Dignidade*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Souza, C. (2016). *Educação Social e Avaliação: Indicadores para Contextos Educativos Diversos*. (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. Recuperado de <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cleia%20Renata.pdf>>.