



Teresa Rebolledo-Gómez
Rocío Cárdenas-Rodríguez
(Coords.)

Educación Social: teorías y ámbitos para la investigación e intervención socioeducativa

Educación Social: teorías y ámbitos para la investigación e intervención socioeducativa

Teresa Rebolledo-Gámez
Rocío Cárdenas-Rodríguez
(Coordinadoras)

Educación Social:
teorías y ámbitos
para la investigación
e intervención
socioeducativa

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Educación Social: teorías y ámbitos para la investigación e intervención socioeducativa*

Primera edición: julio de 2025

© Teresa Rebolledo-Gámez, Rocío Cárdenas-Rodríguez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-115-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	9
TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ; ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ	
1. Profesionalización de la educación social: abordaje de los referentes éticos y deontológicos	15
TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ	
2. Apuntes para la historia de la educación de personas adultas en Andalucía.	29
CHARO CARABALLO-ROMÁN; ROCÍO CRUZ-DÍAZ; MANUELA PABÓN-FIGUERAS; VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN	
3. Animación sociocultural: delimitación conceptual y tendencias actuales en las sociedades digitales	43
FERNANDO LÓPEZ-NOGUERO; CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ	
4. Educación social en instituciones educativas como espacios socioeducativos de contextos reglados	57
ROCÍO RODRÍGUEZ-CASADO	
5. La educación social en contextos multiculturales. Una aproximación a los centros educativos	71
TERESA TERRÓN-CARO; ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ; FABIOLA ORTEGA-DE-MORA	

6. Fomento del interculturalismo con enfoque de género e interseccional desde la intervención socioeducativa . . .	85
ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ; TERESA TERRÓN-CARO; YOLANDA PÉREZ-VARELA	
7. La Educación para el Desarrollo como campo de intervención e investigación de la Educación Social	99
ESTHER PRIETO JIMÉNEZ; GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ; M. ^a CARMEN MUÑOZ DÍAZ	
8. La educación para la salud en el sistema educativo español	117
ENCARNACIÓN PEDRERO GARCÍA; JUAN AGUSTÍN MORÓN MARCHENA; MANUEL JESÚS PEREA RODRÍGUEZ	

Presentación

TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ
ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ
Coordinadoras

El área de Teoría e Historia de la Educación supone «el marco disciplinar en el que reflexionamos sobre posibles respuestas a las preguntas permanentes acerca del significado, la relevancia, el propósito, la idoneidad y el deber ser de los temas, cuestiones y programas vinculados a la educación» (Thoilliez y Fontaneda, 2025, p. 48).

En este libro trasladamos nuestro foco a la parte más «social» de las actuaciones educativas. Y es que, siguiendo las palabras de Caride (2024, p. 15):

el interés por lo «social» en la educación es indisociable de cualquier consideración ... que se haga sobre su naturaleza y alcance como una práctica pedagógica, social, política, comunitaria, cívica, etc., alentada, al menos, por una doble intencionalidad: de un lado, la que, reconociendo el potencial educador inherente a la sociedad, agranda las opciones que ofrecen los aprendizajes a lo largo de toda la vida de las personas, desde la infancia hasta la vejez; de otro, la que, enfatizando las posibilidades socializadoras de la educación, proyecta las oportunidades formativas en un amplio y diversificado conjunto de agentes, recursos, iniciativas, procesos, etc. que contribuyen, o deberían hacerlo, a mejorar el desarrollo humano, individual y colectivamente.

La Educación Social constituye el campo de estudio que aglutina la aplicación de estos conocimientos pedagógicos al desarrollo de actuaciones profesionales en la intervención social. Es por ello que las universidades deben ofrecer una formación permanentemente actualizada a las necesidades y demandas que se desprenden de una sociedad que se encuentra en continuo cambio y transformación.

Este trabajo, realizado por un grupo de docentes especialistas en la investigación socioeducativa, y de la Educación Social en concreto, presenta una revisión actualizada de las conceptualizaciones y teorías que están presentes en la formación universitaria del Grado en Educación Social. De esta forma, se realiza un amplio recorrido por las principales materias que se adscriben al área de Teoría e Historia de la Educación, aportando los elementos del debate actual en estas temáticas.

Iniciamos con un primer capítulo dedicado a la «Profesionalización de la Educación Social: abordaje de los referentes éticos y deontológicos», en el que Rebolledo-Gámez desarrolla los elementos que están presentes en la reflexión ética sobre las actuaciones propias de la educación social, realizando un análisis del contenido de los Documentos profesionalizadores, que suponen el marco organizador de la educación social desde su aprobación en 2007. Se presenta con especial detalle el Código deontológico, reflexionando sobre sus límites, además de los retos a nivel ético del futuro profesional.

A continuación, encontramos el capítulo «Apuntes para la historia de la educación de personas adultas en Andalucía», de Caraballo-Román, Cruz-Díaz, Pabón-Figueras y Pérez-de-Guzmán. Como uno de los ámbitos precedentes del perfil profesional de la educación social, las autoras realizan una pormenorizada revisión de la historia reciente de la educación de personas adultas en Andalucía, reflejando sus destacadas experiencias en este campo. Se adentran en la perspectiva territorial como elemento clave para plasmar la idiosincrasia andaluza en la generación de conceptos y modelos propios de la educación de personas adultas, además de presentar una serie de fuentes orales que encontramos en la memoria de sus centros.

En el tercer capítulo, López-Noguero y Torres Fernández se centran en otro de los grandes hitos en los antecedentes de la educación social como profesión, con una disertación sobre «Animación sociocultural: delimitación conceptual y tendencias actuales en las sociedades digitales». Se presenta un análisis de las principales características de la animación sociocultural, incidiendo en la importancia de la figura del animador o animadora. Asimismo, los autores reflexionan sobre las líneas de actuación prioritarias de la animación sociocultural en el contexto actual y sus desafíos frente a la tecnología y la digitalización.

El cuarto capítulo toma como ámbito referente el contexto escolar. Rodríguez-Casado presenta el texto «Educación social en instituciones educativas como espacios socioeducativos de contextos reglados», en el que se argumenta la necesidad de promover la labor de las educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. Por ello, se reflexiona acerca del espacio de acción socioeducativa en el marco del funcionamiento de los centros educativos, centrando la mirada en las funciones específicas que corresponden al perfil de la educación social en dicho contexto.

La escuela también es el eje de estudio del quinto capítulo, «La educación social en contextos multiculturales. Una aproximación a los centros educativos», de Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Ortega-de-Mora. En este caso, se realiza una aproximación a la atención a la diversidad cultural en el sistema educativo, apuntando a la educación social como profesión fundamental para la formación de una ciudadanía intercultural. Además, se realiza una revisión de la evolución del perfil de la educación social en el contexto escolar, tomando el caso de Andalucía como objeto de estudio y las investigaciones recientes sobre su papel en las actuaciones ante la diversidad cultural en los centros escolares.

Profundizando en la perspectiva cultural, encontramos el sexto capítulo, de Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Pérez-Varela, titulado «Fomento del interculturalismo con enfoque de género e interseccional desde la intervención socioeducativa». Se plantean los elementos que favorecen la interpretación de la complejidad de los contextos multiculturales mediante la inclusión de

la perspectiva de género e interseccional. En esta línea, se reflexiona sobre las paradojas que se observan en el abordaje del binomio formado por los derechos culturales y los derechos de las mujeres, así como se aportan una serie de estrategias para la intervención socioeducativa desde un enfoque intercultural con perspectiva de género.

En la parte final de esta obra, se desarrollan dos espacios de actuación emergentes de la educación social que están tomando gran relevancia en los últimos años. En el séptimo capítulo, «La Educación para el Desarrollo como campo de intervención e investigación de la Educación Social», Prieto Jiménez, Domínguez Fernández y Muñoz Díaz realizan una fundamentación de la Educación para el Desarrollo como campo propio de las educadoras y educadores sociales. Utilizando como unidad de observación las universidades públicas españolas, se presentan los resultados de una investigación sobre la presencia de la Educación para el Desarrollo en la formación de los Grados en Educación Social. Asimismo, se hace un análisis de los grupos de investigación universitarios que tienen al menos una línea de investigación consolidada relacionada con la Educación para el Desarrollo.

El último capítulo se dedica a «La Educación para la Salud en el sistema educativo español». Pedrero García, Morón Marchena y Perea Rodríguez realizan un estudio sobre la presencia de la Educación para la Salud en los currículos escolares, según lo establecido por las políticas educativas españolas de las últimas décadas, para investigar, posteriormente, la inclusión de este ámbito de actuación en los planes de estudios de los Grados en Educación Social de las universidades españolas.

Si bien no es nuestra intención abarcar la multiplicidad de campos de estudio de la Educación Social, este libro supone una aproximación a los contextos, objetivos y colectivos donde la profesión está presente en la actualidad, evidenciando prioridades en la formación universitaria en este campo y los principales retos en cada uno de ellos. Esperamos que esta obra sirva de referencia para avanzar en la mejora de la docencia y la investigación en la Educación Social como disciplina y profesión que per-

sigue garantizar los derechos de las personas como ciudadanas en un mundo donde la convivencia pacífica, plural e igualitaria cada vez es más necesaria.

Referencias

- Caride, J.A. (2024). La educación social como construcción histórica, pedagógica y social (1975-2000). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (44), 13-43. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.313>
- Thoilliez, B. y Fontaneda, C. (2025). La educación y el conocimiento pedagógico. El sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 46-69. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20965>

Profesionalización de la educación social: abordaje de los referentes éticos y deontológicos

TERESA REBOLLEDO-GÁMEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La profesionalización de la educación social llegó a uno de sus puntos culminantes con la publicación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Esta norma, que ya tiene más de tres décadas, permitió acelerar el proceso de construcción y consolidación de la profesión de la educación social en España. En estos años se han producido muchos logros, si bien la defensa de la profesión sigue siendo fundamental para afrontar los retos que se presentan en la actualidad.

En este proceso de profesionalización han influido las actuaciones de diferentes agentes o actores, los cuales se presentan en el modelo construido por Sáez Carreras (Bas Peña, Campillo Díaz y Sáez Carreras, 2011) en el que se adopta un criterio organizador que aporta información sobre el papel que tiene cada parte involucrada y de qué manera influye en el proceso de construcción de la profesión. De esta manera, se afronta

el estudio de las profesiones, no como un hecho aislado de otros fenómenos sociales sino como actividades y dinámicas profesiona-

les que se materializan, debido a toda serie de acciones de diferente naturaleza y procedencia con los que se articulan cada uno de los actores que Sáez identifica ..., lo cuales emanan acciones, metas, recursos, propuestas... que actúan como posibilitantes y condicionadoras de la acción profesional y, en buena medida, de los efectos que ellos promueven. (Bas Peña, Campillo Díaz y Sáez Carreras, 2011, p. 57)

Los actores o agentes identificados en este modelo participan a diferentes niveles, influyendo de forma diferente en el propio desarrollo profesional, de manera que según cambien y evolucionen cada uno de ellos, la profesión también va cambiando. Estos serían: 1) la Universidad, que aporta investigación, docencia y acreditación de los estudios que conducen al ejercicio de la profesión; 2) el Estado, que aporta políticas y servicios sociales que marcan las prioridades profesionales; 3) el mercado, que determina los viejos y nuevos yacimientos de empleo para educadoras y educadores sociales; 4) las y los profesionales de la educación social, que generan cultura profesional y organizaciones propias que los visualizan en el sistema social, político, económico y profesional; y, por último, 5) las personas usuarias de los servicios de la educación social, que tienen necesidades y demandas que requieren de la profesión.

De todo ello, deducimos que la profesionalización de la educación social está en continuo cambio, muy unida a la realidad social y adaptándose a esta. Desde sus inicios ha sido una profesión feminizada, donde el papel de las mujeres ha sido fundamental para construir la profesión que tenemos. Si bien es cierto que las estructuras patriarcales han determinado que las mujeres hayan tenido tradicionalmente unos roles más dedicados al cuidado y a la educación y que han producido muchas desigualdades por cuestiones de género, no debemos renunciar a un pasado donde las mujeres han sido fundamentales para definir la profesión y los valores que caracterizan a la educación social. Ha sido primordial su lucha por profesionalizar una serie de funciones que no se visibilizaban porque en muchos casos quedaban en el espacio privado.

Esta idiosincrasia de la educación social hace que las cuestiones éticas sean imprescindibles en el desarrollo de la labor profesional. La educación social posee una función socioeducativa que se basa en la guía y acompañamiento de otras personas para conseguir unos fines específicos que se relacionan con su desarrollo integral como sujeto de derechos. A las personas acompañadas se les dice cómo deben vivir, cómo deben comportarse con sus familias, qué hábitos deben tener, qué formas de comunicarse deben desarrollar... y cualquier otro aprendizaje que sea necesario para poder tener una inclusión plena. Y ningún proceso educativo está exento de carga moral. «La educación ... es un acto moral. Cargado de valores, intenciones, códigos y normas» (Pantoja Vargas et al., 2018, p. 17).

La relación que se establece entre la educadora o educador social y la persona que acompaña se convierte en el vínculo primordial para llevar a cabo procesos de aprendizaje, lo que se define como relación educativa. Si bien es una relación en la que suele favorecerse la igualdad y libertad de cada parte, nunca será una relación simétrica, ya que la educadora o educador social se encuentra en una situación de mayor poder respecto a la persona acompañada. Debido a la influencia que se tiene sobre la persona acompañada durante el desarrollo de este vínculo, la o el profesional debe ser consciente de la responsabilidad que tienen sus actos, e incluso establecer límites que garanticen la autonomía de la otra persona, así como el desarrollo pleno de sus derechos. Y para ello es fundamental tomar conciencia de los valores éticos que sustentan esta relación.

Por otra parte, siguiendo a Usurriaga (2011, p. 5),

La educación social es una acción intencional. Es el resultado de deliberaciones conscientes que se convierten en un proceso planificado y orientado a la consecución de objetivos. El carácter interventor de la educación social significa que basándose en las deliberaciones de los profesionales, se definen objetivos para el desarrollo de otras personas y de sus vidas; por esta razón la profesión se basa también en un conjunto de valores éticos.

Otro de los factores que destacamos es el espacio donde se sitúa la labor profesional, ya que se utilizan como instrumentos educativos los actos de la vida cotidiana de las personas, la casualidad del encuentro, la reciprocidad de la acción, las acciones banales de las personas como lavarse, comer, etc. (Ronda, 2012). Esto hace que la educadora o educador social esté presente en un nivel de mucha intimidad con la persona que acompaña, lo que requiere de un marco ético que guíe cómo debe actuar y con base a qué valores debe sostenerse su labor.

De estos elementos se desprende la necesidad de reflexionar sobre el posicionamiento ético que se adopta como profesional de la educación social, ya que va a condicionar de una manera u otra la influencia que se tiene sobre la vida de otras personas. Se exigen competencias para saber hacer y, sobre todo, para saber ser, que le confieran habilidades, actitudes y valores para desarrollar adecuadamente su función educadora.

Las competencias éticas deben adquirirse desde la propia formación inicial, siendo una materia que debería estar presente de forma obligatoria en la capacitación para el ejercicio profesional. En el estudio de Rebolledo-Gámez (2020), en el cual se analizó la formación en ética y deontología de la Educación Social en los Grados en Educación Social de las universidades públicas españolas, se observó que más de un 35 % de las universidades no incluían formación sobre esta temática. En cuanto a las asignaturas encontradas en las diferentes universidades en las que sí se impartían estos temas, la mayoría (47,6 %) eran asignaturas específicas sobre ética y deontología de la Educación Social, seguidas de las asignaturas en las que se incluía formación sobre deontología en el marco de una asignatura más genérica o con otros contenidos principales (42,9 %) y, en último lugar, se encontraron asignaturas cuyos contenidos versaban sobre ética de forma genérica, sin aplicación explícita en el campo de la Educación Social (9,5 %). Cabe destacar que la mayoría de estas asignaturas (90,5 %) tenían un carácter obligatorio, frente a un 9,5 % que eran optativas.

Debido a estas evidencias, podemos decir que se debe seguir promoviendo la formación sobre ética y deontología en el Gra-

do en Educación Social, incidiendo en la importancia de formación específica y aplicada al ámbito de la educación social como profesión. Es relevante que el estudiantado se forme sobre ética desde una perspectiva crítica y reflexiva, pero también se necesitan orientaciones para contextualizar la ética en los escenarios propios de la profesión y la idiosincrasia que la distingue de otro tipo de perfiles de la intervención social. De esta forma, se podrá avanzar en la construcción de una identidad profesional, con unos valores consensuados por el colectivo de profesionales (Remiro Barandiaran y Rodríguez Cueto, 2018).

Para profundizar en los elementos que actualmente definen esta identidad profesional, a continuación, nos aproximaremos a los Documentos profesionalizadores de la educación social y, entre estos documentos, nos centraremos en el Código deontológico como herramienta que recoge los principios éticos de la profesión.

2. Documentos profesionalizadores

En el año 2007, ASEDES publica los Documentos profesionalizadores, que constituyen un gran avance para la profesionalización de la educación social, en tanto «configuran los tres documentos básicos que se establecen como base para articular la cultura y la identidad de la figura de la Educadora y el Educador Social» (ASEDES, 2007, p. 5). Por ello, podemos decir que proporcionan una visión consensuada entre las y los profesionales que determinarán la imagen que se traslada de la educación social como profesión hacia el mundo. Son el resultado de un proceso participativo iniciado en el año 2000, en el que se involucraron, de una manera u otra, educadoras y educadores sociales de todo el territorio español. Después un trabajo complejo, ya que no se disponían de las tecnologías actuales que facilitan las relaciones en un espacio no presencial, estos documentos se presentan en el 5.º Congreso Estatal de las Educadoras y Educadores Sociales, celebrado en Toledo en septiembre de 2007.

Estos Documentos profesionalizadores están compuestos de tres partes: una definición de la educación social, un Código deontológico, y, por último, un Catálogo de funciones y competencias de la educadora o el educador social.

El documento de la definición de la educación social explicita la necesidad de disponer de una definición de la profesión auspiciada por el propio colectivo profesional y cómo se llevó a cabo su proceso de elaboración. Después de una revisión de las definiciones que se habían dado hasta la fecha, se presenta la siguiente definición de la educación social, así como se explican con detalle todos los conceptos que en ella se incluyen (ASEDES, 2007, p. 12):

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: La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

En segundo lugar, encontramos el documento del Código deontológico, que revisaremos con mayor detenimiento en el siguiente apartado, que contiene el marco ético de la educación social y los principios y normas deontológicas que deben seguir las y los profesionales en sus actuaciones socioeducativas.

Y finalmente, se desarrolla el Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social que, partiendo de conceptos clave y la definición de la educación social aportada anteriormente, presenta un conjunto de seis funciones que pueden desarrollar las educadoras y educadores sociales.

Las tres primeras hacen referencia a la especificidad de la profesión, configurándose como el núcleo de la acción socioeducativa y suponiendo el elemento diferenciador con el resto de pro-

fesiones. Estas serían: transmisión, desarrollo y promoción de la cultura; generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales; y mediación social, cultural y educativa.

Las otras tres funciones se vinculan a la parte técnica de la labor profesional, pudiéndose compartir en parte con otras profesiones en función de las coincidencias o delimitaciones de responsabilidades y tareas en los equipos multiprofesionales. Estas funciones son: conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos; diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos; y gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

En cada una de estas funciones reseñadas se hace referencia a las competencias que se ponen en práctica en cada una de ellas. Además, en un apartado diferente se detallan las competencias básicas que debe poseer toda educadora o educador social, agrupándolas en cinco bloques de competencias: relativas a capacidades comunicativas, relacionales, de análisis y síntesis, crítico-reflexivas y para la selección y gestión del conocimiento y la información.

Ya en los propios Documentos profesionalizadores se plantea que son «textos de guía y referencia, pero también ... documentos vivos susceptibles de ser revisados en el futuro. ... deben ir adaptándose a las nuevas exigencias y a las aportaciones profesionales que, derivadas de su estudio, reflexión y uso, puedan ir surgiendo» (ASEDES, 2007, p. 6).

En la actualidad, habiendo transcurrido más de quince años desde su publicación, la sociedad ha cambiado, así como las problemáticas sociales, educativas o culturales y, con ello, la profesión de la educación social. Se ha consolidado la labor profesional en muchos ámbitos y han surgido otros emergentes, lo que requiere de nuevas configuraciones de lo que es la educación social, sus funciones y competencias, además de las cuestiones éticas necesarias para definir la identidad profesional e incluso orientaciones para protegerla frente a situaciones que pueden vulnerar los derechos de las educadoras o educadores sociales.

En este sentido, se hace necesaria una revisión y actualización de los contenidos de estos Documentos profesionales, lo que permitirá en el futuro disponer de una base documental adaptada a las realidades actuales y que será de gran utilidad para las y los profesionales en su formación y práctica diaria.

3. Deontología y ética en educación social. Código deontológico

La preocupación por las cuestiones éticas ha sido permanente durante la historia de la profesión de la educación social, ya que se ha evidenciado que la capacitación técnica es necesaria, pero no suficiente, para abordar las situaciones de injusticia social y las relaciones con personas vulnerables (Vilar Martín, 2018). Para ello, se hace imprescindible una ética aplicada, que parta de reflexiones construidas desde los contextos de acción socioeducativa donde están las y los profesionales, y que permita afrontar los dilemas y conflictos éticos que se derivan de sus actuaciones profesionales. Todo ello requiere de un compromiso ético con la profesión que implica un sentido de responsabilidad con la garantía de la buena práctica de la educación social. Asimismo, se necesita un compromiso político con el cambio social y con la consecución de fines que favorezcan el cumplimiento y desarrollo de los derechos fundamentales de las personas.

Esta reflexión y posicionamiento ético profesional lo ofrece la deontología como «parte de la ética que se ocupa de los deberes profesionales a partir del desarrollo de códigos de comportamiento que pretenden regular la actividad de las profesiones» (Pastor Morales y Del Río Sánchez, 2018, p. 13). De ello se ha derivado el Código deontológico de la educación social, que se define como el «conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a los individuos» (ASEDES, 2007, p. 21).

El Código se estructura en cuatro partes. La primera parte es introductoria, detallándose los hitos históricos que precedieron la aprobación del Código. Asimismo, encontramos un preámbulo que explica el proceso participativo que se sucedió para su elaboración por ASEDES.

A continuación, tenemos dos capítulos. En el capítulo I, sobre aspectos generales, se desarrolla la fundamentación legal, profesional y ética que sustentan el Código deontológico, profundizando en la reflexión ética que subyace en los rasgos de la profesión de la educación social. Junto a ello, se realiza una revisión de los referentes científicos de la educación social como corpus de conocimientos específicos, así como las categorías o criterios organizadores presentes en la práctica profesional (actuaciones de contexto, de mediación y de formación).

En el capítulo II se definen los once principios básicos que orientan la acción socioeducativa de la educadora o educador social: respeto a los derechos humanos, respeto a los sujetos de la acción socioeducativa, justicia social, profesionalidad, acción socioeducativa, autonomía profesional, coherencia institucional, información responsable y confidencialidad, solidaridad profesional, participación comunitaria y complementariedad de funciones y coordinación.

En el capítulo III se concretan dichos principios en veintiocho normas deontológicas, agrupándose en cinco secciones, en función de la materia a la que hacen referencia: el educador/a social en relación con los sujetos de la acción socioeducativa, el educador/a social en relación con su profesión, el educador/a social en relación con el equipo, el educador/a social en relación con la institución donde realiza su trabajo y el educador/a social en relación con la sociedad en general.

El documento finaliza con dos disposiciones adicionales que indican que las educadoras y educadores sociales deberán cumplir las normas que se adopten por los órganos de representación profesional (Colegios Profesionales y Consejo General de Colegios), así como se determina el territorio estatal como ámbito de aplicación del Código y que este deberá ser conocido y asumido por las educadoras y educadores sociales.

De forma general, podemos decir que el Código deontológico de la educación social es una herramienta de vital importancia para que educadoras y educadores sociales guíen sus acciones profesionales, así como supone un gran recurso de ayuda para enfrentar y gestionar de la mejor manera posible los dilemas éticos que se encuentran en la praxis profesional (Rebolledo-Gámez, 2020).

Cabe decir que no debemos tomar este documento como un recetario del que obtener una respuesta concreta a una situación determinada o el paso a paso para abordar las situaciones profesionales. El Código deontológico es un instrumento que sirve para la reflexión profesional, una reflexión guiada por los principios éticos que son la base de nuestras acciones socioeducativas y que permiten tomar decisiones en el ámbito profesional de una manera justificada y argumentada por la ética y deontología.

Así, el Código deontológico ofrece garantía de buen hacer a nuestras actuaciones, reflejando las razones basadas en valores éticos que mueven nuestros comportamientos y actitudes. Por ello, nos protege como profesionales en nuestra labor diaria, porque dejan de ser decisiones individuales para ser decisiones que se derivan del consenso del colectivo profesional.

Sin embargo, cabe decir que el Código deontológico de la educación social también tiene límites que dificultan su aplicación total o parcial en la praxis profesional. Partiendo de las reflexiones de Pantoja Vargas et al. (2018), destacamos los siguientes factores:

- La ética personal, que puede influir en la manera en la que se interpretan y asumen los valores y principios que aparecen en el Código.
- El contexto histórico, social y político que lo enmarca, que determina prioridades de actuación profesional, crisis sociales, económicas o estructurales, incertidumbre o desasosiego entre la población o cualquier circunstancia que pueda suponer la vulneración de las personas y que puede impedir el desarrollo adecuado de la ética profesional.

- Los contextos laborales, en relación también con el elemento anterior, pueden contener obstáculos para el desarrollo íntegro de los valores éticos profesionales, bien por la falta de recursos, por las características de las organizaciones o su filosofía de trabajo, entre otras cuestiones.
- El voluntarismo que es propio de la profesión desde sus inicios, que conlleva que algunas y algunos profesionales se impliquen personalmente de forma excesiva, traspasando límites que no son garantía de una buena práctica.
- Por último, encontramos la legislación, que en ocasiones impone una actuación profesional que contradice los principios y normas deontológicas.

El Código deontológico refleja la identidad de la profesión, muestra a la sociedad qué sustenta la actuación de la o el profesional de la educación social y por qué realiza su trabajo de una determinada manera. Por ello, se hace necesaria una continua revisión de su contenido para que pueda adaptarse a la realidad cambiante en la que se implementa y que sea de utilidad para dar respuesta a las problemáticas sociales y educativas a las que se enfrentan las educadoras y educadores sociales.

4. Principales conclusiones y propuestas de futuro

Uno de los grandes hitos en el desarrollo histórico de la educación social fue la elaboración de los Documentos profesionalizadores, que contienen los resultados del consenso del colectivo profesional en relación con su propia definición, sus funciones, competencias y su Código deontológico. Si bien son elementos fundamentales para identificar la profesión, después de casi dos décadas desde su aprobación es evidente la necesidad de revisarlos y actualizarlos para incluir los cambios que se han producido en la profesión y los ámbitos de actuación en estos años.

En concreto, en lo referente a la deontología profesional, es fundamental que las educadoras y educadores sociales realicen una reflexión ética sobre los valores que sustentan en la actuali-

dad la ética profesional y que este posicionamiento ético se refleje en un Código deontológico que pueda ser una herramienta que dé respuesta a los dilemas éticos del presente y el futuro profesional. Para ello, es imprescindible abogar por una cultura ética en las organizaciones, es decir, «transitar de una lógica de la acción individual a una lógica de la acción colectiva para que así las consecuencias para la sociedad sean beneficiosas» (Cortina, 1996; Homann y Blome-Drees, 1992, citado en Marco, 2022, p. 39). Así, se iría más allá de la labor individual de la o el profesional, acompañándose de infraestructuras éticas que favorezcan el desarrollo de espacios insertados en la propia estructura organizacional para la reflexión ética conjunta entre profesionales.

Por último, cabe resaltar la necesidad de mejorar la formación en ética y deontología en el estudiantado de Educación Social, así como de las y los profesionales que están en la práctica. Si bien existe poca unanimidad para definir si dicha formación debiera orientarse a una perspectiva centrada exclusivamente en el Código deontológico, hacia la gestión de conflictos o hacia otras miradas más amplias que podrían entremezclarse con principios éticos más universales, como la promoción de los derechos humanos o el desarrollo del civismo (Vilar Martín, 2018).

En conclusión, existe un reto importante en los próximos años relacionado con repensar la profesión que queremos tener en el futuro, lo que conllevará procesos de colaboración y acuerdos entre el propio colectivo de la educación social para adecuar la formación y la praxis profesional a la sociedad donde se realiza la labor socioeducativa y a las personas a las que acompañan en sus aprendizajes.

Referencias

ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>

- Bas Peña, E., Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2011). *La Educación Social. Universidad, Estado y Profesión*. Laertes.
- Cortina, A. (1996). El estatuto de la ética aplicada. *Hermenéutica crítica de las actividades humanas. Isegoría*, (13), 119-127.
- Marco, A. (2022). Apuntes sobre Educación Social y Ética aplicada en la práctica profesional. *Pedagogia i Treball Social*, 11(1), 29-44.
- Pantoja Vargas, L. (coord.) (2018). *El Código Deontológico de la Educación Social: una visión desde la práctica profesional*. Beta.
- Pastor Morales, J. y del Río Sánchez, C. (2018). *Ética profesional en salud mental: Guía de actuación ético-deontológica y legal en Psicología Clínica y Psiquiatría*. Pirámide.
- Rebolledo Gámez, T. (2020). Educación Social y universidad. Análisis de la formación en deontología y ética. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2255-2261). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/claves-para-la-innovacion-pedagogica-ante-los-nuevos-retos/>
- Rebolledo Gámez, T. (2024). Ética y deontología en educación social. Retos para la formación universitaria. En *La nueva realidad social en época de crisis* (pp. 131-139). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/09589-1>
- Remiro Barandiaran, A. y Rodríguez Cueto, I. (2018). La ética y deontología profesional en la práctica socioeducativa. En *El Código Deontológico de la Educación Social. Una visión desde la práctica profesional*. Beta.
- Ronda Ortín, L. (2012). El Educador Social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36984/20549>
- Usurriaga, J. (2011). Presentación al marco conceptual de las funciones y competencias del Educador/a Social. *RES Revista de Educación Social*, 13, 1-20. <https://eduso.net/res/revista/13/escenarios-y-configuracion-historica/presentacion-al-marco-conceptual-de-las-funciones-y-competencias-del-educador-a-social>
- Vilar Martín, J. (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>

Apuntes para la historia de la educación de personas adultas en Andalucía

CHARO CARABALLO-ROMÁN
ROCÍO CRUZ-DÍAZ
MANUELA PABÓN-FIGUERAS
VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

En este capítulo se aborda una revisión conceptual y metodológica de la asignatura denominada Educación de adultos y mayores, de 4.º curso del Grado de Educación Social en la Universidad Pablo de Olavide. Se presenta una reflexión colectiva entre las profesoras que la impartimos y coordinamos y, como equipo docente e investigador, aportamos vastas experiencias profesionales en la acción educativa con personas adultas, desde la industria metalúrgica en los astilleros españoles con las personas trabajadoras, en los barrios de atención preferente con la vecindad, en las escuelas taller con la juventud del fracaso y el abandono escolar, hasta en los pueblos, con las mujeres trabajadoras del campo andaluz que dejaron la escuela o nunca fueron a ella.

Hemos aprendido a hacer educación de personas adultas con la gente, su experiencia nos ha enseñado, y, por ello, entendemos la gran dificultad de transmitir y aprender a impartir educación de adultos y mayores sin contar con las vivencias y las experiencias vividas por nuestras personas adultas y mayores.

La educación de personas adultas y mayores se aprende haciéndola, se construye en la praxis, se transmite en la forma, en los métodos y estrategias, compartiendo con el alumnado, casi siempre compañeros y compañeras, el papel docente desde la humildad freiriana de quien aprende y crece con las otras personas: un enfoque básico centrado en la realización personal y el bienestar social como medios para aumentar la toma de conciencia individual y colectiva (Freire, 1985). Su énfasis en la justicia social, en la diferencia y la transformación social son los vectores que justifican la necesidad de un aprendizaje permanente en el que la persona educadora adquiere un papel completamente distinto al desarrollado en la educación reglada: la persona que educa y la que es educada intercambian sus papeles y aprenden la una de la otra.

Esta propuesta persigue contextualizar e incorporar en la asignatura el caso y la perspectiva andaluza, y proponer la oralidad como metodología de trabajo coherente con la creatividad que caracteriza la vida de las personas adultas y mayores, al tiempo que lo relacionamos con la tradición socioeducativa de los centros de educación de personas adultas de Andalucía, principalmente entre los años 80 y 90.

Se parte de los orígenes del movimiento por la educación de adultos en Andalucía y los inicios de la Consejería de Educación andaluza, en los primeros tiempos de la autonomía. Se hace referencia a las metodologías novedosas, que actualmente se han implementado en muchos centros educativos, y se pondrá en valor la amplitud de las producciones creativas de las personas adultas y mayores de Andalucía.

Se elabora un concepto propio, dilatado, que representa la educación de personas adultas y mayores en nuestra tierra, y que reivindica la creación, la mejora y la humanización constante del fenómeno educativo, que tan necesario se hace que irrumpa en una sociedad que abandona y se despreocupa a las generaciones pasadas.

2. Aproximación a la historia reciente de la educación de adultos en Andalucía

Los programas de educación de adultos de las diferentes comunidades autónomas empiezan a ponerse en marcha de forma oficial a mediados o finales de los años ochenta, aunque vienen desarrollándose extraoficialmente desde finales de los años setenta. Estas prácticas de educación de personas adultas se afincan en los movimientos sociales que comienzan a surgir con fuerza en estos años, muchos de ellos alrededor de las parroquias y las asociaciones de vecinos. En muchas localidades se inician a través de maestros y maestras en paro que tratan de responder a las necesidades educativas de la población.

Es ahí donde se encuentran las raíces del modelo emancipatorio de la educación de adultos que se dinamiza en barrios y pueblos, pero no como modelo copiado y exportado, sino como original propuesta social y formativa que crece en su propia dinámica de contextualización. A finales de los años 80 existen aulas autogestionadas por maestros y maestras desempleadas que solicitan apoyo económico municipal para poder dar clase.

En 1978 se crea el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (CAPP) de Sevilla. Ponen en marcha, entre otras actividades, un Seminario sobre Alfabetización, uno de cuyos objetivos es analizar la cultura popular andaluza y entroncar con ella, iniciando la publicación de un boletín (Vidal et al., 2022).

Este colectivo propició la organización y creación de una red de maestros y maestras que comenzaban a generar espacios o aulas de aprendizaje para personas adultas. Esto ayudó a que se diese en cualquier barrio o pueblo un trasiego de personas que acudían a última hora de la tarde-noche a estas aulas. Fue un momento ilusionante y quizás se pueda afirmar que fue un periodo de conexión y sostenimiento con el movimiento de educación popular latinoamericano, pero con una identidad propia, singular. Todo lo que llegaba de Latinoamérica, de la Educación Popular, como metodologías, autorías y propuestas, se difundía a través de esa red.

Durante el curso 1980/81, el movimiento se acentúa y se dan conexiones a nivel andaluz entre los colectivos implicados (Málaga, Ronda, Granada, Loja, Sevilla, etc.), y así mismo se vinculan a experiencias desarrolladas en otros lugares del estado español: escuelas campesinas de Ávila, núcleos de educación de adultos en barrios obreros de Madrid y Barcelona (García-Nieto París, 1989; Díaz González, 1990) y con agentes de la propia UNESCO, como fue el caso del pedagogo Ettore Gelpi.

En esta época, tanto en el discurso como en la práctica, se observa una fuerte influencia alfabetizadora de las corrientes de educación popular y educación de adultos latinoamericanas que también asume la Junta de Andalucía (Vidal et al, 2022; Gutiérrez Nieto, 2016; Gracia Navarro y López Eisman, 1985). Durante el año 1981, la tasa de analfabetismo en Andalucía –de los territorios más castigados– llega hasta el 11,8%, mientras que en el estado español es de un 6,6% (Gracia Navarro y López Eisman, 1985) y se va reduciendo paulatinamente. En 1970 fue de un 15%, en 1981 baja a un 12% y en 1986 a un 10% (Hijano del Río y Ruíz Romero, 2016). A pesar de los esfuerzos aún es necesario seguir trabajando, pues existen algunos colectivos con grandes problemas de acceso; en algunos municipios se implantan programas de alfabetización con el objetivo de conseguir el carnet de conducir.

Desde el profesorado existe un compromiso firme en el diseño de un currículum propio, en la elaboración de materiales adaptados al alumnado adulto. En ese momento apenas existían recursos y materiales válidos para el aprendizaje de personas adultas. Hay que crear de la nada un currículum y recursos adecuados a las necesidades de aprendizaje.

En 1982, se celebran en Sevilla las I Jornadas de Alfabetización, Educación de Adultos y Cultura Popular, organizadas por el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, el Taller de Educación Permanente de Adultos de Granada y la Escuela de Animación Sociocultural de la Serranía de Ronda. Mientras, la educación de adultos oficial organizará las I Jornadas Andaluzas del Profesorado Estatal de Educación de Personas Adultas (Vidal et al., 2022).

Comienzan a diferenciarse dos modelos con posicionamientos políticos diferentes: por un lado, la educación de adultos (EA) como movimiento popular y, por otro lado, el modelo institucional, la educación de personas adultas (EPA). En 1983 se diseña, por primera vez, un programa desde y para Andalucía (Gracia Navarro y López Eisman, 1985).

Las aportaciones teóricas y metodológicas de Paulo Freire se ven reflejadas en los objetivos del programa institucional: el grupo es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, el estudio del medio, el diálogo, talleres de creatividad, la participación (Gracia Navarro y López Eisman, 1985).

2.1. Etapas históricas de la educación de adultos andaluza

A partir de 1983 se van a diferenciar algunas etapas en Andalucía:

1º Etapa, de desarrollo

En 1983 la Junta de Andalucía crea el Programa de Alfabetización y Educación de Adultos, con un plan experimental que durará hasta julio de ese mismo año.

En el curso 1983/1984 empieza a formalizarse el Programa de Educación de Adultos (PEA). Durante este año académico, la Junta de Andalucía propone un curso para la formación del profesorado donde se estudiará la realidad andaluza, los textos de Paulo Freire, las declaraciones de Persépolis y Guinea Bissau, se habla de la educación como proceso revolucionario y se plantea como línea metodológica la investigación-acción.

En noviembre de 1983 sale a la luz la Orden de Estructura Orgánica del PEA con la que se convoca a los Ayuntamientos a establecer convenios para el desarrollo del Programa (BOJA de 7 de octubre de 1983).

En el curso 1984/85 se elabora el primer balance de los coordinadores y coordinadoras de zona, quienes se muestran críticos/as con todos los sectores implicados: con la Junta de Andalucía, Ayuntamientos, profesorado y con ellos mismos y ellas mismas. Y van a considerar errónea la adscripción de los centros a

los Ayuntamientos, explicando que su dimensión la trasciende. En los sucesivos años, el personal laboral que en principio fue contratado por los Ayuntamientos pasa a ser personal laboral de la Junta de Andalucía.

2º Etapa, de vertebración

Con la Orden 119/1985, de 28 de noviembre, se promulga el nuevo diseño curricular de Educación de Adultos que la entiende como labor transversal para el desarrollo integral de la persona (Hijano del Río y Ruíz Romero, 2016), y se intenta sentar las bases comunes para su desarrollo en Andalucía. Existe una dinámica de empuje con una fuerte coordinación en la que se empiezan a implicar sindicatos asamblearios.

3º Etapa, de apogeo y éxito

En 1985, la UNESCO premia el Programa de Educación de Adultos (PEA) de Andalucía (Gutiérrez Nieto, 2016). A partir de este momento ocurren dos hechos muy significativos: por un lado, la Junta de Andalucía asume contractualmente a la mayoría de los docentes del programa y, por otro, comienza la división entre los sindicatos, contribuyendo a desarticular la capacidad de movilización de los colectivos de educación de personas adultas. Un año después, se publica la edición revisada del nuevo diseño curricular.

4º Etapa, de crisis y división

En 1990 se promulga la Ley 3/1990 para la Educación de Adultos (Parlamento de Andalucía), que normalizará todo el proceso anterior. Se incrementa la plantilla de profesorado del PEA con funcionariado que proviene de la entonces llamada Educación General Básica. Comienza una fuerte pugna entre los sindicatos mayoritarios, lo cual frena el movimiento asambleario y el fondo reivindicativo que caracterizó al PEA, quedando el movimiento dividido.

Este año se celebra en Motril las I Jornadas-Encuentro de Formación Ocupacional (mayo, 1990), en las cuales se plantea un concepto amplio de educación de adultos, más cercano a la pers-

pectiva de la educación permanente y las necesidades de coordinación de la Formación Profesional Ocupacional (FPO) con la educación de personas adultas. Estas Jornadas nacen como propuesta en la celebración de otras jornadas anteriores (IV Jornadas de Alfabetización y Educación de Adultos y Culturas Andaluzas, Sevilla, diciembre de 1989).

5º Etapa

Finales de los 90 y principio de 2000. Se caracteriza por la desarticulación real del PEA mediante la supresión de los coordinadores y las coordinadoras de zona durante el curso 1996/97.

Ante esta situación se producirá un fenómeno de organización de diferentes agentes de la educación de adultos de Andalucía. A partir del Debate sobre la Educación de Adultos celebrado en Mairena del Aljarafe en el mes de marzo de 1996, se considera la necesidad y la posibilidad de crear la asociación que pronto tomará el nombre de ADEPA-A (Asociación para el Desarrollo de la Educación de Personas Adultas en Andalucía).

Al igual que en el encuentro de 1982, se intenta poner énfasis y defender una forma propia de hacer educación de adultos; en el encuentro de 1996 se intenta salvar lo que de ella quedaba. Incluso se llega a poner en entredicho el premio otorgado por la UNESCO, puesto que fue concedido a la otra forma de hacer educación de adultos y no a la que se imponía desde la Administración Pública (Vidal et al., 2022).

El contexto socio-político que atiende la educación y la formación de las personas adultas, al igual que ocurre en otros niveles educativos, viene determinado (Goguelin, 1973; Mena, 1990) por el medio económico y las relaciones sociales. Las personas adultas participan en las actividades educativas cuando resulta evidente la relación de esas actividades con su desarrollo personal, social, económico y cultural.

Inspirados en encuentros y reuniones con este espíritu colectivo y dialógico, tuvo lugar en Almensilla (Sevilla), en 2002, un encuentro de más de dos mil personas procedentes de toda Andalucía que dan forma al manifiesto, hasta ahora inédito, titulado *Otra Educación de Personas Adultas posible para construir otro*

mundo posible, donde, entre otras, se expone el rechazo al mercantilismo, a la burocratización del sistema y se reivindica una educación de personas adultas liberadora y participativa. Estos encuentros ven reforzados los principios de la educación de adultos en Andalucía con la creación, entre otras, de la Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas (FAEA).

La educación de adultos en Andalucía, bajo regulación, hoy día, de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, se imparte en los CEPER y SEPER (Centros y Secciones de Educación Permanente, respectivamente), donde el profesorado atiende la formación en el Plan Educativo de Formación Básica con un currículum simultáneo y equivalente a la educación primaria. Además, en los IES (Institutos de Educación Secundaria), generalmente uno por localidad o zona educativa en zonas demográficas más dispersas, se atiende en horario de tarde/noche al alumnado adulto impartiendo estudios reglados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional Específica (FPE). En los Institutos provinciales de Educación Permanente, situados en las capitales de provincia, herederos de los Institutos Nacionales de Bachillerato a Distancia, de los Institutos de Bachillerato a Distancia y de los Institutos provinciales de Formación Permanente (Gutiérrez Nieto, 2016).

3. Un concepto andaluz de educación de adultos

Se presentan tres conceptos de educación de adultos de tres educadores andaluces, bastante significativos para nuestra formación. Estos conceptos fueron recogidos por escrito en una serie de entrevistas realizadas sobre la educación de adultos en Andalucía (1993). En ellos se reflejan las evidentes influencias y coincidencias con la educación liberadora.

Es trascendente presentar el concepto de educación de adultos de Manuel Collado Broncano, porque sus ideas nos incitaron a acercarnos al mundo de la educación de adultos en Sevilla, Andalucía y Europa. Manuel Collado (Collado, Pérez y Lucio-

Villegas, 1994) entiende la educación de adultos como un proceso en el que las personas adultas aprenden, con una metodología adecuada, a dar respuestas personales ante las situaciones que se encuentran. Por tanto, la EPA debe capacitar para dar respuestas originales y personales. Estas respuestas originales únicamente son posibles si las personas adultas participan en procesos educativos libremente escogidos.

José Vázquez (1995) es uno de los maestros de adultos del barrio del Parque Alcosa de Sevilla, que participó en la constitución del proyecto y en la creación del centro que se ha denominado, a propuesta del equipo educativo, Centro de Educación de Adultos Manolo Collado, centro que además ha sido capaz de generar y potenciar uno de los tejidos asociativos más interesantes y fuertes de la ciudad.

José Vázquez, coordinador de las prácticas del 1.º Máster sobre la Educación de Adultos de la Universidad de Sevilla, expresaba su concepción de la educación de adultos como:

Todo proceso participativo de personas adultas que, abordando un problema o problemática, individual o colectiva, o el estudio del entorno, desarrollan una serie de actividades que se apoyan en la investigación participativa como metodología y suponen la formación integral de las personas adultas, las cuales van dando respuesta a sus necesidades e intereses. (Vázquez, 1995)

Se introduce también la concepción sobre educación de adultos que Emilio Lucio-Villegas (1994), catedrático de la Universidad de Sevilla, presentaba en el curso de doctorado denominado de la misma forma: sobre la educación de adultos, que sirve y se muestra como ejemplo de la amplitud de lo que llamamos y entendemos por educación de personas adultas. En pocas líneas expone que:

Plantearemos que la educación de adultos sea significativa para los sujetos y que potencie y facilite un proceso participativo. En este amplio abanico de actividades que conforman lo que se conoce como EA, donde queremos destacar con una particular importancia

aquellas experiencias que ponen el énfasis en la generación de procesos de participación y que superan la simple transmisión libresca de saberes. (Lucio-Villegas, 1994)

Para concluir, se quiere señalar que, en Andalucía, como en cada contexto, se ha configurado un modo de hacer educación de adultos desde la práctica, coherente con las necesidades sociales. Esta evolución peculiar parece desembocar en su integración forzada hacia la pedagogía neoliberal, perdiendo su endogamia y convirtiéndose en un modelo para implementar, aun en realidades muy diversas con diferentes necesidades. En Andalucía, la vinculación de la escuela con lo comunitario se ha ido diluyendo debido a los acontecimientos descritos. No obstante, la educación de personas adultas sigue estando más cerca de las dinámicas de organización y transformación social que de la provisión de cursos para la capacitación y el aumento de la cualificación o empleabilidad de las personas.

Con esta endogamia y singularidad, se puede hablar de la cuestión educativa andaluza, diferenciada de otras zonas y territorios, puesto que la territorialidad ha sido un elemento clave para la generación de modelos propios que responden a las necesidades singulares de las personas. Al igual que la territorialidad marca las condiciones de vida, económicas y de igualdad de oportunidades, también marca las respuestas colectivas que se construyen con las dinámicas sociales (Gutiérrez Nieto, 2016; Hijano del Río y Ruíz Romero, 2016).

4. Fuentes orales y memoria. Metodologías de la educación de personas adultas

Llevados por las estrategias educativas supranacionales y los medios de comunicación globalizados, parece que lo local ha dejado de tener relevancia, sobre todo si no está incluido en un marco amplio de divulgación. Inevitablemente, estas estrategias supranacionales están dejando invisibles acciones educativas cuya repercusión no sale de los límites del barrio. La elección del rela-

to como pedagogía cercana nos ofrece algunas creaciones de acertado uso en un enfoque dialógico de la educación de adultos en Andalucía, tales como:

- Centro Municipal de Adultos/as Miguel Hernández (1991). *A la luz del candil. Recuerdos tosirianos*.
- Centro de Educación de Adultos El Viso del Alcor (1994). *10 años de educación de adultos*.
- María José Zafra Techera publica, en 1996, el monográfico titulado, *Vida de María Sánchez. Un testimonio oral*, en Huelva, por la Diputación Provincial.
- Centro de Educación de Personas Adultas Bujalmoro y el Palmarillo (1998). *Entre Bocoyes y cuarterolas. Almaceneras de aceitunas y Toneleros de Dos Hermanas*. En el año 2000 se publicó la 2.ª edición.
- Centro de Adultos del Polígono Sur (Sevilla) (1999). *Nosotros. Historias de mujeres del Polígono Sur*. Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.
- En el año 2002 se publicó *Historias de mujeres aceituneras* (Pabón-Figueras y Ordoñez, 2002), fruto de una investigación a través de fuentes orales donde se recopilaron las historias de vida de las generaciones de mujeres vinculadas con la industria del aderezo de aceitunas en Alcalá de Guadaíra.
- Centro de Educación Permanente El Arache (El Arahál) (2006). *Recordando vivencias*. Sevilla, Diputación de Sevilla.
- Centro de Adultos Manolo Reyes (2007). *El olvido está lleno de memoria. Relatos e Historia de vida*.
- *Lecturas dialogadas en los CEPER, ejemplos categorizados de la Bahía de Cádiz* (Gutiérrez Nieto, 2016).

5. Conclusiones y propuestas desde las pedagogías del sur

Analizar de forma general los procesos particulares en cada barrio y en cada pueblo no sería posible, ni es nuestra pretensión. Se han relacionado algunos ejemplos particulares que se han ex-

perimentado en primera persona. Este recorrido experiencial no quita que sea una evidencia que, a partir de los años 90, se produce un cambio en la educación de personas adultas más centrado en las enseñanzas y su currículum y más lejano a la visión comunitaria anterior. A pesar de esto, es destacable que el profesorado y el alumnado también generó resistencias a estos procesos de encorsetamiento de la educación de personas adultas. En palabras de Freire (2015), se pasó de un modelo de educación liberadora a un modelo bancario de la educación, que fue un esfuerzo constante por parte de la administración regional, aunque con la resistencia del tejido asociativo del alumnado y el profesorado. La aprobación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) y la Ley de Educación de Adultos de Andalucía favoreció y potenció la Enseñanza Secundaria de Adultos. La falta de criterio a nivel regional en la aplicación de la ley dio lugar a adaptaciones, lo que propició que muchas personas con necesidades de alfabetización tuviesen que renunciar a acudir a las escuelas debido a que se limitaba la permanencia en los diferentes niveles y ciclos a los dos años.

Más tarde, con la aprobación de la Ley 10/2007 de Educación de Andalucía, en lo que respecta a la educación de personas adultas, se comienza a utilizar un concepto diferente que ya emplea el modelo europeo de Educación Permanente.

En realidad, tras el nacimiento y consolidación de la educación de adultos, la política regional se orienta a desvincular la cultura escolar de los centros de adultos de la vida comunitaria, algo que poco a poco va consiguiendo. Las personas adultas participan en las actividades educativas cuando resulta evidente la relación de esas actividades con su desarrollo personal, social, económico y cultural. Se podría haber hecho más... (Hijano del Río y Ruíz Romero, 2016).

Referencias

- Collado Broncano, M., Pérez Ferrando, M.V. y Lucio-Villegas, E. (1994). Reflexiones sobre la política de educación de adultos en Andalucía.

- En: *Política de educación de adultos* (pp. 113-160). Universidad de Santiago de Compostela.
- Díaz González, T. (1990). *Animación sociocultural en el medio rural historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de educación no formal* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas (FAEA) (s. d.). *10 personas, 10 necesidades educativas* [Documento divulgativo del aprendizaje a lo Largo de la Vida].
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI/Tierra Nueva (34.ª Ed.).
- García-Nieto París, M.ª C. (1989). *Fuentes orales e Historia*. En las Actas del Seminario de Historia, Fuente y Archivo Oral. Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid.
- Goguelin, P. (1973). *Formación continua de adultos*. Narcea.
- Gracia Navarro, M. y López Eisman, J. C. (1985). La educación de adultos en Andalucía. *Perspectivas*, XV(3), 399-406.
- Gutiérrez Nieto, C. (2016). Lecturas dialogadas o memoria de lo vivido en el currículum de EPER de Andalucía. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 13.
- Hijano del Río, M. y Ruíz Romero, M. (2016). Descentralización educativa y comunidades autónomas: el caso andaluz (1982-1986). *Revista Fuentes*, 18(1), 49-63. <http://dx.doi.org/10.12795/revista-fuentes.2016.18.1.03>
- Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos. *Boletín Oficial del Estado*, 137, 15961-15963. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/1990/03/27/3>
- Lizana Esteo, M. (comp.) (1990). *Memorias de las Iª Jornadas-Encuentro de Formación Ocupacional*. Ayuntamiento de Motril.
- Lucio-Villegas, E. (1994). *Curso de doctorado La Educación de Adultos*. Programa de doctorado la Educación en el contexto europeo. Universidad de Sevilla. Material no publicado.
- Mena, B. (1990). *Educación permanente y promoción cultural comunitaria*. Promolibro.
- Orden de 26 de septiembre de 1983, por la que se desarrolla la Estructura Orgánica del Programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 80, 1117-1118. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/1983/80/3>

Orden de 28 de noviembre de 1985, por la que se autoriza a los centros de educación de adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía a aplicar un nuevo diseño curricular, con carácter experimental, durante el curso 1985-86. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 14 de diciembre de 1985.

Vázquez, J. (1995). *Documentación de apoyo a las prácticas del Máster de Educación de Adultos*. Universidad de Sevilla. Material no publicado.

Vidal, A., Cordero, F., Pérez-Ríos, J., Ruiz-Trigo, L., Collado-Broncano, M. y Calvo, M. (2022). *Vivencias de Personas Jubiladas en Educación de Adultos. Encuentro Jubileo de Adultos, 1980-2021*. Autoeditado.

Animación sociocultural: delimitación conceptual y tendencias actuales en las sociedades digitales

FERNANDO LÓPEZ-NOGUERO
CRISTÓBAL TORRES FERNÁNDEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La animación sociocultural (ASC) es una metodología de intervención de carácter socioeducativo que busca el cambio social a través de la movilización de personas y grupos, con la implicación de los propios interesados como eje vertebrador. Hablamos, en fin, de una estrategia que, en estos tiempos de emergencia social, busca el cambio y la transformación social, una metodología orientada hacia un modelo específico de desarrollo comunitario.

Efectivamente, esta sociedad actual, tan sumamente cambiante, requiere de un tipo de educación diferente, adecuada a los nuevos entornos y necesidades sociales que vivimos. Este escenario de urgencia social nos señala que es necesario, ahora más que nunca, intervenir socioeducativamente en entornos y contextos sociales de lo más diversos (López-Noguero y Pérez-Serrano, 2012) y en los que la animación sociocultural, como práctica social empoderante orientada al cambio, tiene cada vez más importancia.

Así, en unos tiempos plenos de cambios, cuyo denominador común es la incomunicación y la insolidaridad, la animación so-

ciocultural, como parte destacada de la pedagogía social y la educación social, se constituye en una propuesta de carácter socioeducativo de primer nivel que puede potenciar el desarrollo sociocultural fomentando la participación social, mejorando la comunicación y generando posibilidades de construir sociedades y comunidades más justas y democráticas.

2. ¿Qué es la animación sociocultural?

Delimitación conceptual

Esta propuesta de intervención, de acción social, basada en una pedagogía no directiva, implica dinamismo comunitario, así como desarrollo social y cultural, se fundamenta en el grupo y en la comunidad, genera procesos de participación continuados en el tiempo y contempla al ciudadano implicado en sus procesos como sujeto de intervención, pero, especialmente, como agente activo de su propio desarrollo (López-Noguero, 2000), basándose para ello, en gran medida, en acciones y actividades culturales que se desarrollan en el tiempo libre de las personas.

En este sentido, la sociedad actual viene marcada por un notable incremento del tiempo libre, este aumento de tiempo desocupado obliga a la sociedad a dar respuestas adecuadas para evitar que el ocio sea una realidad despersonalizada y pasiva, cuando no nociva, para el sujeto. En este contexto, deberíamos considerar igualmente la animación sociocultural como un recurso de primera fila para conseguir un ocio valioso, creativo y significativo para los ciudadanos tan necesario actualmente (Gallardo-López, López-Noguero y Díaz-Esterri, 2024).

La metodología propia de la animación sociocultural está basada en tres grandes aspectos básicos e inherentes a su esencia: grupo, proceso y participación. En efecto, la animación sociocultural es una práctica social eminentemente grupal, debe ser planteada y llevada a cabo con una idea de proceso (no de iniciativas inconexas o puntuales) y se caracteriza por un *modus operandi* basado en la participación, la solidaridad, la intercomunicación, la cooperación y la toma de decisiones de carácter conjunto.

Las primeras iniciativas consideradas como antecedentes de la animación sociocultural en Europa podrían fecharse a finales del siglo XIX, aunque su aparición, como la conocemos en la actualidad, tuvo lugar durante los años de posguerra de la II Guerra Mundial y comenzó a tener carta de naturaleza de alto impacto a partir de los años 70 del siglo XX, con un desarrollo extraordinario en el seno de nuestra sociedad en los últimos años, con la proliferación de profesionales, literatura, recursos, congresos, etc. sobre la temática en cuestión.

Tabla 1. Aspectos fundamentales de la animación sociocultural

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL		
META	MEDIO	FUNDAMENTO
CAMBIO SOCIAL	MOVILIZACIÓN DE INDIVIDUOS, GRUPOS Y COLECTIVIDADES	IMPLICACIÓN DE LOS INTERESADOS

Al respecto, López-Noguero (2000) realizó un estudio basado en el análisis de contenido acerca de las características más importantes de esta metodología de intervención socioeducativa. En dicho estudio, las dos características señaladas como inherentes al concepto de animación sociocultural, de forma unánime, por todos los autores analizados, son las siguientes:

- La ASC persigue en todo momento la acción comunitaria.
- La ASC tiene un carácter transformador de la realidad, en la medida que tiene como objetivo principal, e irrenunciable, el cambio social.

Y es que esta metodología de intervención socioeducativa persigue, ante todo, la movilización e implicación comunitarias, así como el objetivo final del cambio social, pero no de cualquier forma, sino siempre en busca de la solidaridad, la justicia y la democracia cultural en el seno de las comunidades en las que actuemos.

Llegados a este punto, queremos hacer especial hincapié acerca de la importancia de la dimensión educativa de la animación

sociocultural, ya que, a nuestro juicio, esta se trata, fundamentalmente, de una «escuela de participación» en la que el ciudadano aprende a ser protagonista de los cambios de su entorno participando de forma activa en estos procesos. Así, cuando hablamos de animación sociocultural, hablamos de una tecnología social muy relacionada con la educación no formal, la educación permanente y la educación de personas adultas.

Y es que esta metodología, como señalan López-Noguero y Cárdenas-Rodríguez (2013), fomenta aspectos tales como la creatividad, la expresión, la interrelación personal, la cultura, la comunicación, los valores, el asociacionismo, el ocio valioso, la participación ciudadana, la transformación social e individual, el desarrollo personal, la transformación de las actitudes o el sentido crítico de las personas. En suma, un proceso educativo de carácter no formal extremadamente empoderante y socializante.

De esta forma, podemos resumir que el objetivo principal de la animación sociocultural no es otro que el cambio social, así como la transformación de las actitudes y las relaciones personales y colectivas, siendo una estrategia de intervención social enfocada a fomentar las dinámicas culturales, a fin de mejorar y estructurar la vida comunitaria.

Precisamente por ello, en la animación sociocultural es fundamental la figura del animador y, especialmente, su capacidad de dinamizar grupos sociales, de lograr su participación a fin de transformar la realidad social.

En efecto, la animación sociocultural es básica para el desarrollo de procesos de articulación, vertebración colectiva y desarrollo comunitario, donde el ciudadano hace realidad el verbo «participar» y es el protagonista y responsable del cambio social. Sin embargo, para conseguirlo es necesario la participación de agentes expertos en relaciones sociales, animadores profesionales y voluntarios que lleven a la práctica estos procesos, motiven a la ciudadanía y organicen socialmente a la comunidad, dando gran importancia al análisis de la realidad, base de las actuaciones posteriores que se puedan llevar a cabo (Pérez Serrano, 1999).

Por ello, debemos tener muy presente que el animador debe ser alguien que eduque en la participación, un educador que favorezca que las personas se descubran, que tomen parte de lo que sucede en la sociedad a la que pertenecen, buscando la mejora de la calidad de vida. Este agente de cambio de carácter socioeducativo basa su actividad en el trabajo en grupo y concede una gran trascendencia al fomento de las relaciones sociales, clave en esta estrategia de intervención socioeducativa.

Debido a la gran relevancia de esta figura de intervención socioeducativa, es fundamental entender que la formación del animador debe ser de calidad y metodológicamente potente: activa, participativa, contextualizada con la realidad, práctica, etc. (López-Noguero, 2000; López-Noguero y Gallardo-López, 2020).

En resumen, esta estrategia de cambio social es un instrumento de toma de conciencia, de cambio personal y estructural, pensado para dinamizar la sociedad civil, para motivar y conseguir que la ciudadanía ejerza la participación. Sin embargo, a pesar de su trayectoria de décadas, la animación sociocultural es una metodología de intervención socioeducativa tan dinámica que siempre está en proceso de adaptación a la cambiante realidad social. Por ello, a continuación, presentamos las nuevas tendencias de esta metodología de cambio y desarrollo comunitario en las nuevas sociedades digitales.

3. Tendencias actuales de la animación sociocultural en las sociedades digitales

La educación social y, por ello, la animación sociocultural, para ser realmente efectivas, deben adaptarse a las realidades sociales en las que interviene, y así lo hace desde sus orígenes hasta esta época marcada por lo digital. En efecto, en la era actual que nos ha tocado vivir, la educación social y la animación sociocultural han experimentado una transformación significativa adaptándose a las nuevas realidades sociales, entre las que se encuentra el extraordinario desarrollo de las tecnologías y entornos virtuales. Esta nueva realidad refleja cómo las prácticas y metodologías tra-

dicionales de animación sociocultural se han reinventado para responder a las demandas y oportunidades de las sociedades digitales.

En este contexto, es esencial comprender las dinámicas emergentes y los cambios que están moldeando la participación comunitaria, la educación y la inclusión social a través de plataformas digitales y herramientas innovadoras, si bien es preciso dotar a los profesionales del ámbito social, entre los que obviamente se encuentran los animadores socioculturales, de competencias digitales para desarrollar sus actuaciones con la población.

Desde este prisma, detallaremos a continuación algunas tendencias actuales de la intervención sociocultural en las sociedades digitales presentadas en la siguiente tabla.

Tabla 2. Tendencias actuales de la animación sociocultural

TENDENCIAS ACTUALES DE ACTUACIÓN SOCIOCULTURAL EN LAS SOCIEDADES DIGITALES		
Formación, capacitación y alfabetización de ciudadanos digitales	Tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP)	Inteligencia artificial (IA) en los procesos de intervención sociocultural

En primer lugar, destacamos la formación, capacitación y alfabetización digital como una estrategia clave para empoderar a los ciudadanos, especialmente los más jóvenes (Fuente-Cobo, 2017; Soler, 2017). Esta estrategia, junto con el desarrollo de competencias sociales en entornos digitales (Alvermann y Sanders, 2019), se encuentra entre los aspectos que influyen en la socialización juvenil y están relacionados con el capital digital (Gordo et al., 2019).

En este caso, en palabras de Tipan et al., (2023), la capacitación de ciudadanos digitales competentes impulsa la inclusión y la participación en la economía del conocimiento y, añadimos nosotros que, en las comunidades y sociedades civiles en general. Además, al incentivar desde esta alfabetización digital, a la que hacemos referencia, el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas, se fomenta una cultura de cooperación y empoderamiento que puede generar efectos positivos en la co-

munidad y que son básicos en metodologías de intervención social de carácter comunitario como la animación sociocultural.

Por consiguiente, formar a los ciudadanos en competencias digitales como una manera de impulsar la inclusión y la participación activa en la sociedad del conocimiento debe ser un reto vital y apasionante como un apoyo en el empoderamiento ciudadano desde el que se instala la animación sociocultural.

Esta formación no solo se basa en la adquisición de competencias digitales desde el punto de vista procedimental, sino también actitudinal en lo referente al fomento del trabajo cooperativo y el empoderamiento social con el objeto de efectos positivos en la comunidad. Este enfoque pone de manifiesto cómo la alfabetización digital puede ser un motor para el desarrollo social, cultural y económico, promoviendo la cohesión y el progreso de la comunidad.

Estrechamente relacionada con la tendencia anterior, se encuentra la irrupción de las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) que constituyen una variante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y que adquieren relevancia cuando los usuarios pueden interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido en una comunidad virtual, en contraste con los sitios web estáticos donde los usuarios solo observan pasivamente el contenido creado para ellos (López, 2021).

Al respecto, Cáceres, Brändle y Ruiz (2017) hacen referencia al término *netizen* (ciudadanos en red que valoran el acceso libre a la información y la libertad de expresión) y afirman que, sin duda, la transición hacia una ciudadanía activa y participativa es compleja y que, por ello, se debe abogar por un uso de la tecnología para mejorar la participación en la sociedad, la política y el gobierno, si bien esta labor toma tiempo. No obstante, en la actualidad existen nuevas herramientas que facilitan el contacto y la comunicación y que simplifican la crucial tarea de difundir información a todos los grupos involucrados, aspectos todos ellos básicos en procesos participativos como los de la animación sociocultural.

Uno de los ejemplos más característicos del uso de las tecnologías para el empoderamiento y la participación social son las

plataformas ciudadanas lanzadas en los últimos años por diversos gobiernos locales que permiten a la ciudadanía proponer, debatir y votar sobre iniciativas y políticas públicas de la ciudad. En ellas, los usuarios pueden crear contenido, compartir ideas y colaborar en proyectos comunitarios, lo que permite un mayor involucramiento en la toma de decisiones y promueve una participación activa y democrática.

Estas herramientas digitales han sido diseñadas para empoderar a los ciudadanos y hacerlos partícipes de la gestión municipal, adaptándose a las necesidades y demandas de la sociedad actual mediante el uso de tecnologías digitales. Además de ello, las redes sociales también juegan un papel muy importante en los procesos de empoderamiento de la ciudadanía, viéndose reflejada esta circunstancia en estudios como el llevado a cabo por Reig (2016) en el que se analiza la importancia de educar en el uso de tecnologías como las TIC y las TEP.

En este sentido, la autora destaca cómo internet y las redes sociales son herramientas fundamentales que promueven nuevas y más poderosas formas de evolución humana, que facilitan la interrelación entre personas y desarrollan una revolución horizontal del conocimiento.

Como se puede observar, las tecnologías para el empoderamiento y la participación pueden ayudar a democratizar la educación al incentivar la participación activa de los individuos, sobre todo a través de las redes sociales y las posibilidades que estas ofrecen fundamentalmente mediante la expresión de sus ideas, involucrándolos en la toma de decisiones, organizando actividades y fomentando el aprendizaje colaborativo e interactivo (Medina et al., 2023).

Finalmente, como última tendencia que considerar desde los procesos de animación sociocultural para desarrollar en la sociedad digital, se encuentra el gran reto de saber gestionar la inclusión de la inteligencia artificial en los procesos de intervención mediados por la animación sociocultural. En efecto, el vertiginoso avance de la transformación digital nos coloca en un cambio de paradigma, impulsado por la cada vez más apreciada inteligencia artificial (IA).

La IA se define de manera variable a medida que evolucionan nuestras expectativas sobre su potencial, convirtiéndose cada vez más rápidamente en una parte integral de la infraestructura social (Neff, 2020, en Montalbá y Russo, 2021).

Por ende, y ante el desafío de integrar la inteligencia artificial (IA) en los procesos de enseñanza, aprendizaje e intervención a través de procesos como el de la animación sociocultural, es crucial adoptar un enfoque que promueva la participación activa y el empoderamiento de los individuos. Como respuesta a este reto, planteamos un enfoque que combina las siguientes premisas, fundamentales para promover la participación activa y el empoderamiento de los individuos, básicas en procesos participativos como los de la animación sociocultural:

- Educación y formación en IA. Es fundamental proporcionar formación específica sobre el uso y funcionamiento de la inteligencia artificial (IA) para que los individuos comprendan sus capacidades y limitaciones (Ayuso y Gutiérrez, 2022). Para ello, se pueden organizar talleres y seminarios que orienten acerca de cómo la IA puede ser utilizada en distintos campos de interés, como el de la participación ciudadana, la creación cultural, etc.
- Diseño participativo. Involucrar a los individuos en el proceso de diseño y desarrollo de herramientas basadas en IA es esencial para asegurarse de que estas respondan a sus necesidades y preferencias sociales y culturales (Aucique, 2022). En este sentido, es trascendental que los agentes socioculturales conozcan cómo la IA puede mejorar las dinámicas educativas y de intervención sociocultural y cómo introducir a la ciudadanía y sus procesos participativos en esta tecnología.
- Acceso equitativo a la tecnología. Es importante, igualmente, garantizar que todos los individuos tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios para utilizar la IA eliminando barreras económicas y tecnológicas. Esto incluye ofrecer acceso a dispositivos y conexiones a internet, especialmente en comunidades desfavorecidas (Internet Society Foundation, 2023).

- Fomento del pensamiento crítico. Es fundamental enseñar a los individuos a analizar y evaluar de manera crítica la información generada por la IA también en el apoyo de procesos participativos. Además, es necesario desarrollar habilidades para identificar sesgos y limitaciones en los sistemas de IA que afecten negativamente a estos procesos (Codina, 2023).
- Promoción de valores éticos y responsables. Fomentar un uso ético y responsable de la IA es fundamental y sensibilizar a los individuos sobre cuestiones de privacidad, seguridad y ética (Quirós y García, 2023). Incluir debates y discusiones sobre el impacto social y ético de la IA en los programas educativos, también en los de carácter socioeducativo como el de la animación sociocultural, es una manera efectiva de lograrlo.

Las tecnologías educativas deben redimensionar sus objetivos y acercarse a una visión más pragmática basada en el fortalecimiento de la capacidad de participación socio-comunitaria. Para ello, es esencial la figura del animador sociocultural como un agente que debe promover una cultura de inclusión y empoderamiento, lo que contribuye a construir instituciones más democráticas y arraigadas en la vida cotidiana. De esta manera, la animación sociocultural se convierte en un puente entre la tecnología y la comunidad al facilitar la adopción de la IA de manera ética y efectiva en los contextos educativos y sociales.

En este sentido, un ejemplo concreto sobre cómo la inteligencia artificial puede ser útil en el ámbito de la animación sociocultural es a través de las posibilidades que aquella ofrece para ayudar en el análisis de un contexto social determinado, detectar carencias y necesidades específicas, así como trazar posibles planes de actuación que permitan mejorar, paliar o erradicar esas necesidades.

En este caso concreto, la IA podría servir para analizar, recopilar datos, detectar patrones y hacer un análisis predictivo de la realidad, evaluar las necesidades y generar escenarios de actuación socioeducativa y sociocultural. Posteriormente, la IA podrá ayudar también al seguimiento y la monitorización en tiempo

real de esta actuación, así como a una evaluación del impacto de la misma y a la transferencia del conocimiento pertinente, que nos permitirá sentar una buena práctica que podrá ser extrapolada a otros contextos o utilizada como experiencia previa a la hora de planificar nuevas actuaciones. Igualmente, la IA puede ayudar a la ciudadanía en los procesos de creación cultural, base de este tipo de intervención.

4. Discusión

La animación sociocultural (ASC) ha demostrado ser una herramienta clave en la promoción de la inclusión y la participación ciudadana en la era digital. Hemos tratado de analizar la dimensión conceptual de la ASC, sus tendencias actuales y su aplicación en sociedades digitales, proporcionando una visión integral de cómo estas prácticas pueden adaptarse y potenciarse, por ejemplo, mediante el uso de tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP).

La ASC siempre ha sabido reinventarse y adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos y, por ello, ahora integra las TEP para fomentar una ciudadanía más activa y participativa. La irrupción de estas tecnologías permite a los ciudadanos no solo consumir contenido, sino también crearlo y compartirlo, transformando significativamente la dinámica de participación y empoderamiento en las comunidades. El uso de TEP en la ASC facilita el desarrollo de competencias digitales entre los usuarios, empoderándolos para aplicar estas habilidades en diversos contextos de intervención. Esta capacitación no solo promueve la inclusión y la participación activa, sino que también contribuye a la creación de instituciones más democráticas y arraigadas en la vida cotidiana.

Sin embargo, la incorporación de TEP y la inteligencia artificial (IA) en la ASC presenta varios retos significativos. La persistente brecha digital entre diferentes grupos socioeconómicos y geográficos limita la efectividad de las TEP en fomentar una participación inclusiva. Además, la falta de competencias digitales

entre ciertos grupos de población y las cuestiones éticas relacionadas con la privacidad y la protección de datos son desafíos críticos. La implementación de nuevas tecnologías también enfrenta resistencia por parte de los profesionales y usuarios, y requiere un financiamiento adecuado y sostenible. Evaluar el impacto de las TEP y la IA es esencial para entender su efectividad y mejorar continuamente las estrategias de intervención comunitaria basadas en la participación.

Al respecto, las plataformas ciudadanas, ya reseñadas con anterioridad, no solo facilitan la transparencia y la comunicación entre el gobierno local y la ciudadanía, sino que también promueven una participación activa y democrática, empoderando a los ciudadanos y haciéndolos partícipes de la gestión municipal.

Finalmente, la inclusión de la IA en los procesos de ASC representa un nuevo desafío y una oportunidad para optimizar las intervenciones socioeducativas. La IA puede contribuir significativamente al análisis de contextos, la detección de necesidades y la planificación de actuaciones, así como al seguimiento y evaluación de los impactos y, de igual forma, puede ser un gran apoyo en la creación cultural. No obstante, su implementación debe ser ética y responsable y asegurar que los beneficios de la tecnología se distribuyan equitativamente y contribuyan al empoderamiento y la cohesión social.

Referencias

- Alvermann, D. E. y Sanders, R. K. (2019). Adolescent Literacy in a Digital World. En: *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1-6). Wiley. doi:10.1002/9781118978238.ieml0005
- Aucique, J. (2022). *Diseño Participativo apoyado en Inteligencia Artificial para la mejora de los datos que se producen en la deliberación pública*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/07920405-91d3-4d88-9fd4-022cee5543b1>
- Ayuso-del Puerto, D. y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del pro-

- fesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 346-358.
- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle Señán, G. y Ruiz San Román, J.A. (2017). Nuevos modelos de participación y empoderamiento ciudadano a través de internet. *RAE-IC: Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 4(7), 22-28.
- Codina, L. (2023). *Pensamiento crítico y la inteligencia artificial*. <https://www.lluiscodina.com/pensamiento-critico-ia/>
- Fuente-Cobo, C. (2017). Públicos vulnerables y empoderamiento digital: el reto de una sociedad e-inclusiva. *El Profesional de la Información*, 26(1), 5. doi:10.3145/epi.2017.ene.01
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Díaz-Esterri, J. (2024). Apoyos sociales y autogestión del tiempo para el bienestar personal. Una mirada intercultural para la intervención. En: *Juventud y autorregulación del tiempo. Intervención socioeducativa para el bienestar integral* (pp. 167-183). <https://doi.org/10.14679/3066>
- Gordo, Á., Rivera, J. de, Díaz-Catalán, C. y García-Arnau, A. (2019). *Factores de socialización digital juvenil. Estudio Delphi*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud | FAD. www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/127026/
- Internet Society Foundation (22 de septiembre de 2023). *¿Qué es la equidad digital?* <https://www.isocfoundation.org/es/2023/09/que-es-la-equidad-digital/>
- López Company, J. V. (2021). Las TIC TAC TEP en tiempos de crisis. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: IN-FAD. Revista de Psicología*, 1(1), 349-356.
- López-Noguero, F. (2000). *La formación del animador sociocultural*. @gora.
- López-Noguero, F. y Cárdenas-Rodríguez, R. (2013). Escenarios y ámbitos. En: *Animación e intervención sociocultural* (pp. 213-275). UNED.
- López-Noguero, F. y Gallardo-López, J. A. (2020). Formación de agentes sociales y animadores socioculturales: una referencia para el desarrollo comunitario en Nicaragua. En: *Educación para la salud y desarrollo comunitario: investigaciones para la mejora social en Nicaragua* (pp. 43-57). Octaedro.

- López-Noguero, F. y Pérez Serrano, M. G. (2012). La educación social del siglo XXI: un esfuerzo de aclaración. En: *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa: INNOVAGO-GÍA 2012. Libro de actas* (pp. 1741-1753). AFOE.
- Medina Coronado, D., Llanos Castilla, J. L., Ninamango Santos, N. J., Castillo Silva, E. V., y Morales Saavedra, D. T. (2023). Tecnologías del empoderamiento y la participación en la educación: una revisión sistemática. *Universidad y Sociedad*, 15(3), 385-394. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n3/2218-3620-rus-15-03-385.pdf>
- Montalbá Ocaña, C. y Russo Botero, M. (2021). Intervención social-digital: ¿Hacia qué futuro queremos caminar? *Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 11(2), 310-325.
- Pérez Serrano, M. G. (coord.) (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Quirós Fons, A., y García Ull, F. J. (2023). La IA educativa: dilemas y perspectivas éticas. En: *Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje* (pp. 571-584). Dykinson.
- Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, (473), 24-27.
- Soler, P. (2017). Empoderamiento juvenil y Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (30), 13-16. doi:10.7179/psri_2017.30.01
- Típan, A., Llanos, R., Zavala, M., Vizcaíno, P. y Maldonado, I. A. (2023). Optimización de la enseñanza de las operaciones matemáticas básicas en estudiantes de primaria a través de la mejora curricular: una propuesta innovadora. *Revista multidisciplinar Ciencia Latina*, 7(3), 6190-6213. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6619

Educación social en instituciones educativas como espacios socioeducativos de contextos reglados

ROCÍO RODRÍGUEZ-CASADO
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

La educación debe analizarse desde una mirada holística, es decir, abordarla desde su conceptualización, evaluación, epistemología y visión proactiva e innovadora, ya que, sin una comprensión sobre dichas dimensiones, será difícil generar transformaciones educativas de forma eficaz y eficiente. Con ello, se obtendrá en la educación una «transdisciplinariedad como estrategia más adecuada para producir aprendizajes, conocimientos, culturas, acciones y maneras de vivir y ser que produzcan el mayor bienestar individual y sobre todo colectivo» (Vélez, 2012, p. 9).

Con este enfoque holístico y desde una perspectiva de praxis transdisciplinar, podemos reflexionar sobre qué es la educación, qué es la escuela y qué funciones cumple la escuela en la sociedad actual para atender a los retos de hoy con un marcado carácter socioeducativo, como son la inclusión e integración del alumnado, el fomento de valores democráticos y de derechos humanos, la prevención del abandono y/o fracaso escolar, la prevención, detección y denuncia del acoso y ciberacoso escolar, la atención a las distintas necesidades educativas (por altas y bajas capacidades), la innovación de metodologías docentes más inclusivas, activas e igualitarias, el aumento de la atención socio-

cultural, la información y preparación para la empleabilidad con orientación sociolaboral, la puesta en valor del aprendizaje para toda la vida, etc. Todo ello, para que toda la comunidad educativa que participa, día a día, en las instituciones educativas alcance un pleno desarrollo comunitario y de identidad para seguir mejorando no solo la calidad de la enseñanza, sino el bienestar socioeducativo que la rodea.

A tenor de esto, consideramos que ser profesional de la educación supone una de las tareas más importantes y con mayor trascendencia e impacto en cualquier sociedad y con especial mención en todas las instituciones educativas, así como en todos sus niveles (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional). Pues, en los tiempos que corren, consideramos fundamental ofrecer una educación global, integral, responsable, inclusiva, igualitaria, libre... tanto para el desarrollo académico como para la vida diaria, y que pueda dar respuesta a las necesidades, demandas e intereses de una sociedad en continuo cambio (García, 2012).

Por otra parte, hablamos también de una educación teórica e idealista inscrita en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas-administrativas, culturales, de género, religiosas... donde esta se produce y reproduce con necesidad de adquirir un tratamiento interdisciplinar enmarcado en la intencionalidad y voluntariedad de la labor educativa. Con ello, se hace imprescindible la incorporación de educadores/as sociales al sistema educativo, como «piezas fundamentales de concienciación ciudadana y como nexo entre el mundo escolar y el comunitario» (Vila, Cortés y Martín, 2020, p. 48). Sin embargo, a consecuencia de ello, la educación se ha ido construyendo históricamente a través de diversas prácticas y finalidades determinadas por la sociedad del momento y desde la política en nuestro contexto español. Así, la educación de hoy sigue plasmando mitos y atribuciones a la diferenciación sistémica, es decir, continuamos concibiendo la educación como un proceso relacional de reproducción social y cultural, y es este punto de vista el que nos permite analizar la perpetuación de las diferentes desigualdades en las escuelas (Gómez, 2011) y, con ello, avanzar en estudios so-

cioeducativos sobre qué tan importante es ser educador/a social en estos contextos reglados.

En este sentido, entendemos los contextos reglados como espacios de educación o educativos con características propias, jerarquizados e institucionalizados de acuerdo con el nivel de estructura legal y de gestión y administración, ya sea pública, concertada y/o privada. Además de las instituciones educativas, consideramos que el carácter socioeducativo está presente también en otros entornos educativos como pueden ser los centros penitenciarios, aulas hospitalarias, residencias de personas mayores, centros de formación profesional y asociaciones, entre otros. Pues la educación social es una profesión «pedagógica, educativa, mediadora y formativa, que junto a la comunidad social y la escuela es promotora de integración socioeducativa y cultural y de participación en la sociedad» como derecho de la ciudadanía (ASEDES, 2007, citado en Díez y Muñiz, 2022).

2. Reflexión sobre el trabajo socioeducativo en instituciones educativas

Las escuelas de hoy son contextos reglados en los que se reflejan todos y cada uno de los avances y cambios de nuestra sociedad, pues, cada vez más, evidenciamos la gran diversidad presente y que seguimos enfocando desde diferentes modelos de gestión y atención en función del alumnado. Cuestión que nos debe hacer reflexionar sobre la forma de realizar una intervención socioeducativa de carácter integral.

En este sentido, la diversidad en cualquiera de sus dimensiones (cultural, social, educativa, funcional, de género, económica, religiosa, política, lingüística...) sigue estando en debate teórico y práctico, sobre todo, y con especial tratamiento, en el campo educativo. Es decir, seguimos discutiendo sobre cómo educar en igualdad, en equidad, en respeto hacia los demás, en valores cívicos y democráticos, en principios éticos, en derechos humanos... En cambio, nos seguimos encontrando con las mismas dificultades a nivel práctico: desconocimiento sobre las temáticas

planteadas por parte de los profesionales de la educación, falta de formación docente ante la diversidad, necesidad de incorporar a nuevos agentes socioeducativos, desinterés según las ideologías y/o mantenimiento de ideologías educativas retrogradadas, estigmatización social, prejuicios culturales, desigualdades... en definitiva, dificultades en función de las conveniencias que cada institución educativa defiende ante la sociedad que quiere construir (Vezub y Garabito, 2017; Rodríguez-Casado, 2018).

Ante estas consideraciones, ¿qué podemos hacer, cómo podemos hacerlo y para qué debemos hacerlo como educadoras/es sociales. Pues desde la escuela debemos considerar el carácter social, así como conocer y respetar a cada alumno y su contexto como único (Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odina y Malik-Liéban, 2014; Quintana, 2019), generando espacios participativos, dialogantes, flexibles y abiertos que defiendan la educación inclusiva, la educación para todos/as de forma contundente y con la finalidad de transformar y mejorar la situación de riesgo y/o vulnerabilidad que sufre el alumnado por cuestiones de etnia, género, religión, idioma, cultura, diversidad funcional, estado socioeconómico y político... (Chamseddine, 2015). Y es aquí donde indagamos en la extensión social del acto educativo, ya que la educación de una persona y/o colectividad se consolida en sociedad y con influencia de particularidades y condicionantes propias de las realidades pluriculturales en las que trabajamos como educadores/as sociales en las escuelas.

Sin embargo, ¿qué dificultades existen para incorporar el perfil de la educación social en el sistema educativo como profesional estable, generalizado, reconocido y necesario por derecho con y para la ciudadanía? La educación social en instituciones educativas no es una cuestión nueva o de estos tiempos (Quintana, 2019), sino una cuestión de derecho y con trayectoria disciplinar, práctica y profesional suficiente para dejar de considerarla como joven en sí misma. Además, sigue siendo una profesión ausente en el sistema educativo (Diez y Muñiz, 2022). Por un lado, una de las dificultades a la hora de contextualizar la educación social en la escuela es que existe una clasificación generalizada que ha dividido la educación entre formal, informal y no

formal, reflejando en esta última a la educación social, hecho que ha dificultado la relación entre todos los diferentes agentes e instituciones con encargos y responsabilidades en la educación. Por otra parte, la confusión que existe entre enseñanza y educación, como sinónimos, tampoco facilita dicha conversación y ese necesario entendimiento entre las distintas prácticas de la acción educativa y el carácter pedagógico que marca la educación social (Revista de Educación Social, RES, 2012). Así, seguramente haya más dificultades derivadas del insuficiente reconocimiento profesional de los/as educadores/as sociales, así como del escaso conocimiento de la profesión, ya no solo en el ámbito educativo, sino en otras esferas laborales, políticas, administrativas...

Como reflexión del trabajo socioeducativo en las escuelas cabe destacar que en toda intervención socioeducativa es necesario llevar a cabo un diagnóstico inicial, es decir, un exhaustivo análisis de la realidad para conocer cuáles son los conocimientos, percepciones, necesidades, intereses, demandas y características de la comunidad educativa con la que vamos a trabajar, incluyendo además del alumnado, a las familias, a la vecindad y al entorno cercano, a otros/as profesionales que trabajan dentro de la institución educativa, a la administración y otros/as profesionales externos, pero que colaboran o están inmersos en cualquier acción educativa. Dicho diagnóstico inicial es competencia de la educación social, como agentes socioeducativos claves con formación básica y especializada en el marco de la educación superior o universitaria.

La intervención socioeducativa en las escuelas es un tema que suscita gran interés académico-científico y profesional, ya que supone reflexionar no solo sobre los fundamentos teóricos-prácticos de la pedagogía social, sino también repensar la actual situación laboral y real de los y las educadoras/es sociales en el ámbito de la educación reglada (Terrón, Cárdenas y Rodríguez, 2017). Pues nos acostumbramos a no educar ni concienciar en la problemática social que envuelve a las escuelas, sino a intervenir directamente, sin reflexionar sobre las causas y consecuencias de la situación-problema, con el fin último de evitarla, disminuirla, esconderla...

Además, de acuerdo con Vila, Cortés y Martín (2020), las investigaciones son escasas para avanzar en la incidencia de la figura del educador/a social en instituciones educativas con la finalidad de analizar la atención a las nuevas demandas sociales (Vila, 2019). A esto, se le suma el gran abanico de otros profesionales que, según el contexto geográfico, desarrollan funciones y competencias similares en instituciones educativas, como pueden ser los/las profesionales de la rama de servicios socioculturales y a la comunidad: integración social, animación sociocultural, mediación comunicativa, promoción de la igualdad de género... correspondientes a títulos de formación profesional de grado superior, en el caso de Andalucía.

3. Dimensiones de análisis para una intervención socioeducativa en instituciones educativas

Cuando analizamos una institución educativa con perspectiva socioeducativa debemos hacerlo teniendo en cuenta todas las aristas que están presentes, así como todas las posibilidades que nos permita conocer de forma exhaustiva el contexto. Sabemos que las escuelas no pasan desapercibidas ante los continuos cambios sociales, culturales, políticos y, especialmente, a los avances tecnológicos, entre otros muchos. Por ello, se promulgan valores como la equidad, la cohesión y justicia social, la interculturalidad, el enfoque de género, el respeto por las diferencias... a través de múltiples acciones educativas, pero de forma puntual. Este trabajo no repercute en la comunidad educativa de forma continuada, siendo acciones aisladas y, en alguna medida, sin sentido. En cambio, las seguimos considerando relevantes, ya que, aunque sea de manera puntual, se trabaja el día de la paz, de la familia, de la ciencia, de la diversidad cultural, de la convivencia, de los derechos humanos... y así, una larga lista de días conmemorativos que se celebran en las escuelas. No obstante, se quedan en eso, en fechas claves en el calendario escolar.

Ahora bien, qué profesional se encarga de concienciar sobre las necesidades, problemáticas, demandas e intereses de la edu-

cación dentro y fuera del contexto escolar de forma continuada. Uno de los inconvenientes, que consideramos pertinentes resaltar a la hora de llevar a cabo acciones socioeducativas permanentes y adaptadas a las escuelas para combatir cualquier forma de desigualdad, que aún persisten en ellas, es el sistema de interinidad del profesorado, quien, año tras año, va cambiado de centro educativo, sin realizar un trabajo continuado junto con el equipo de orientación educativa, departamento de orientación y dirección escolar, hasta que consigue una plaza estable como docente.

Así, en este contexto de cambio y globalización continua, los centros educativos y el propio profesorado se ven afectados cada vez más por una mayor carga de tareas y de exigencias para dar respuesta a todos los aspectos relacionados con la educación, que van mucho más allá del ámbito estrictamente académico, tanto dentro como fuera de las aulas. Así pues, de acuerdo con Quintana (2019), es necesario atender a tres funciones claras de toda institución educativa: la función académica destinada para potenciar el desarrollo intelectual que ejecutan los y las académicos/as-maestros/as-profesorado, la función orientadora de la que se encarga el personal de orientación para un pleno desarrollo personal del alumnado y, por último, pero no menos importante, la función social con el fin de fomentar todo lo que implica el desarrollo social del alumnado y que corresponde a las/os educadoras/es sociales.

De este modo, en la escuela se necesita de manera urgente un trabajo socioeducativo relacionado con el aprendizaje de la participación y dinamización de toda la comunidad educativa, la convivencia y la mediación, como herramientas para la inclusión social, y la equidad, como vías para garantizar el éxito y la promoción educativa, así como el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida democráticamente con una sociedad más justa, sostenible y solidaria en un contexto complejo, multicultural, diverso y cambiante (Rodríguez-Casado, 2018). Pues, educar en la problemática, y no solo cuando existe una situación de emergencia, supone realizar un diagnóstico inicial de toda institución educativa y de todos sus elementos, internos y

externos, cuyo profesional con capacidades y competencias adquiridas en su formación básica universitaria es el/la educador/a social.

De este modo, de acuerdo con Quintana (2019), debemos dejar atrás la escuela como aquel contexto en el que solo se trabaja con el alumnado y su familia, de carácter individual, sociocultural y/o académico, para avanzar en el fomento social que en ella influye y confluye y alcanzar una veraz educación integradora de calidad para la vida. Es aquí donde el/la educador/a social es el referente capaz de acometer la diversidad de situaciones-problemas inmersas en las escuelas, favoreciendo la implicación y coordinación de todo el personal educativo (docentes, dirección escolar y otros profesionales) y desde la prevención con la detección temprana de necesidades, identificación, priorización y atención más efectiva y eficiente de todo lo que afecta en ellas, dentro y fuera. Y no como agente socioeducativo en crisis, sino como profesional con las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales para desarrollar un adecuado análisis de la realidad en el que se englobe a toda la comunidad educativa, que investigue en todas las dimensiones de análisis para realizar una acorde y justa intervención socioeducativa con el contexto objeto de estudio (figura 1).

En Andalucía, las intervenciones socioeducativas son muy dispares, ya que dependen del contexto en el que se encuentre la institución educativa, ubicadas en diferentes ámbitos y con características muy diferentes, como, por ejemplo, rural, urbano, público, privado, concertado, bilingüe, en zona de transformación social.... Es decir, no existe una única fórmula para analizar, diseñar, planificar, ejecutar y evaluar una misma intervención socioeducativa, pues depende de muchos elementos que considerar en función de su justificación, contexto, destinatarios, recursos... (Ríos, Ríos y Yusta, 2021).

En este sentido, las funciones de los/as educadores/as sociales en el ámbito educativo en el contexto andaluz, aunque están recogidas en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social

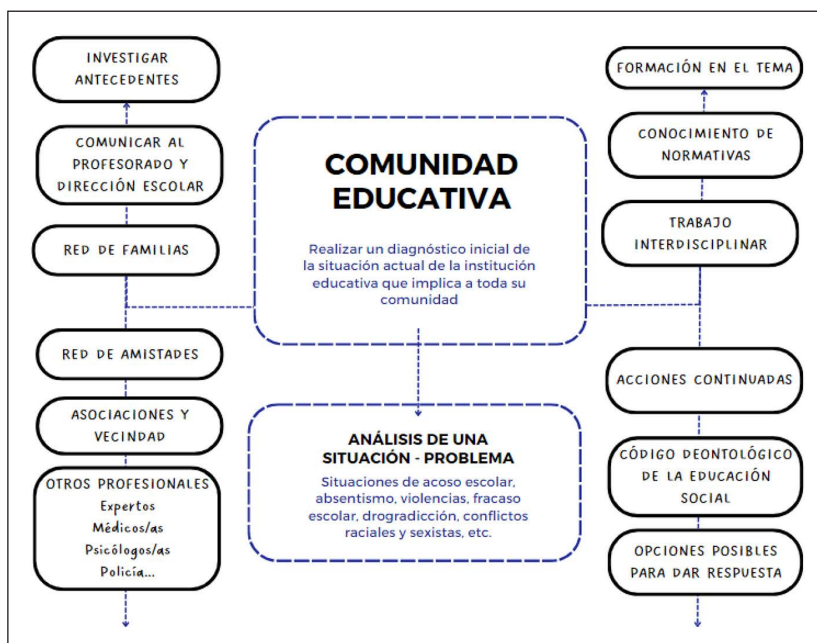


Figura 1. Dimensiones de análisis para una intervención socioeducativa

en el ámbito educativo, son muy diversas y dependen de cada contexto escolar. Sin embargo, nos encontramos que, en su mayoría, están destinadas al control del absentismo, abandono y/o fracaso escolar, la mediación, la convivencia... (Diez y Muñiz, 2022), dejando a un lado funciones de suma importancia como la dinamización y desarrollo comunitario, el fomento de habilidades sociales y comunicación, la cooperación, reflexión y experimentación de valores, el trabajo en el ocio y tiempo libre, así como un sinfín de tareas de carácter preventivo.

En la misma línea, consideramos importante resaltar las funciones propuestas por Diez y Muñiz (2022) recogidas en ASEDES (2007) y relacionadas con un enfoque significativo, positivo, continuado, investigador y evaluativo de la intervención socioeducativa:

- Desarrollar acciones relacionadas con el desarrollo y promoción de la cultura en grupos y comunidades, así como generar

redes sociales, contextos, procesos y recursos, tanto educativos como sociales, que favorezcan una mejora a nivel individual o social dentro de diferentes contextos.

- Acompañar y promover el desarrollo personal, social y cultural a través de la mediación socioeducativa con el fin de fomentar relaciones interpersonales, potenciar la convivencia y aprender a resolver los conflictos de forma positiva.
- Conocer, analizar e investigar los contextos socioeducativos, diseñar, planificar, llevar a cabo y evaluar proyectos y programas socioeducativos y gestionar, dirigir, coordinar y organizar instituciones y recursos del ámbito socioeducativo.

Dichas funciones, según la autoría citada (Sáez, 2019, citado en Díez y Muñiz, 2022), están vinculadas a tres estrategias educativas que deben desarrollarse en cualquier centro educativo, como son:

1. La prevención de diferentes situaciones-problemas a través de la elaboración de planes, programas y/o proyectos socioeducativos enmarcados en diferentes campos de intervención.
2. La mediación como herramienta de cohesión social para toda la comunidad educativa.
3. La intervención, con todos los agentes que se encuentren en alguna situación-problema en la que, como educadores/as sociales, debemos analizar para luego armar una adecuada y ajustada acción socioeducativa.

Por consiguiente, podemos concretar que las funciones de los/as educadores/as sociales en las instituciones educativas no giran en torno solo a la intervención específica del alumnado en desventaja, necesidades educativas especiales o inmerso en una situación crisis determinada, sino que se amplía su praxis socioeducativa a un gran abanico de ámbitos de intervención que se dan en todo contexto escolar (Díez y Muñiz, 2022).

4. Aportaciones conclusivas

La educación social en la escuela no es un asunto actual. Es una cuestión de derecho para la ciudadanía que data del siglo pasado. Así, como educadores y educadoras sociales no podemos seguir considerándola como una profesión nueva, joven o emergente de ahora. Ni tampoco considerarnos como profesionales que solo realizamos intervenciones socioeducativas en crisis o con carácter de emergencia para dar solución a una situación-problema que aparece en un momento dado. Pues, en los centros educativos, debemos trabajar de forma conjunta, interdisciplinar, inclusiva, integradora, igualitaria y equitativa para con todo el alumnado, involucrando a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, equipo directivo, otros/as profesionales socioeducativos y familias, así como otros/as profesionales que trabajan en el centro escolar, internos y externos), ya que mejorar la calidad educativa reglada a nivel socioeducativo lo creemos imprescindible hoy en día. Sin embargo, aún sigue siendo muy insuficiente el número de educadores/as sociales contratados/as de forma estable y generalizada en los centros educativos públicos de Andalucía (Ríos, Ríos y Yusta, 2021).

Intervenir desde este enfoque socioeducativo en las escuelas significa «fortalecer la democracia y la ciudadanía participativa a través de una educación integral guiada por valores como la solidaridad, la igualdad y la justicia» (Ayuste, 2011, p. 19). Una educación desde un enfoque socioeducativo que no deja de lado otros ámbitos de obligada interacción como por ejemplo son la familia, los grupos de iguales, la comunidad vecinal y/u otros estamentos de la sociedad donde las personas nos desarrollamos. En este sentido,

no puede haber auténtica educación individual si a su vez no se forma al individuo para vivir y convivir en con los demás ... No se da, pues, única ni exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni sólo en la escuela. En este continuum de la “educación a lo largo de la vida” es donde se inserta la educación social. (Ortega, 2004, p. 3)

Mirar la educación social desde este prisma y no solo hacia las problemáticas preestablecidas como son, por ejemplo, el absentismo o el fracaso escolar, supone realizar una intervención socioeducativa en pro de la mejora en la gestión de la diversidad escolar, sea cual sea su característica (Rodríguez-Casado, 2018). Para ello, debemos seguir defendiendo la incorporación de educadores y educadoras sociales en instituciones educativas a tiempo completo y de manera continuada, cuyas acciones son reconocidas como necesarias para la sociedad y recogidas, entre otras normativas, por el Real Decreto 1420/1991 por el que se constituye el título universitario oficial de la Diplomatura de Educación Social y por las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo, en las que se especifica que

Los Educadores y Educadoras Sociales se incorporan al sistema educativo como profesionales especializados en la intervención personal, social y familiar, constituyendo un recurso y un apoyo necesario para mejorar las acciones formativas en los Centros y en las Comunidades Educativas. (Instrucciones de 17 de septiembre de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, 2010, p. 2)

Sin embargo, hay que destacar de esta última normativa andaluza que solo ubican a los/as educadoras/es sociales en los equipos de orientación educativa de los centros educativos situados y catalogados en zonas de transformación social, dependiendo de la delegación provincial donde estén adscritos. En este sentido, debemos avanzar por y para que la educación social esté presente en la encrucijada y convergencia educativa como profesión que transforma realidades a través de agentes socioeducativos con funciones y competencias determinadas para trabajar en los ámbitos de actuación de los centros educativos (Instrucciones de 17 de septiembre de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, 2010).

En definitiva, los y las educadoras/es sociales somos agentes socializadores con gran influencia en el desarrollo integral de

toda comunidad educativa, que crean vínculos de confianza que favorecen los entornos educativos donde poder desarrollar la acción socioeducativa.

Referencias

- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Revista Crítica*, 972, 16-20.
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. y Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107.
- Chamseddine Habib Allah, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 69-81.
- Diez-Gutiérrez, E.J. y Muñoz-Cortijo, L.M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419.
- Equipo de Redacción de la Revista de Educación Social (RES) (2012). La educación social y la escuela. *Revista de Educación Social (RES)*, 16. <https://eduso.net/res/revista/16>
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Gómez Lara, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(11), 273-298.
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, por las que se regula la Intervención del Educador y Educadora Social en el ámbito educativo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 17 de septiembre de 2010.
- Ortega, J. (2004). *Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. [Conferencia Inaugural]. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía So-

cial. Santiago de Chile. <https://es.scribd.com/document/101385146/Jose-Ortega-Esteban-Pedagogia-Social-realidades-actuales-y-perspectivas-de-futuro>

- Quintana, J. (2019). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. Editorial CCS.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social y las Directrices Generales propias de los Planes de Estudios conducentes a la obtención de aquel. *Boletín Oficial del Estado*, 243, 32891-32892.
- Ríos, M., Ríos, M. y Yusta, R.F. (2021). 15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía. *RES, Revista de Educación Social*, 32, 476-492.
- Rodríguez-Casado, R (2018). Aportes para el desarrollo de prácticas interculturales con perspectiva coeducativa en centros escolares: la educación social como herramienta de cambio en el ámbito reglado. *Revista En-clave Pedagógica*, 14, 52-59.
- Terrón, T., Cárdenas R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.
- Vélez, W. (2012). *Educación general: definiciones, evolución, paradigmas epistemológicos y futuro*. CRET de la FEG. Universidad de Puerto Rico. Facultad de Estudios Generales.
- Vezub, L. F., Garabito, M. Fl. (2017). Los profesores frente a la nueva/ vieja escuela secundaria argentina. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140.
- Vila Merino, E.S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196.
- Vila, E.S., Cortés, P. y Martín, V.M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64.

La educación social en contextos multiculturales. Una aproximación a los centros educativos

TERESA TERRÓN-CARO
ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ
FABIOLA ORTEGA-DE-MORA
Universidad Pablo de Olavide

1. Diversidad cultural y educación social. Contexto de intervención socioeducativa

La educación social se enfrenta en la actualidad a grandes retos que desafían su capacidad para favorecer el desarrollo de una ciudadanía intercultural (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2018). Este planteamiento intercultural establece un proceso de intervención socioeducativa que favorece los encuentros entre las diversas culturas (UNESCO, 2006) y los valores de igualdad, justicia social y participación plena también presentes en la educación social. A su vez, el objetivo de la educación social en contextos multiculturales se centra en fomentar una actitud intercultural entre las personas, creando espacios de encuentro y produciendo contactos interculturales; favorecer la igualdad a todos los niveles y durante todo el proceso; construir una visión crítica de las culturas, en la que se acepte la cultura, pero pudiendo rechazar y luchar contra algunas de sus manifestaciones, bajo el precepto de que todas las culturas tienen rasgos aceptables y deseables y otros que no pueden ser defendibles desde la perspectiva de los derechos humanos.

Es por ello, que la educación social juega un papel importante en la configuración de una ciudadanía intercultural (Leal, 2017), favoreciendo a través de la educación intercultural la formación de la identidad cultural individual en base a diferentes afiliaciones, sin tener que decidirse por un solo patrón cultural (Arredondo y Paidicán, 2023), facilitando la construcción de identidades multiculturales.

Por otro lado, es importante recordar que la gestión de la diversidad cultural como elemento enriquecedor para las sociedades no puede realizarse si existen desigualdades o relaciones de poder asimétricas. Por lo que la educación social debe favorecer procesos que permitan la participación activa y crítica de toda la ciudadanía, con igualdad en el acceso a los recursos, siendo efectivos sus derechos y obligaciones (ASEDES, 2007).

Por ello, la educación social, desde el punto de vista de sus principios, tiene mayor sentido en el modelo intercultural, ya que en el asimilacionismo la educación social fomentará la participación ciudadana y la cohesión social, pero sin los derechos culturales ni la igualdad de derechos pues su intervención iría orientada a que las culturas minoritarias se adapten a la hegemónica (Nohl, 2014; Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019); y en el modelo multicultural preserva los derechos culturales, partiendo de la base de que la diversidad cultural y étnica son aspectos positivos (Castro, 2019) y, a pesar de ello, no fomenta la convivencia ni las relaciones interpersonales (Bernabé, 2012). En la siguiente tabla se recoge la relación de la educación social con los diferentes modelos:

Tabla 1. Relación de la Educación Social con los modelos de gestión de la diversidad cultural.

EDUCACIÓN SOCIAL	ASIMILACION.	MULTICULTUR.	INTERCUL.
Posibilitar una participación ciudadana en igualdad.	X	---	X
Relaciones interpersonales			
Socialización de los individuos para vivir en sociedad sin perder la identidad cultural personal. Derechos culturales	---	X	X

Fuente: Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro (2019).

En base a la tabla 1, y siguiendo el planteamiento de Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro (2019), se puede afirmar que la educación intercultural es un modelo educativo que defiende la diversidad cultural, con ventajas dentro de un contexto educativo, así como valores de los derechos humanos, de igualdad y no discriminación por razones culturales, siendo este un ámbito de intervención de la educación social.

Desde la educación social es importante trabajar en la formación de lo que autores como Bartolomé (2002), Vargas (2007), Soriano y Peñalva (2011), Goenechea y Jiménez (2014) o González, Brito y Gámez (2022) definen como ciudadanía intercultural. Se trata de una ciudadanía que se vincula a una realidad amplia y global, que responde a la necesidad de favorecer la integración e inclusión de todas las personas, respetando los principios de democracia y corresponsabilidad.

En palabras de Vargas (2007) trabajar en

La capacitación de la ciudadanía desde el ámbito intercultural supone, por un lado, la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades de la diferencia, y por otro, una toma de conciencia con respecto a la necesidad de que todos seamos educados en la diversidad. La educación adquiere en este sentido un papel destacado, cuya relevancia viene dada por su finalidad básica de formación ciudadana. (Vargas, 2007, p. 6)

Y ambas cuestiones, lo político y lo pedagógico, son ámbito de la intervención de la educación social.

A esto, Soriano y Peñalva (2011) añaden que esta ciudadanía tiende hacia un tipo de sociedad donde el conflicto se entiende como algo positivo y la interculturalidad como proceso, como punto de llegada y no como un simple punto de partida, reconociendo, ante todo, el valor de la diversidad.

De esta forma, se evidencia como necesaria una intervención desde la educación social que favorezca una concepción democrática de la ciudadanía que haga visible e incorpore la pluralidad cultural (García-Vita, Añaños y Medina, 2020), respetando

la identidad de los distintos grupos culturales, así como su traducción en políticas que posibiliten la educación en la lengua y la cultura de origen, el reconocimiento de costumbres y prácticas dentro del marco de los derechos fundamentales, el conocimiento de la cultura y tradiciones propias y ajenas, la promoción de asociaciones culturales y el acceso a los medios de comunicación, etc. (Anchustegui, 2011).

2. Profesionales de la educación social en el contexto escolar desde un enfoque intercultural: el caso de Andalucía

Uno de los ámbitos donde se está desarrollando un mayor número de experiencias de intervención socioeducativa en contextos multiculturales es en la educación formal, concretamente en el contexto escolar. Es por ello por lo que la participación de los educadores y educadoras sociales en este contexto es esencial para asegurar una educación intercultural en la formación de los/as ciudadanos/as más jóvenes. Pues, tal y como plantean Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez (2017), la transformación se consigue, en gran medida, desde abajo, desde la implicación de los/as protagonistas claves que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la implicación de toda la comunidad educativa, siendo para ello fundamental la presencia de profesionales de la educación social en los centros educativos.

A pesar de ello, la mayoría de las comunidades autónomas españolas no cuentan en sus escuelas con profesionales de la educación social (González, 2022) y que normalmente intervienen, dichos expertos/as, en el marco de proyectos o programas específicos a través de servicios sociales, asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc. Ante esta carencia, algunas comunidades vienen demandando desde hace tiempo su incorporación formal en el ámbito académico (CGCEES, 2017). El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

revindica que quien ejerce la profesión de la Educación Social debe formar parte del

Claustro del Profesorado y/o ser un miembro del Departamento de Orientación o de Atención a las necesidades educativas especiales, bajo la dependencia del jefe de departamento y en colaboración con el equipo directivo y tutores y asumir la función de enlace y mediación directa con todos los recursos sociales de la comunidad. (CGCEES, 2017, p. 2)

Si se atiende el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se observa cómo la figura del educador o de la educadora social tiene presencia en el sistema educativo desde 2006, y está regulada por las siguientes medidas efectuadas por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional:

- Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por el que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. En él se incluye la figura del educador o educadora social en los «equipos de orientación educativa que atiendan a centros educativos que escolaricen alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar...» (Artículo 36.1) y, se podrá adscribir en el departamento de orientación «en los institutos de educación secundaria en que se escolarice alumnado con una especial problemática de convivencia escolar...» (Artículo 36.2).
- Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía, por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. Según su primera instrucción

Los educadores y Educadoras Sociales se incorporan al sistema educativo como profesionales especializados en la intervención personal, social y familiar, constituyendo un recurso y un apoyo necesario para mejorar las acciones formativas en los Centros y en las Comunidades Educativas.

El educador y la educadora social se adscriben a los equipos de orientación educativa, caracterizados por su interdisciplinariedad y especialización de sus actuaciones, por su apoyo a la actividad docente, por su perspectiva de zona y contribución a la dinamización e innovación educativa (Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía). Esto puede generar cierta controversia debido al choque de competencias que se pueden producir entre los distintos profesionales al incluirlos en los espacios de orientación (González, 2022). Los educadores/as sociales en los centros educativos de la región andaluza tienen como ámbito de actuación, según la Junta de Andalucía (Instrucciones de 17 de septiembre de 2010), los siguientes:

- Educación para la convivencia y resolución de conflictos.
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Dinamización y participación familiar y comunitaria.
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.
- Educación en valores y competencia social.
- Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural.

En base a estos ámbitos, las investigaciones realizadas recientemente revelan cómo las acciones desarrolladas por dichos profesionales son imprescindibles para asegurar el adecuado funcionamiento, siendo su labor única e irremplazable por otros profesionales (Vila, Cortés y Martín, 2020). Concretamente, en el ámbito de intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez (2017) realizaron un estudio mediante la aplicación de una metodología cualitativa en el que se pretendía conocer las funcio-

nes y competencias –singulares y/o compartidas– de los educadores y de las educadoras sociales que trabajan en los centros educativos de Andalucía para intervenir con minorías étnicas y educación intercultural. Los resultados obtenidos mostraron que los educadores y educadoras sociales que trabajan en los centros educativos de Andalucía integrantes de la muestra llevan a cabo diversas funciones dentro del ámbito de la intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural, desarrollándolas, en su mayoría, de forma compartida con otros profesionales. Lo que lleva a afirmar que la intervención socioeducativa en realidades multiculturales y holísticas demanda equipos de trabajo multidisciplinares con personas con distintos perfiles profesionales, entre los que se encuentran los/las educadores/as sociales.

Esta idea coincide con el planteamiento realizado por Ríos, Ríos y Yusta (2021), quienes afirman que la labor profesional de los educadores/as sociales requiere de un enfoque interdisciplinar en el que estén implicados los diferentes miembros que, de manera directa o indirecta, están involucrados en el centro formativo en cuestión (jefe/a de estudios, presidente/a del AMPA, profesionales de otras entidades del barrio, como mediador/a intercultural).

En relación con las funciones, atendiendo al estudio anteriormente nombrado (Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez, 2017), la mayoría de las acciones que desarrollan los/as educadores/as sociales en los centros educativos dentro del ámbito de la diversidad cultural se relacionan con el absentismo escolar, la conflictividad escolar, las situaciones de riesgo o la desventaja sociocultural. Es decir, funciones preventivas y mediadoras en las que se desarrollan acciones de intermediación entre todos los miembros de la comunidad educativa para el logro de una mejora en la convivencia escolar y en cuestiones de diseño, coordinación, desarrollo y evaluación de programas/proyectos de integración socioeducativa. En este sentido, coincide con los resultados del estudio realizado por Conde y Tirado (2013), quienes ponen de manifiesto que los/las educadores/as sociales desarrollan, por una parte, funciones de intermediación educativa entre el alumnado y el resto de la comunidad educativa; por

otra parte, realizan tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado y, por último, colaboran en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar. Es decir, todas son funciones relacionadas con:

- La mediación de conflictos.
- Actividades conjuntas con otros centros escolares e instituciones de la zona.
- El aula de convivencia.

Es importante matizar que no se debe vincular la figura de los/as educadores/as sociales exclusivamente a los centros escolares ubicados en zonas de transformación social o zona de compensación educativa. Es decir, no solo desarrollan sus funciones en contextos de desventaja social, sino que es importante incorporar la figura de los/as educadores/as sociales en todos los centros educativos (Martín-Curado, 2022), ya que la realidad socioeducativa de los centros escolares es cada vez más compleja y exige la colaboración de los/as educadores/as sociales que complementen educativamente la intervención que se realiza desde el sistema educativo (Ríos, Ríos y Yusta, 2021).

3. Intervención de los/as educadores/as sociales para favorecer la interculturalidad en el contexto escolar

Atendiendo a las cuestiones anteriormente descritas, se considera que el fomento de la interculturalidad en el contexto escolar por parte de profesionales de la educación social debe desarrollarse a través de intervenciones que se articulen en torno a tres ejes:

- Funciones preventivas
- Funciones instructivas u orientadoras.
- Funciones mediadoras.

Todas estas funciones deben implementarse por dichos profesionales desde un proceso educativo que asegure el óptimo desarrollo del alumnado (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020). Además, deben aplicarse en las diferentes etapas del ciclo escolar. En el contexto español, los educadores y las educadoras sociales suelen tener una escasa presencia en los centros educativos de primaria, aunque prevalece en los centros de secundaria (Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez y Rodríguez, 2017). Es importante que los/as educadores/as sociales se integren en todo el sistema educativo, comenzando su intervención en los primeros años de vida académica del alumnado (Vila, Cortés y Martín, 2020), para así favorecer la igualdad de oportunidades, prevenir el absentismo escolar y las situaciones de conflicto, favorecer la convivencia en el centro educativo y posibilitar la valoración de la diversidad cultural. Para ello es necesario crear los cauces adecuados para que la figura de los/as educadores/as sociales sea comprendida, aceptada y valorada por toda la comunidad educativa: instituciones políticas educativas, directores/as, personal de administración, profesorado, alumnado y familias (Caballo-Gradaílle, 2008; Menacho, 2013; Quintanal, 2017; Martínez-Otero Pérez, 2022).

Por otro lado, en lo que se refiere a las intervenciones realizadas en relación con la diversidad cultural en el contexto escolar, es importante que la comunidad educativa comprenda que la educación intercultural no son acciones concretas o actividades extraescolares más relacionadas con el folklore, sino que se trata de una propuesta más compleja que integra el planteamiento político-pedagógico y socioeducativo que conlleva la interculturalidad. Por ello, para comprender la importancia de la figura de los y las educadores y educadoras sociales en los centros educativos dentro de la intervención para favorecer la educación intercultural, la comunidad educativa debe concienciarse de que para favorecer el interculturalismo es imprescindible trabajar el fomento de la inclusión, la solidaridad y la justicia social (Hinojo y Leiva, 2022), así como la equidad, la igualdad de oportunidades, la convivencia y la resolución de conflictos en los contextos multiculturales, funciones singulares y propias de los/as educadores/as sociales. Aunque la comunidad educativa aborde esta

materia de forma indirecta y en colaboración con los y las profesionales de la educación social, es competencia exclusiva de estos desarrollar dicho proceso educativo basado en los valores y principios anteriormente nombrados.

Referencias

- Anchustegui, E. (2011). Debate en torno al multiculturalismo. Ciudadanía y pluralidad cultural. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 13(26), 46-67
- Arredondo, P. A. y Paidicán, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 212-230. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67-76.
- Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 45-55.
- Cárdenas-Rodríguez, R. y Terrón-Caro, T. (2019). Atención a la Diversidad: Inclusión y Género. En: *Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario en Iberoamérica* (pp. 65-69). Lulu editorial.
- Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 83-102.

- Conde, S. y Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del educador/a social. *RES Revista de Educación Social*, (16), 1-19.
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2010). Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/bcf29fb5-6823-4fe2-a0f4-0277cbeb2365>
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) (2017). *Comunicado del CGCEES sobre el borrador de Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. <https://www.consejoeducacion-social.net/comunicado-del-cgcees-sobre-el-borrador-de-plan-estrategico-de-convivencia-escolar/>
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 25, 10-23. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>
- García-Vita, M. D. M., Añaños, F. T. y Medina, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Goenechea, C. y Jiménez, R. A. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Síntesis.
- González, J. A. (2022). El Educador Social en las escuelas españolas: un análisis desde la normativa educativa. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 2(2), 160-171. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/15862>
- González, J., Brito, J. C. y Gámez, V. (2022). Educación para la ciudadanía intercultural en Ecuador: Historia, límites y retos para el futuro. *Nullius: Revista de pensamiento crítico en el ámbito de Derecho*, 3(1), 1-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5816191>
- Hinojo, F. J. y Leiva, J. J. (2022). Competencia Digital e Interculturalidad: Hacia una Escuela Inclusiva y en Red. *Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20(2), 5-9. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2>
- Leal, A. (2017). El papel de la Educación Social en la gestión de la diversidad cultural: enfoques y realidades. *Revista de Educación Social*, 24, 787-795.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 5-36. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>
- Martín-Cuadrado, A. M. (coord.) (2022). *Retos actuales del sistema educativo: propuestas de actuación desde la Educación Social*. Octaedro.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2022). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24018>
- Martín-Solbes, V. M. y Ruiz-Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *Revista de Educación Social*, 27, 36-47.
- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. *Revista de Educación Social*, (16), 1-16.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3.ª ed.). Klinkhardt.
- Quintanal, J. (2017). La integración actual del educador social en la escuela. *Revista de Educación Social*, (24), 499-503.
- Ríos, M., Ríos, M. y Yusta, R. F. (2021). 15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía. *Revista de Educación Social*, (32), 476-492.
- Rodrigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La Educación Social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos educativos*, 25, 183-200. <http://doi.org/10.18172/con.3646>
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.

- Vargas, J.M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-11.
- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: perfil y desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64.

Fomento del interculturalismo con enfoque de género e interseccional desde la intervención socioeducativa

ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ
TERESA TERRÓN-CARO
YOLANDA PÉREZ-VARELA
Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

A lo largo de la historia, se han producido distintos debates y enfoques sobre cómo gestionar los contextos culturalmente diversos. Algunos se han centrado en la eliminación de la diferencia (modelo asimilacionista) y otros han visto en la diversidad cultural un derecho (modelo multicultural) y una fuente de riqueza y de avance en igualdad (modelo intercultural).

Según Femenías y Vidiella (2017), el derecho a la diferencia y el valor de la diversidad cultural como algo positivo surge en la década de los ochenta del siglo XX a demanda de los grupos minoritarios, del cuestionamiento de los Estados asimilacionistas por parte de redes internacionales, académicos, etc. que apoyan la lucha por el reconocimiento de las minorías étnicas y culturales. Estos reclamos se plasmaron en el desarrollo de normas jurídicas que favorecen el multiculturalismo, como fueron la Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas o Lingüísticas (ONU 1992) o la Convención Marco para la Protección de las Minorías Nacionales del Consejo de Europa (1995).

Los debates sobre el multiculturalismo, las diferencias culturales, cómo se entienden las culturas, las distancias culturales, etc. han sido siempre polémicos y generado una confusión en la comprensión de los contextos culturales, ya que, según García-Peter y Villavicencio-Miranda (2016), los debates se han desarrollado siempre sobre «el concepto de cultura, como si la diferencia cultural fuera la única fuente de diversidad» (p. 15).

En el presente capítulo pretendemos ir más allá, aportando elementos para favorecer un discurso en relación con la diversidad cultural con enfoque de género y con una perspectiva interseccional como elementos fundamentales para interpretar la complejidad de los contextos multiculturales.

Desde un modelo multicultural, autores como Kymlicka (1996), han defendido el derecho a la cultura como una de las manifestaciones más importante de los derechos de las minorías. Sin embargo, los derechos culturales de las minorías pueden plantear algunas paradojas o contradicciones con la igualdad de derechos. Por ejemplo, ¿qué ocurre con esas culturas o grupos culturales minoritarios que tienen rasgos xenófobos, que subordinan a las mujeres, que promueven el matrimonio infantil u otros? ¿todos los rasgos culturales son igualmente defendibles? ¿cómo podemos encajar los derechos culturales con los derechos de las mujeres? Estas son cuestiones, cuya respuesta es compleja, han sido siempre el eje de debate entre el multiculturalismo y el feminismo.

Buscamos desarrollar un enfoque o modelo intercultural con enfoque de género e interseccional que nos permita articular fórmulas de intervención socioeducativa que favorezcan sociedades cohesionadas, frente a postulados asimilacionistas o multiculturistas cuyos resultados están siendo ineficaces.

2. Interculturalismo con enfoque de género e interseccional

La perspectiva de género y el interculturalismo han estado separados en categorías o filosofías distantes a lo largo de los distin-

tos análisis. Sin embargo, cada vez hay más voces que plantean la necesidad de introducir la perspectiva de género en el enfoque intercultural, sobre todo en la educación intercultural, ya que la ausencia de este análisis oculta la discriminación que sufren las mujeres en los contextos multiculturales.

En palabras de Martínez Ten (2012):

La relación entre feminismo y multiculturalidad constituye uno de los elementos imprescindibles para el desarrollo de un modelo educativo intercultural que incorpore la igualdad de género como un fundamento ético irrenunciable, tanto en el concepto mismo de interculturalidad, como en la normativa educativa, el análisis y el diseño, aplicación y evaluación de la práctica educativa. (p. 26)

Tal y como hemos indicado, la interculturalidad busca promover la participación activa de toda la sociedad, especialmente la participación de grupos minoritarios y en riesgo de exclusión social que tienen menos oportunidades y disfrutan de menos ventajas educativas, sociales y económicas. Busca proveer a las personas de recursos y estrategias que les permitan un desarrollo equilibrado individual y como miembros de una sociedad o de un colectivo. Sin embargo ¿posibilitamos la participación de todas las personas de forma equitativa o solo participan en la sociedad aquellas personas que consideramos que cumplen con los filtros estándar que establece la sociedad? La sociedad y las políticas sociales deben garantizar esa plena participación. Sin embargo, existen barreras que limitan la participación con igualdad de oportunidades a distintas personas y colectivos y, en ese sentido, también existe una discriminación de género y hacia minorías étnicas.

En relación con la discriminación de género, existe una discriminación por ser mujer que se transmite a niños y niñas en su socialización primaria, en la familia, la escuela, los medios de comunicación, y que tiene como consecuencia la escasa participación y representación de las mujeres en distintos contextos y en distintas esferas de la vida. Por otro lado, las minorías étnicas suelen sufrir una discriminación racial en base a los prejuicios

que se transmiten de la misma forma que los estereotipos de género, socializándonos en el miedo al extraño, en la xenofobia, considerando que nuestra cultura es superior al resto (etnocentrismo).

Hemos analizado la relación entre el modelo intercultural y la perspectiva de género en distintos artículos, en los que nos apoyaremos para tratar este punto. En uno de estos trabajos, en concreto el publicado por Cárdenas-Rodríguez, Rebolledo-Gámez y Rodríguez-Casado (2019), planteamos que el interculturalismo y el género tienen en común el análisis de las desigualdades y de las jerarquías entre un grupo humano y otro. En palabras de las autoras «interculturality and gender are categories with a common base: the analysis of the inequalities by which one human group attempts to subject another human group» (p. 140). En el caso de la interculturalidad, se analizan las desigualdades de las minorías culturales respecto a las culturas mayoritarias o hegemónicas. Sin embargo, el enfoque de género se centra en las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, y estas relaciones desiguales de poder, ya sean de género o por la cultura o etnia, se enmarcan además en un contexto socio-cultural específico que hará que las desigualdades sean más o menos evidentes (interseccionalidad).

Tradicionalmente, la lucha por la igualdad de género se ha englobado en un término universal denominado feminismo. Si bien, tal y como nos indica Couture-Grondin (2011), bajo ese concepto corremos el peligro de universalizar la condición de la mujer y de generalizar los objetivos de una lucha activa reivindicada por una parte del feminismo que fue formulado por mujeres blancas, occidentales, de clase media, etc. y que ha tenido numerosas críticas por marginalizar a las otras mujeres que no podían ser incluidas en este horizonte. Por ello, se hace necesario una mirada intercultural a las relaciones de género y con enfoque interseccional.

A continuación, profundizaremos en el término interseccional, acuñado por Kimberlé Crenshaw (1994) a finales de la década de 1980. Este término se refiere a un enfoque crítico que permite comprender las posiciones de las personas (identidad)

en contextos diversos y a partir de las conexiones entre las estructuras de género, raza/etnia y clase social y la manera, como la intersección de estas y otras estructuras sociales. No obstante, Salvatori y Terrón-Caro (2017, 2019) plantean una revisión de los sistemas jerárquicos indicados, quedando de la siguiente forma: género, etnia/origen y posición social.

En esta línea, es importante tener en cuenta que la categoría «género» no se refiere solo al conjunto de creencias construidas socialmente sobre lo femenino, sino que debe de tenerse en cuenta su relación con lo masculino. La interseccionalidad no solo visibiliza la diversidad de las mujeres y su opresión, sino también su crítica a la hegemonía de lo masculino, al planteamiento de una cultura esencialista que reproduce un ideal de mujer y de hombre dentro de su contexto cultural, dejando a un lado las diferencias intragrupalas.

Además, debemos tener en cuenta que cuando se analizan las desigualdades de los grupos culturales desde un enfoque multicultural, homogeneizamos a todas las personas que conforman ese grupo sin tener en cuenta esa diversidad intragrupal, por ello, es necesario ese enfoque interseccional de género para hacer un adecuado análisis de las desigualdades de las mujeres de minorías culturales. Una herramienta útil en ese análisis interseccional es la propuesta por Morgan (1996) donde podemos ver aquellos factores que interaccionan en contextos de desigualdad y opresión, siendo el género y la cultura minoritaria dos de ellos.

Estos dos factores, el género y la cultura, no son elementos aislados, sino que intersecan fuertemente (junto con otros factores). En este sentido, las relaciones de género no están aisladas, sino que se producen en un contexto cultural y social, recibiendo la influencia de la cultura, de la religión, de las políticas sociales, etc. por lo que la configuración de las relaciones de género varía de una sociedad a otra, incluso dentro de una misma sociedad se establecen relaciones de género diferentes en función del contexto cultural. Paralelamente, cada sociedad desarrolla órdenes de género específicas y las sociedades hegemónicas imponen sus modelos homogéneos a otras a través de procesos de socialización diferenciada en roles de género.

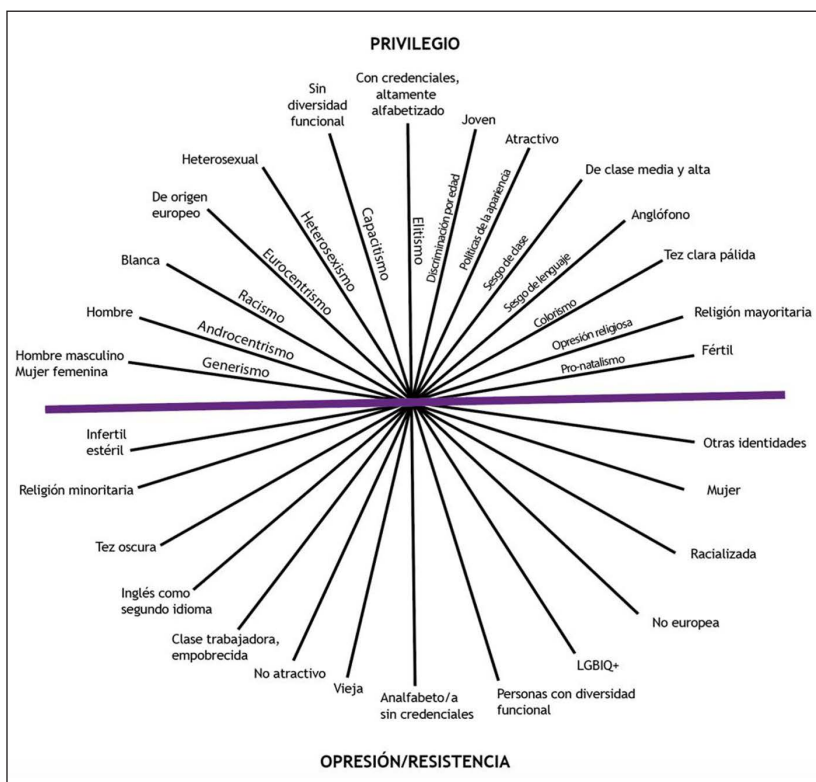


Figura 1. Elementos de interseccionalidad. Fuente: Kathryn Pauly Morgan (1996).

Por otro lado, tanto la perspectiva de género como el interculturalismo entienden la cultura como un elemento dinámico, no estático. En el caso del interculturalismo, este apuesta por el mestizaje cultural, y la perspectiva de género lucha por un cambio de las tradiciones culturales en cuanto a los roles de género y el sistema patriarcal tradicional. Por ello, ambos enfoques persiguen la eliminación del enfoque etnocentrista y androcentrista.

Según Rodríguez e Iturmendi (2013) podemos hacer la siguiente distinción:

- La igualdad de género con perspectiva intercultural. Parte del feminismo, de la lucha por los derechos de las mujeres y con-

sidera la desigualdad étnica como una de las desigualdades de las mujeres.

- La interculturalidad con enfoque de género. Parte del reclamo de los derechos culturales, de la multiculturalidad como hecho social y del derecho a la diversidad cultural, considerando la desigualdad de género. Plantea que es necesario un diálogo intercultural entre mujeres que permita crear un concepto de género también intercultural. El reconocimiento de la diversidad cultural de las mujeres y la combinación de identidades que generan opresión debería permitirnos avanzar hacia a un enfoque de género intercultural. Esta nueva perspectiva superará el etnocentrismo en la lucha por la igualdad de género y permitirá construir un marco en el feminismo en el que quepan todas: un feminismo intercultural. La interculturalidad con enfoque de género surge de reconocer que la interculturalidad no es un bien en sí mismo, sino que es transversal en su seno a otra desigualdad recurrente, la que ocurre entre hombres y mujeres, la desigualdad de género. De este modo, una perspectiva intercultural con enfoque de género gestionará la diversidad cultural en clave de igualdad, sin olvidar otras diversidades en su interior que también viven marcadas por la desigualdad.

Desde nuestro punto de vista, ambos enfoques son necesarios para dar respuesta a los cuestionamientos que nos hacíamos previamente sobre derechos culturales y derechos de las mujeres, ya que:

- La aplicación de la perspectiva de género (o *mainstreaming* de género) a la perspectiva intercultural favorece la inclusión de las mujeres de minorías culturales y su participación social en igualdad de oportunidades. Como plantea Gamba (2008), la perspectiva de género es una búsqueda de equidad que solo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio (como poder crear, poder saber, poder dirigir, poder disfrutar, poder elegir, ser elegida, etc.).

- Y la propuesta intercultural con perspectiva de género debe revisar y analizar de forma crítica todas las pautas culturales, patrones, valores, costumbres y tradiciones que discriminan a las mujeres, para posibilitar una convivencia en igualdad de condiciones.

3. Derechos culturales y derechos de las mujeres

Volviendo a los cuestionamientos realizados, intentaremos dar respuesta al binomio derechos culturales y derechos de las mujeres. Para ello, partiremos de las críticas realizadas al multiculturalismo en el sentido de que este enfoque se refiere a la coexistencia en un mismo espacio socio-territorial de individuos y grupos de individuos pertenecientes a distintas etnias, culturas y nacionalidades, que persigue la armonía entre las diferentes comunidades culturales, pero sin entrar a abordar los problemas dentro de las comunidades, como, por ejemplo, las situaciones opresivas contra los derechos de las mujeres. Desde finales de la década de los 80, autoras como Susan Moller Okin (1989) planteaba desde posicionamientos feministas críticas al multiculturalismo, como:

- Inconsistencias y olvido de las desigualdades de género por parte de los defensores del multiculturalismo.
- No se tienen en cuenta las injusticias de género presentes en las minorías culturales.
- No se considera de la misma forma la igualdad de género y la igualdad racial.

Por ello, consideramos que es importante tener en cuenta la desigualdad entre grupos culturales mayoritarios y minoritarios, pero también es importante tener en cuenta las desigualdades de las mujeres y otros miembros vulnerables en el interior de los grupos culturales. Phillips (2002) nos indica que las mujeres pertenecientes a un grupo cultural deben poder cuestionarse las prácticas sexualmente opresivas que pueden llegar a sufrir, y que

el relativismo cultural del enfoque esencialista de las culturas no es compatible con la política feminista. Este autor, Phillips (2002), establece tres elementos para poder identificar qué prácticas culturales son más indefendibles y chocan con la igualdad de género:

- a) Que causen daño a la mujer.
- b) Que no favorezca la igualdad.
- c) Que no haya una libertad en la elección de esa práctica por parte de la mujer.

Por nuestra parte, y desde un enfoque constructivista de la cultura y de la identificación cultural, para poder conjugar derechos culturales y derechos de las mujeres en la línea de lo que plantea Phillips (2002), consideramos necesario que se apliquen los siguientes principios en una práctica cultural:

- Que no atente contra la dignidad ni la vida de las mujeres.
- Que se tenga en cuenta la igualdad de oportunidades.
- Que la mujer decida libremente sobre esa práctica cultural.
- Para que las anteriores se puedan desarrollar, las mujeres deben tener una educación no adoctrinadora con acceso a la información.

Para que estos principios puedan desarrollarse, el enfoque intercultural con perspectiva de género es el que nos permite revisar de forma crítica los patrones de los diferentes grupos culturales para poder detectar aquellas prácticas que atenten contra los derechos de las mujeres en defensa de los derechos culturales. Por ello, consideramos que no es la «cultura», sino las particulares interpretaciones de la tradición cultural lo que comporta el trato desigual de las mujeres, y que muchas veces se justifica y perpetúa la desigualdad de género en base a la cultura con un enfoque esencialista de la misma.

4. Estrategias de intervención desde un enfoque intercultural con perspectiva de género

Haciendo referencia al *Manual para la inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2013), investigar y trabajar desde los enfoques de interculturalidad y perspectiva de género constituye «una herramienta de análisis que nos permite conocer a fondo la realidad de una comunidad y/o de una población determinada» (p. 36). De este modo, por una parte, desde la perspectiva de género no solo hablamos de las diferencias biológicas, sino también de las diferencias culturales que se les asignan a las personas por ser hombre o mujer. Y, por otra parte, con el enfoque intercultural enfatizamos en las diferencias de género en función de una u otra cultura.

Trabajar en contextos multiculturales desde la perspectiva de género implica desarrollar en la sociedad un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por los siguientes objetivos (Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Caro y Pérez de Guzmán, 2014, p. 58):

- Promover el encuentro y la comunicación entre las personas de las diferentes culturas y sexos.
- Trabajar activamente contra las visiones estereotipadas y las discriminaciones consiguientes. Visiones que se transmiten mediante la socialización y que conducen a la discriminación de las personas de otra cultura o sexo.
- Descubrir otros valores culturales. Los procesos socioeducativos deben utilizarse para promover el orgullo hacia nuestra cultura y la apertura hacia las cosas que nos pueden aportar otras culturas, siempre bajo el paradigma de la no violación de los derechos humanos.
- Tomar conciencia de un mundo diferente y desigual y actuar de forma responsable ante esta realidad. La presencia de personas de otras culturas en nuestra sociedad nos hace conscientes de la existencia de un mundo cultural diverso y des-

igual. Pero no debemos quedarnos en una reivindicación de los aspectos culturales, sino que incide en averiguar las causas de las discriminaciones, de las migraciones, conocer las relaciones de interdependencia mutua que establecemos entre los diferentes países, incidir en las condiciones de vida de las personas excluidas, etc. Se trata de plantear un modelo de sociedad más justo, en el que se puedan reducir las desigualdades.

- Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva. Al aumentar la diversidad cultural en nuestra sociedad, aumentan también los conflictos. No debemos concebir los conflictos culturales como negativos, sino como una oportunidad para crecer, para llegar a situaciones más justas e igualitarias.
- Planificar los cambios necesarios para avanzar hacia la interculturalidad y la igualdad entre mujeres y hombres. Para cambiar es necesario que antes pensemos qué queremos cambiar y cómo lo haremos, pensar en estrategias, logros a corto, medio y largo plazo, es decir, planificar una estrategia de «lucha» donde se recojan nuestras prioridades, los recursos disponibles y el tiempo o el esfuerzo que vamos a dedicar a esta lucha.
- Sensibilizar sobre las discriminaciones que sufren las mujeres en la sociedad, y promover la construcción de valores y actitudes no sexistas y de respeto hacia otras las mujeres y hacia otras culturas y pueblos.

Si queremos realizar un proyecto intercultural con perspectiva de género debemos tener en cuenta que la intervención socioeducativa no es neutral, sino que tiene un impacto diferente en hombres y mujeres por lo que necesitamos contar con herramientas que nos ayuden a detectar ese impacto y a que no favorezcan elementos discriminadores o la perpetuación de los roles de género. Por ello, según Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro (2014), debemos de tener en cuenta la perspectiva de género en todas las fases de la intervención:

- En la fase de diagnóstico o análisis de las necesidades, debemos tener en cuenta los datos desagregados por sexo e identi-

ficar las brechas de género que puedan existir en el contexto donde hacemos la intervención.

- En el diseño de los objetivos, debemos tener en cuenta que nuestra población no es homogénea y que los objetivos afectarán de forma diferentes a hombres y mujeres, por lo que se deben tener en cuenta en los objetivos elementos que favorezcan la eliminación de las desigualdades de género.
- En la metodología empleada debemos tener el máximo cuidado en no reproducir estereotipos de género, cuidado con las imágenes utilizadas, con el lenguaje empleado, etc. La metodología debe favorecer la participación de todos y todas por igual, estando presente el saber y el conocimiento de las mujeres y teniendo en cuenta sus aportaciones.
- Elaborar indicadores de género en la evaluación para medir el impacto de la intervención en hombres y mujeres, y así detectar si la intervención tiene su impacto en los roles de género y si fomenta la participación de las mujeres.

En líneas generales, podemos afirmar que es necesario aplicar la perspectiva de género en todo el proceso de intervención en contextos multiculturales, pero eso no significa que no se tengan en cuentas otras cuestiones como la edad, el nivel socioeconómico, la posición social, etc., sino que se debe tener especial cuidado al género como categoría transversal ya que se puede correr el riesgo de que se diluya en los otros aspectos.

Referencias

- Cárdenas-Rodríguez, R., Rebolledo-Gámez, T. y Rodríguez-Casado, R. (2019). Education and Gender: Strategies for Interculturality with a Gender Perspective. En: *Gender Issues in Latin America and Spain: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 135-152). Peter Lang.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Pérez-de-Guzmán, V. (2014). Educación, género y diversidad cultural. ¿Convivencia o coexistencia? *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 54-67. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>

- Consejo de Europa (1995). *Convención Marco para la Protección de las Minorías Nacionales*. <https://www.coe.int/es/web/compass/framework-convention-for-the-protection-of-national-minorities>
- Couture-Grondin, É. (2011). Repensar las relaciones interculturales a partir de Bruno Latour, Boaventura de Sousa Santos y Donna Haraway. Tinkuy. *Boletín de investigación y debate*, 16, 7-25.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1, Article 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Femenías, M. L. y Vidiella, G. (2017). Multiculturalismo y género. Aportes de la democracia deliberativa. *Revista europea de derechos fundamentales*, (29), 23-46.
- Gamba, S. (2008). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.
- García-Peter, S. y Villavicencio-Miranda, L. (2016). Alcances y límites del multiculturalismo liberal desde un enfoque de género interseccional. *Convergencia*, 23(72), 13-38.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Martínez Ten, L. (2012). *La educación intercultural desde la perspectiva de género*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2012/01/17/la-educacion-intercultural-desde-la-perspectiva-de-genero/>
- Morgan, K. P. (1996). Describing the Emperor's New Clothes: Three Myths of Educational (In) Equality. En: *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, & Politics*. Routledge.
- Naciones Unidas (1992). *Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas, o Lingüísticas*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>
- Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Manual para la inclusión de la perspectiva de género en programas con población internamente desplazada. Chiapas: Fondo para el logro de los ODM, Programa Conjunto por una cultura de Paz*. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/Manual-incorporacion-perspectiva-genero-programacion-comun.pdf>
- Okin, S. M. (1989). *Justice, Gender, and the Family*. Oxford University Press.

- Phillips, A. (2002). Multiculturalism, Universalism and the Claims of Democracy. En: *Gender Justice, Development and Rights* (pp. 1-28). Oxford University Press,
- Rodríguez, E. y Iturmendi, A. (2013). *Igualdad de género e interculturalidad: enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. Pro.
- Salvatori, S. y Terrón-Caro, T. (2017). Migración urbana: conexiones transnacionales. Elementos para una nueva interpretación de las migraciones mexicanas. *Estudios de Emigración*, 54(206), 307-323.
- Salvatori, S. y Terrón-Caro, T. (2019). El enfoque interseccional y transnacional en el estudio de los flujos migratorios: elementos para una propuesta analítica. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 35-46.

La Educación para el Desarrollo como campo de intervención e investigación de la Educación Social

ESTHER PRIETO JIMÉNEZ

Universidad Pablo de Olavide

GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ

Cátedra Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos

M.^a CARMEN MUÑOZ DÍAZ

Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

Según Molina y Blázquez (2015), la educación social «atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a las personas de los recursos pertinentes para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en el que viven» (p. 44), y definen a los educadores y educadoras sociales como profesionales que median entre las exigencias del espacio social y las personas que habitan en él, al propiciar el conocimiento de los saberes y herramientas que toda persona necesita para vivir en esta sociedad global y local. Por lo que, no solo deben conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a su ciudadanía, sino que deben «saber acompañar, orientar y, sobre todo, enseñar a las personas a utilizar, disfrutar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita» (p. 44).

El libro blanco de la ANECA (2005) identifica dentro de los ámbitos de intervención donde deben desempeñar su trabajo los graduados en Educación Social, la Cooperación para el Desarrollo

llo, considerando por tanto que la Educación para el Desarrollo, que se encuentra inserta dentro de esa dimensión superior, es un escenario propio para su implementación en este grado.

En el marco de la Educación Social, la Educación para el Desarrollo se plantea como generadora de posibilidades que pueden mejorar y optimizar a través de la educación, la mirada global de las diferentes problemáticas sociales y su interrelación con otras realidades, para así conformar un sistema de cooperación ante los retos y desafíos globales. La profesionalización de los agentes intervinientes en este campo contribuirá a lograr un desarrollo sostenible a nivel individual, comunitario e institucional.

De ahí que consideremos la Educación para el Desarrollo como un ámbito propio de la intervención y la investigación en Educación Social. A lo largo de este capítulo sentaremos las bases teóricas de las que partimos, así como presentaremos la presencia de la Educación para el Desarrollo en las universidades públicas españolas.

2. La Educación para el Desarrollo: un ámbito imprescindible para la Educación Social

En las últimas décadas, la globalización ha sido un factor determinante en los profundos cambios experimentados por la humanidad, especialmente debido al surgimiento de tecnologías que permiten la transmisión instantánea de información (Expósito, 2012). Sin embargo, la globalización también ha generado críticas y efectos negativos, como la falta de consideración de las realidades locales y la pérdida de privacidad e identidad en el mundo interconectado (McLuhan, 1996). Ante estos efectos, han emergido diversos análisis sobre la forma en la que se relaciona y vive el ser humano, como el concepto de modernidad líquida de Bauman (2003) y el enfoque del desarrollo humano de Sen (1995; 2000).

En esta idea de preocupaciones globales comunes, surge la compleja crisis socioambiental que encuentra su origen y consecuencia en los ámbitos ambiental, social y económico. Factores

como el crecimiento económico insostenible, el uso de combustibles fósiles, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y la desigualdad económica y social han contribuido a esta crisis (Alba, 2017; Sachs, 2015).

En esta línea, en 1987 la Organización de Naciones Unidas (ONU) introdujo el concepto de desarrollo sostenible, con el objetivo de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las de las futuras generaciones (Brundtland, 1988).

Al principio, la concepción del término sostenibilidad dio lugar a diversas interpretaciones, lo que generó ambigüedad en su significado. Por un lado, se asociaba principalmente con el ámbito ecologista, mientras que economistas, sociólogos, pedagogos, educadores ambientales y otros profesionales lo entendían en términos de modelos de pensamiento, uso y gestión de los recursos naturales y sociales (Novo, 2009). Sigue teniendo mayor acogida y aplicación el término de sostenibilidad ambiental y económica, sin embargo, cada vez más se usa la sostenibilidad para referirse a desafíos sociales (Loorbach, Frantzeskaki y Avelino, 2017).

En este contexto, surge la Educación para el Desarrollo (EpD) como una alternativa para promover cambios sociales y buscar el bienestar individual y colectivo, mediante la promoción de valores, la justicia social y los derechos humanos a través de un proceso educativo continuo.

La EpD busca involucrar a diversos actores y trabajar en conjunto hacia un desarrollo humano y sostenible, donde se ha reconocido a las instituciones educativas como protagonistas fundamentales (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID], s.f; Mesa, 2000; Ortega, 2007).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ha desempeñado un papel fundamental en fomentar el pensamiento crítico, crear conciencia y promover el compromiso con la sostenibilidad. Aunque se lograron avances con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en 2015, al ver que no se iban a cumplir, se adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como una alternativa más efectiva y ambiciosa (ONU, 2015).

Estos objetivos buscan erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas las personas, abarcando di-

versas dimensiones como el cuidado del medio ambiente, aspectos económicos, crecimiento equilibrado y bienestar social, promoviendo relaciones justas y respetuosas (Espinosa, Cuevas y Rivera, 2020; Prieto et al., 2021; UNESCO, 2020; Velásquez, 2017).

Los ODS reconocen la importancia de la educación en el logro de sus metas para el año 2030. En particular, el ODS 4 se centra en la educación de calidad, con el objetivo de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La meta 4.7 se enfoca específicamente en la Educación para el Desarrollo Sostenible y abarca diferentes aspectos como la infraestructura educativa (meta 4.7.a), las becas (meta 4.7.b) y la capacitación docente (meta 4.7.c) (Prieto et al., 2021).

El desarrollo sostenible requiere cambios de estructura en los sistemas sociales que incluyan la gestión responsable de los recursos naturales, la protección del medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico sostenible. Para lograr un futuro sostenible y equitativo para todas las personas es necesario trabajar de manera colaborativa y adoptar enfoques interdisciplinarios (Loorbach, Frantzeskaki y Avelino, 2017).

En este punto, es donde las universidades desempeñan un papel fundamental en la formación de profesionales con un compromiso manifiesto con la sostenibilidad. Para lograrlo, es necesario integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible en los currículos académicos, fomentar la investigación y la innovación en este campo y aumentar la extensión o proyección social (Alba, 2017; Bohne, Bruckmann y Martínez, 2019; Mendoza, 2016; Prieto et al., 2021).

3. La Educación para el Desarrollo en los planes de estudio del Grado de Educación Social en las universidades públicas españolas

Teniendo en cuenta las directrices e instrucciones establecidas para el diseño de las titulaciones oficiales en el sistema universi-

tario, consideramos enriquecedor realizar un análisis descriptivo sobre la presencia de la Educación para el Desarrollo en los diferentes Planes de Estudio del Grado en Educación Social que se ofertan en España para el curso 2023-24 en las universidades públicas. Las universidades objeto de estudio son las siguientes:

Tabla 1. Universidades públicas españolas en las que se imparte el Grado en Educación Social en el curso académico 2023-2024

UNIVERSIDADES PÚBLICAS QUE OFERTA EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL	
1. Universidad Autónoma de Madrid	17. Universidad de León
2. Universidad Complutense de Madrid	18. Universidad de Lleida
3. Universidad de A Coruña	19. Universidad de Murcia
4. Universidad de Alcalá	20. Universidad de Málaga
5. Universidad de Almería	21. Universidad de Oviedo
6. Universidad de Barcelona	22. Universidad de Salamanca
7. Universidad de Burgos	23. Universidad de Santiago de Compostela
8. Universidad de Castilla-La Mancha	24. Universidad de Valladolid
9. Universidad de Córdoba	25. Universidad de Vigo
10. Universidad de Extremadura	26. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
11. Universidad de Girona	27. Universidad Nacional de Educación a Distancia
12. Universidad de Granada	28. Universidad Pablo de Olavide
13. Universidad de Huelva	29. Universidad Rovira i Virgili
14. Universidad de Jaén	
15. Universidad de las Illes Balears	
16. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	

Este ejercicio, ayudará a contextualizar mejor la situación actual respecto a la formación inicial en materia de Educación para el Desarrollo, ciudadanía global o transformación social en nuestro país. Para ello, hemos revisado las asignaturas integradas en los Planes de Estudio de 50 universidades y centros de Educación Superior públicos de España, identificando un total de 29 centros en los que se oferta el Grado teniendo en cuenta los siguientes descriptores: «Educación para el Desarrollo», «Cooperación para el Desarrollo», «Educación para el Desarrollo Sostenible», «Educación para la ciudadanía global». En la clasificación que pretendemos realizar tendremos en cuenta el tipo de asignatura, a saber:

- Asignaturas de formación básica (FB), aquellas de carácter general dentro de una rama de conocimiento y no necesaria-

mente específica de la titulación. Según la actual normativa, en los títulos de Grado debe haber 60 créditos de FB en los dos primeros cursos.

- Asignaturas obligatorias (OB), aquellas de contenido específico de la titulación correspondientes con las competencias específicas de la titulación.
- Asignaturas optativas (OP), aquellas asignaturas ofertadas en el título y que deben ser elegidas por el alumnado.

Una vez identificados los criterios de búsqueda, pasamos a presentar los resultados obtenidos.

Tabla 2. La Educación para el Desarrollo en los currículos del Grado de Educación Social en las universidades públicas españolas en el curso académico 2023-2024

UNIVERSIDAD	DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	TIPO	CURSO	ENLACE
Universidad Autónoma de Barcelona	101646 - Educación y cooperación para el desarrollo	OP	3º 4º	https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2023/assignatura/101646/ca
Universidad Complutense de Madrid	800233- Educación para la Cooperación y el Desarrollo Social	OB	2º	https://www.ucm.es/estudios/grado-educacionsocial-estudios-estructura
	800259-Educación para la Paz y los Derechos Humanos	OP	2º	
	800258-Educación para la Ciudadanía Activa	OP	4º	
Universidad de A Coruña	652G03038 - Educación para la paz, la resolución de conflictos y la ciudadanía	OP	4º	https://estudios.udc.es/gl/subject/652G03V01/652G03038/2023
Universidad de Alcalá	560028 - Educación para el Desarrollo Sostenible	OP	4º	https://acortar.link/uYK7NF
Universidad de Almería	30111109 - Educación y Cooperación al Desarrollo	FB	1º	https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/assignatura/3011/30111109
	30113218 - Educación Ciudadana Global	OB	3º	https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/assignatura/3011/30113218

UNIVERSIDAD	DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	TIPO	CURSO	ENLACE
Universidad de Barcelona	360875 – Educación para el Desarrollo y la Cooperación	OP	4º	https://acortar.link/NcJIXf
Universidad de Burgos	5827 – Cooperación y Educación para el desarrollo sostenible	OP	4º	https://www.ubu.es/grado-en-educacion-social/informacion-basica/guias-docentes
Universidad de Córdoba	102542 – Educación para el Desarrollo	OB	4º	https://www.uco.es/eguiado/guias/2021-22/102542es_2021-22.pdf
Universidad de Huelva	202210212 – Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional	OB	3º	https://uhu.es/fedu/Guia2324/pdf/202210212graedus3OBEducacion%20para%20el%20Desarrollo%20y%20la%20Cooperacion%20Internacional.pdf
Universidad de Jaén	12712001 – Educación y desarrollo sostenible: consumo, medio ambiente y salud	OB	3º	https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2023-24/1/127A/12712001/es/2023-24-12712001_es.html
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	43836 – Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible	OP	4º	https://www2.ulpgc.es/plan-estudio/4018/41/43833
	46691 – Cooperación Internacional para el Desarrollo	OP	4º	https://www2.ulpgc.es/plan-estudio/4018/41/43836
Universidad de León	1014043 – Medio ambiente y educación	OP	4º	https://www.unileon.es/estudiantes/oferta-academica/grados/grado-en-educacion-social/plan-estudios?id=1014043&cursoa=2023
Universidad de Málaga	413 – Movimientos Sociales y Educación para la Participación y Cooperación	OP	4º	https://sara.uma.es/ht/2023/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5060_AsigUMA_50796.pdf
Universidad de Murcia	2080 – Educación, Cooperación y Desarrollo	OB	2º	https://n9.cl/moeu7
	2082 – Educación y Construcción de la Ciudadanía Plural	OB	2º	https://n9.cl/kd1ak
	2107 – Educación y Desarrollo Sostenible	OP	4º	https://n9.cl/agnke

UNIVERSIDAD	DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	TIPO	CURSO	ENLACE
Universidad de Salamanca	104339 - Educación Socioambiental	OP	4º	https://guias.usal.es/node/172507
	105220 - Educación para la Ciudadanía	OP	4º	https://guias.usal.es/node/155311
Universidad de Santiago de Compostela	822/2021 Educación ambiental y cultura de la sostenibilidad	OP	4º	https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-educacion-social/20232024/educacion-ambiental-cultura-sustentabilidad-13299-12883-3-80730
Universidad de Valladolid	40377 - Participación ciudadana	OB	3º	https://apps.stic.uva.es/guias_docentes/uploads/2023/402/40377/1/Documento.pdf
Universidade de Vigo	005G120V01901 Educación ambiental para el desarrollo	OP	3º	https://secretaria.uvigo.gal/docnet-nuevo/guia_docent/?centre=105&tensenyament=005G120V01&tassignatura=005G120V01901
Universidad del País Vasco	26289 - Educación para el Desarrollo Sostenible	OB	3º	https://acortar.link/OGIXoS
Universidad Pablo de Olavide	803033 - Educación para el Desarrollo y la Cohesión Social	OP	3º	https://www.upo.es/cms2/export/sites/facultades/guias-facultades/2023-24/2023-24_803033_GG_L1_VO_educacion-para-el-desarrollo-y-cohesion-social.pdf
Universitat de València	33474- Cooperación al desarrollo y la educación	OP	4º	https://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285846094474.html?idA=33474&tidT=1306;2024
	33469 - Educación para la sostenibilidad	OP	4º	https://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/assignatures-1285846094474.html?idA=33469&tidT=1306;2024

Como hemos podido apreciar en la tabla anterior, la gran mayoría de las universidades que ofertan el Grado de Educación Social tienen en sus planes de estudio una asignatura vinculada

con la Educación para el Desarrollo, concretamente, estamos aludiendo a un 65,6 %.

Si bien es cierto que la podemos encontrar con diferente nomenclatura haciendo alusión, principalmente, a las siguientes dimensiones del término: educación, cooperación, ambiental y/o ciudadanía global. Presentamos un gráfico a continuación donde se puede observar lo indicado.

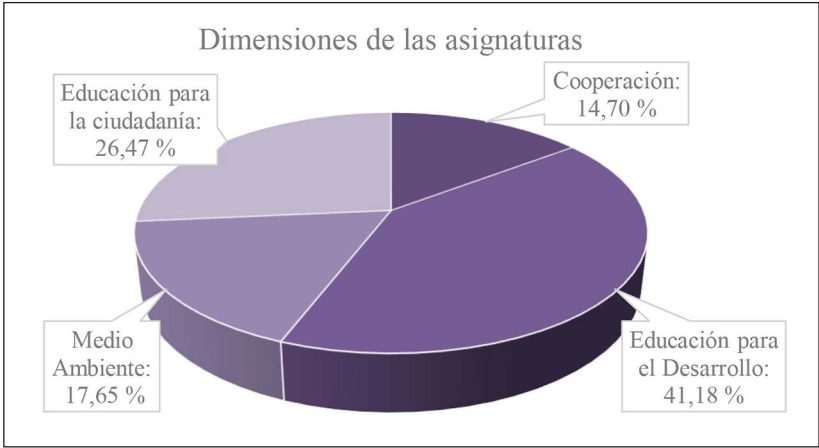


Figura 1. Dimensiones de las asignaturas de Educación para el Desarrollo en las universidades públicas españolas para el curso 2023-2024

La propia forma de denominar a la asignatura ya va a determinar el enfoque diferenciado, desde la dimensión más ambiental o de la cooperación, hasta las más propias, vinculadas a la educación y a la cohesión social.

Resulta también de interés identificar la modalidad o tipo bajo el que se imparte la asignatura. Previo a la presentación de la tabla anterior, hemos identificado la diferencia entre las tres modalidades de asignaturas analizadas (básicas, obligatorias u optativas), pasamos a identificar la distribución por modalidad de las asignaturas:

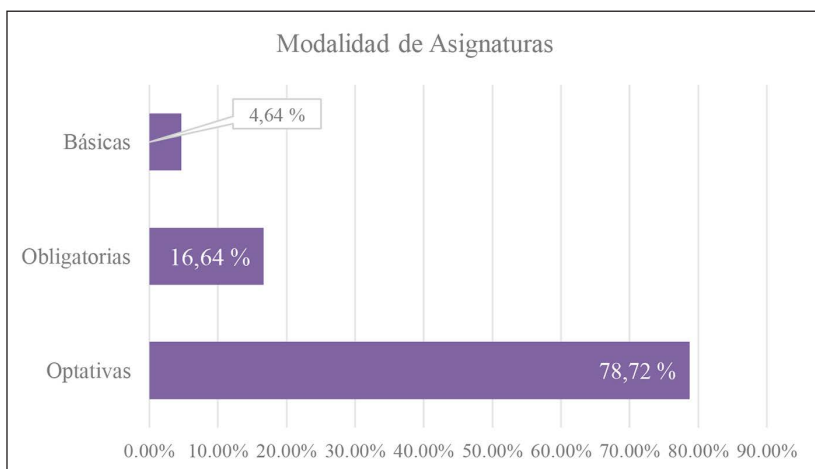


Figura 2. Modalidad de las asignaturas de Educación para el Desarrollo en las universidades públicas españolas para el curso 2023-2024

Consideramos que esta cuestión es la clave: si todas las personas que van a desempeñar su profesión como docentes tuvieran en su formación inicial una asignatura de Educación para el Desarrollo, el efecto multiplicador de esa visión global para la justicia social tendría un impacto muy significativo en la ciudadanía.

4. La Educación para el Desarrollo: una línea de investigación consolidada en los grupos de investigación en las universidades públicas españolas

La Educación para el Desarrollo Sostenible, entendida como una educación crítica y comprometida a favor de los derechos humanos y de la paz, comprometida con el entorno y que toma como base a la ciudadanía global, se convierte en una línea sólida de investigación en las diferentes universidades nacionales e internacionales.

Centrándonos en las primeras, podemos identificar cómo el término de desarrollo sostenible se vincula, una vez más, mayo-

ritariamente con la dimensión ambiental, pero sí es cierto que un gran número de grupos de investigación trabaja el aspecto más social del desarrollo sostenible y su vinculación con la educación.

Consideramos de interés ofrecer una aproximación a los diferentes grupos de investigación de las universidades públicas españolas que abordan la Educación para el Desarrollo Sostenible entre sus líneas de investigación.

Tabla 3. Grupos de investigación de las universidades públicas españolas que abordan la Educación para el Desarrollo

Universidad	Nombre del Grupo	Temáticas vinculadas con la EpD	Enlace web de consulta
Universidad Autónoma de Madrid	Grupo de Investigación Laboratorio de Ecosistemas - LABSES	Educación, comunicación y participación para la sostenibilidad.	http://www.laboratoriosocioecosistemas.es/
Universidad Carlos III de Madrid	Grupo de Investigación Sociología del Cambio Climático y Desarrollo Sostenible	Desarrollo Sostenible: tendencias sociales y políticas emergentes. Valores, Conciencia, Actitudes, Comportamientos de la sociedad en relación al Cambio Climático. Procesos de participación social y redes sociales. Agenda 21. Educación Ambiental.	https://www.uc3m.es/grupos-investigacion/sociologia-cambio-climatico-desarrollo-sostenible
Universidad Complutense de Madrid	Grupo de Investigación Estudios sobre dignidad humana, vida y derechos humanos	Derechos humanos y ética en el ámbito de la empresa, RSC, sostenibilidad, medio ambiente y urbanismo social.	https://www.ucm.es/grupos/grupo/824
Universidad de A Coruña	Grupo de Investigación Educación para la Ciudadanía Global-ECIGAL	Educación Crítica para la Ciudadanía Global (ECCG). Justicia social y ambiental.	https://www.ecigal.gal/investigaci%C3%B3n
Universidad de Granada	Grupo de Investigación Paz Imperfecta y Conflictividad	Educación para la paz y la interculturalidad.	https://wpd.ugr.es/~pazyconflictos/
Universidad de Huelva	Instituto de Desarrollo Local	Agendas locales y crecimiento sostenible. Pobreza y medioambiente.	https://www.uhu.es/gestion-investigacion/grupos-de-investigacion

Universidad	Nombre del Grupo	Temáticas vinculadas con la EpD	Enlace web de consulta
Universidad de La Rioja	Grupo de Investigación UNESCOUR: Cátedra UNESCO Ciudadanía Democrática y Libertad Cultural	Educación inclusiva y educación para la convivencia basada en enfoque de derechos humanos. Emprendimiento sostenible e implementación de gestión de calidad sobresaliente.	https://investigacion.unirioja.es/grupos/17/detalle
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Grupo de Investigación Economía, medioambiente, sostenibilidad y turismo – ECOMAS	Turismo, Desarrollo Sostenible y Cooperación.	https://aplicacionesweb.ulpgc.es/gir/detalle/3346
Universidad de Málaga	Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social	Educación intercultural. Relaciones educativas y convivencia. Educación cívica y educación social. Educación crítica, justicia social y transformación.	https://ofertaidi.uma.es/teoria-educacion-social.php#gsc.tab=0
Universidad de Murcia	Grupo De Investigación Educación, Calidad De Vida Y Desarrollo	Acción Social. Educación Intercultural. Educación Para La Paz.	https://acortar.link/B9vLI5
Universidad de Salamanca	Grupo de Investigación Derecho Internacional y Europeo IUS Gentium	Desarrollo sostenible. Espacio de libertad.	https://investigacion.usal.es/es/GIR/208#content
Universidad de Sevilla	Grupo de Investigación Sociedad, Empresa, Desarrollo Sostenible y Transformación Digital	Sostenibilidad y Tecnología.	https://investigacion.us.es/sisius/sis_depgrupos.php?selftext=SEJ642&selfield=CODIGO
Universidade de Vigo	Grupo de Investigación en contextos Educativos y Socioeducativos	Educación ambiental. Educación especial.	https://portalcientifico.uvigo.gal/grupos/17695/lineas
Universidad de Zaragoza	Grupo de Investigación Socioeconomía y Sostenibilidad	Reforzar la cultura basada en la sostenibilidad, la bio-economía y la eco-innovación.	https://ecocircular.unizar.es/
Universidad del País Vasco	Grupo de Investigación Psicología del desarrollo ante los nuevos retos sociales – PSIDES	Educación y Sociedad: Retos sociales.	https://www.ehu.eus/es/web/bilboko-hezkuntza-fakultatea/psides-psicologia-del-desarrollo-ante-los-nuevos-retos-sociales

Universidad	Nombre del Grupo	Temáticas vinculadas con la EpD	Enlace web de consulta
Universidad Miguel Hernández de Elche	Grupo de Investigación en Democracia y Buen Gobierno (DEMOGOB)	Reformas y modernización de la Administración Pública en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	https://www.umh.es/contenido/Investigacion/:uor_1112_121/datos_es.html
Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D	Grupo De Investigación De Educación Ambiental Y Desarrollo Sostenible	Educación ambiental, desarrollo sostenible y globalización. Sostenibilización curricular. Mujer y medio ambiente. Sistemas, complejidad y el nuevo paradigma ambiental.	http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,19652385&t_dad=portal&t_schema=PORTAL&idContenido=1
Universidad Pablo de Olavide	Grupo de Investigación GEDUPO	Educación para el desarrollo y la cohesión social. Tercer sector.	https://acortar.link/mvK6JL
	Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa GIAS	Educación Ambiental, Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Mundial desde una perspectiva comparada.	https://www.upo.es/investigaciones/
Universidad Politécnica de Valencia	Instituto de la Gestión y del Conocimiento -INGENIO	Innovación ambiental y social para la sostenibilidad.	https://www.ingenio.upv.es/es
Universidad Pompeu Fabra	Grupo de Investigación Globalización y políticas públicas	La intersección entre la globalización y la formulación de políticas ambientales, la difusión regional de nuevos modelos de políticas sociales y el papel de los grupos de interés en los sistemas de gobierno multinivel.	https://www.ibeio.org/en/globalization-and-public-policy_86037
Universidad Pública de Navarra	Grupo de Investigación Cambios Sociales	Cooperación para el desarrollo y comunicación.	https://acortar.link/Me880T
Universidad Rovira i Virgili	Grupo De Investigación Edit - Transformación Educativa, Liderazgo Y Sostenibilidad - EDIT	Educación para la sostenibilidad.	https://www.edit.recerca.urv.cat/es/
Universitat de les Illes Balears	Grupo Salud Global y Desarrollo Sostenible (Global Health)	Desarrollo sostenible: Calidad de vida, enfoque de las capacidades humanas y ODS.	https://www.uib.es/es/recerca/estructures/grups/grup/Global_Health/

Universidad	Nombre del Grupo	Temáticas vinculadas con la EpD	Enlace web de consulta
Universitat de València	Desarrollo sostenible, gobernanza mundial y regional, orden y valores internacionales y europeos contemporáneos - DSGMROIEC	El paradigma del desarrollo sostenible en su dimensión internacional y europea. La gobernanza mundial y regional en el ámbito del desarrollo sostenible. Evolución del derecho internacional y europeo en el ámbito del desarrollo sostenible: economía verde y medio ambiente.	https://www.uv.es/uvweb/servicio-investigacion/es/grupos-investigacion/grupo-1285949714098.html?p2=GIUV2016-269
Universitat Jaume I de Castellón	Grupo de Investigación Desarrollo Social y Paz (Filosofía, Comunicación, Educación y Ciudadanía - DESPAZ)	Filosofía, investigación y educación para la paz. Eficacia cultural y Comunicación del Tercer Sector. Educación para el desarrollo humano y la acción humanitaria.	https://www.uji.es/serveis/ocit/base/grupsinvestigacio/detall?codi=030

Una vez identificada la relevancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible en las líneas de investigación de los grupos de investigación de las universidades públicas nacionales, podemos afirmar que tiene un peso específico considerable en cuanto a al ámbito de investigación en el campo de la Educación Social.

5. A modo de conclusión

La Educación para el Desarrollo Sostenible va más allá de transmitir conocimientos y habilidades técnicas, implica promover una mentalidad crítica y reflexiva, así como valores y actitudes que fomenten la responsabilidad y el compromiso con el medio ambiente y la sociedad. Esto se logra a través de enfoques pedagógicos participativos, involucrando al estudiantado en actividades prácticas, proyectos de investigación y trabajo comunitario (Amador y Oliveira, 2013).

En esta misma línea, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018 enfatizó la importancia de temas como el acceso, la calidad, la internacionalización,

la formación docente y la inclusión. Se encomendó a las universidades la misión de adoptar acciones para promover los ODS y contribuir al desarrollo sostenible y la resolución de desafíos sociales, económicos y ambientales (CRES, 2018).

Así, se propone un compromiso global que busca construir universidades sostenibles, con una mirada amplia que vaya más allá del componente ambiental y que ponga su foco de acción en la necesidad de abordar la sostenibilidad de manera integral, empoderando a toda la comunidad universitaria en la acción y promoción de una cultura sostenible.

En otras palabras, integrar la sostenibilidad en todas las dimensiones y promover cambios en las estructuras y la cultura institucional abarcando aspectos ambientales, económicos, sociales y culturales, desde la gestión de residuos y eficiencia energética hasta la promoción de la justicia y derechos humanos. Las universidades pueden contribuir a los ODS a través de diferentes áreas, y se requiere una transformación cultural para lograr universidades sostenibles (CRES, 2018; Domínguez, Prieto y López, 2020; Prieto et al., 2021).

Si nos centramos en el contexto particular del campo de acción de la Educación Social, hemos de indicar que partiendo de su función de conocer, analizar e investigar los contextos sociales y educativos en los que se desempeñan profesionalmente, así como sus competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis y a capacidades crítico-reflexivas, la Educación para el Desarrollo debe ocupar un lugar dentro del campo tanto de la intervención socioeducativa, como de la investigación científica.

Referencias

- AECID (s.f.). *Educación y sensibilización para el desarrollo*. Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo. <https://n9.cl/8ot45>
- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34.
- Amador, F. y Oliveira, C. (2013). Integrating sustainability into the university: past, present, and future. *Sustainability Assessment Tools in*

Higher Education Institutions: Mapping Trends and Good Practices Around the World, 65-78.

- ANECA (2005). *Libro blanco del Título del Grado en Pedagogía y en Educación Social*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://n9.cl/gix8k>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bohne, A.C. Bruckmann, M. y Martínez, A. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10.
- Brundtland, G.H. (1988). *Nuestro futuro común*. Alianza.
- CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC.
- Domínguez, G., Prieto, E. y López, L. (2020). 10 años de la Educación para el Desarrollo en la Universidad Pablo de Olavide: Tendencias actuales y retos futuros: la Agenda 2030. *Educación*, 56(2), 349-366.
- Espinosa, A., Cuevas, E. y Rivera, C. (2020). Agenda 2030 y Desarrollo Sostenible. Un Reto para los Gobiernos Locales en México. En: *Agenda pública, gobernanza metropolitana y planeación prospectiva para un desarrollo sostenible, incluyente y solidario* (pp. 79-89). BUAP.
- Expósito, F. (2012). La globalización. Concepto, características, factores y consecuencias de la aldea global. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 18, 1-9.
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N. y Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: transforming science and practice for societal change. *Annual review of environment and resources*, 42, 599-626.
- McLuhan, M. (1996). *La aldea global; Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. GEDISA.
- Mendoza, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78.
- Mesa, M. (2000). *Generaciones de Educación para el Desarrollo*. Popular.
- Molina, J.G. y Blázquez, A. (2015). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 39-59.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación, número extraordinario*, 195- 217.

- ONU-Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015*.
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. AECID.
- Prieto, E., López, L., López, B. y Domínguez, G. (2021). Sustainable development goals and education: A bibliometric mapping analysis. *Sustainability*, 13(4), 2126.
- Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*.
- Velázquez, E. F. (2017). *La internacionalización de la educación superior como factor de desarrollo de un país*. Caso.

La educación para la salud en el sistema educativo español

ENCARNACIÓN PEDRERO GARCÍA
JUAN AGUSTÍN MORÓN MARCHENA
MANUEL JESÚS PEREA RODRÍGUEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. Educación para la salud

La educación para la salud, entendida como parte de la promoción de la salud, es un segmento importante de la educación en general y un medio de promover la salud. Es por eso que el sistema educativo se va consolidando como uno de los lugares más adecuados para aplicar programas de educación para la salud junto al ámbito comunitario.

La necesidad de que la Educación para la Salud esté presente en los currículos escolares se hizo patente a partir de la LOGSE. La política educativa que aparece reflejada en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) subrayaba la importancia de darle un tratamiento de transversal curricular, constituyendo así una llamada de atención para los/as educadores/as en cuanto a nuevos planteamientos curriculares en materia de salud y posibilitando a su vez la adecuación del sistema educativo a las necesidades que una sociedad moderna tiene de generar salud. Las posteriores leyes educativas que la sucedieron LOPEG (1995), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020) redundan de forma implícita o explícita en la idea de mantener esta necesidad educativa.

Siendo conscientes de que el sistema educativo en su conjunto no constituye la comunidad, pero forma parte de ella y es en él donde se van a generar, en gran parte, los hábitos y actitudes con los que el alumnado va a vivir su posterior vida como adultos (Morón, 2017), es importante, por tanto, que el proceso socializador se dé en unas coordenadas que faciliten la aparición de todas aquellas habilidades que ayuden al sujeto a vivir en plenitud, fomentando el desarrollo de hábitos saludables que contribuyan a su desarrollo personal y social, en definitiva, a su desarrollo integral (Morón, Pérez y Pedrero, 2016).

La educación para la salud se debe concretar en la escuela a nivel de objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación. En definitiva, debe plantearse formalmente dentro del estatus que aporta el proyecto educativo de los centros. La educación para la salud entendida como promoción de la salud es una parte importante de la educación en general y un medio de promover la salud.

En nuestro país, la enseñanza de la Educación para la Salud de los/as maestros/as, educadores/as y profesorado de secundaria, parte de la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE en el año 1990. Desde este momento se empieza avanzar en la implantación de esta asignatura en el currículum de la Diplomatura de Magisterio y en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, hoy día lo que serían los diferentes Grados en Educación y Pedagogía, constituida la materia en la mayoría de los casos como optativa.

La Educación para la Salud (en adelante EpS) se incluye en el currículum escolar como materia transversal, esto es, como una enseñanza que no pertenece a un área en concreto del desarrollo curricular, sino que debe estar presente a través de las diferentes áreas. A través de las diferentes normativas autonómicas de desarrollo de los currículos de las etapas de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, educación de personas adultas se fundamenta la necesidad de la EpS. En la educación secundaria y el bachillerato, la transversalidad aparece reflejada en sentido holístico, haciendo hincapié en la necesidad de implantar una educación en valores y actitudes, atendiendo al principio de

integración, pero sin delimitar concretamente qué capacidades de los diferentes temas transversales, y en especial el de Educación para la Salud, deben adquirir los estudiantes al finalizar esta etapa educativa.

Después de la LOGSE y de algunos intentos de nuevas leyes educativas no aprobadas, aparece una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). La LOE establece, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, objetivos tendentes a desarrollar las capacidades afectivas y psicosociales del alumnado, a que se valoren y respeten los aspectos de género y la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales y a valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente.

Además, en todas las etapas de la LOE se abordan aspectos importantes para la Educación para la Salud en las áreas de: Conocimiento del medio, Ciencias de la naturaleza, Educación física y Educación para la ciudadanía. La escuela tiene, pues, la responsabilidad de integrar la EpS en sus proyectos, y esto significa sobre todo promocionar el valor de la salud entre todos los grupos que integran la comunidad escolar a lo largo de todo el periodo de formación, de modo que se faciliten comportamientos saludables y se promueva la capacidad de decisión y elección personal de estilos de vida saludables desde la autonomía y el asentamiento de actitudes positivas duraderas para el cuidado de la salud. La LOE (2006), al basarse en la LOGSE (1990), mantiene, en líneas generales, la misma estructura del sistema educativo, aunque con algunas modificaciones. Respecto a los temas transversales, la LOE hace una lectura fugaz de la transversalidad.

La última ley educativa que está en vigor es la LOMLOE o ley Celaá (2020), que derogó la LOMCE e introdujo importantes modificaciones en la LOE. En esta última reforma, la transversalidad en Educación Primaria se contempla atendiendo en todas las áreas a la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el fomento de la creatividad y del espíritu científico.

fico, la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual y la educación emocional. Además, en el tercer ciclo de Educación Primaria se contempla la inclusión de la materia Valores cívicos y éticos, y se oferta obligatoriamente la de Religión «sin asignatura espejo»; el planteamiento en estos puntos es similar en la ESO, reforzando además la orientación con perspectiva de género (Vázquez y Porto, 2020).

2. El Grado de Educación Social y su vinculación con la Educación para la Salud

La definición propuesta por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007) reconoce a la Educación Social como el

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/a educador/a social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 12)

Las autoras Dapía y Fernández (2018, p. 212) reconocen que «ante esta nueva realidad, las definiciones más recientes de Educación Social reflejan su dinamismo y su capacidad para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales». Según García Molina y Blázquez (2015), la educación social «atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a las personas de los recursos pertinentes para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en el que viven» (p. 44), y definen a los educadores y educadoras sociales como

unos profesionales que median entre las exigencias del espacio social y las personas que habitan en él, al propiciar el conocimiento de los saberes y herramientas que toda persona necesita para vivir en esta sociedad global y local. Por lo que, no solo deben conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a su ciudadanía, sino que deben «saber acompañar, orientar y, sobre todo, enseñar a las personas a utilizar, disfrutar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita» (p. 44).

Por supuesto, con el proceso de implantación del Espacio de Educación Superior, la titulación de Educación Social en España sufrió una adaptación importante (Caride, 2008), pasando de la diplomatura al grado. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta las bases precisas para realizar esta profunda modernización de la universidad española. Con el Real Decreto 1392/2007, de 29 de octubre, se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Dicho real decreto, propone un cambio estructural, además de metodológico, adoptando

una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación. (p. 4)

Este real decreto ofrece a las universidades españolas mayor grado de autonomía en el diseño de las titulaciones, condicionando a la necesidad de diseñar e implementar un sistema de garantía interna de calidad que garantice a las universidades la evaluación y acreditación, si procede, de los títulos ofertados. Todo ello de acuerdo con las previsiones contenidas en el real decreto citado además de que los títulos oficiales

habrán de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados en su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades. ... Las Agencias de Evaluación tendrán en cuenta, a la hora de verificar y acreditar los títulos, que las propuestas de las Universidades primen los contenidos generalistas y de formación básica en los planes de estudios de títulos de Grado. (p. 6)

Actualmente, para el curso 2022-2023, según datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, el Grado de Educación Social se oferta en 34 centros (entre propios y concertados) de 28 universidades públicas a nivel nacional.

En lo que se refiere concretamente a la asignatura de Educación para la Salud (EpS), haciendo un breve recorrido dentro de la panorámica europea sobre la organización y estructuración docente de las titulaciones superiores regladas, podemos decir que se encuentra presente en el Grado en Ciencias Pedagógicas de Austria, en la formación para Educadores Especializados y el Grado de Pedagogía en Bélgica, así como en los estudios de Educación Social en Finlandia. En Portugal existe un gran desarrollo de la asignatura de EpS dentro de los estudios de Educación Social, entre otras titulaciones educativas. En el Reino Unido se trabaja de forma específica en los estudios de Educación Comunitaria. En Eslovenia está incorporada en los estudios de Educación Social, al igual que en Francia en el DEFA (Animación Sociocultural). La maestría en Ciencias de la Educación en Luxemburgo también la incorpora, así como el Grado en Educación Social de Noruega.

El libro blanco de la ANECA expone dentro de los ámbitos de la Pedagogía Social/Educación Social, la educación no formal relacionada con la salud y específicamente la «Educación para la Salud y educación para el consumo en el sistema educativo» con relación a la prevención de hábitos no saludables. En el marco de la Educación Social, la Educación para la Salud se plantea como generadora de posibilidades que pueden mejorar y optimizar a través de la educación, las condiciones de los sistemas de

salud, la profesionalización de los agentes intervinientes en el campo socio-sanitario y la calidad de vida de las personas, a fin de lograr un desarrollo sostenible de las instituciones, los pueblos y las comunidades (Pozo, 2012). Según Amador, et al. (2014), la educación para la salud y las adicciones se consideran temáticas imprescindibles que deben ser abordadas como un ámbito de intervención de la educación social.

Teniendo en cuenta las directrices e instrucciones establecidas para el diseño de las titulaciones oficiales en el sistema universitario, consideramos enriquecedor realizar un análisis descriptivo sobre la presencia de la Educación para la Salud en los diferentes Planes de Estudio del Grado en Educación Social que se ofertan en España para el curso 2022-23 en las universidades públicas.

Este ejercicio ayudará a contextualizar mejor la situación actual respecto a la formación inicial de los y las educadoras sociales en materia de educación para la salud, dependencia o adicciones en nuestro país. Para ello, hemos revisado las asignaturas integradas en los Planes de Estudio de los 38 centros en los que se oferta el Grado de Educación Social teniendo en cuenta los siguientes descriptores: «educación para la salud», «salud», «dependencia o adicciones», «sexualidad». En la clasificación que pretendemos realizar, tendremos en cuenta el tipo de asignatura, a saber:

- Asignaturas de formación básica (FB), aquellas de carácter general dentro de una rama de conocimiento y no necesariamente específica de la titulación. Según la actual normativa, en los títulos de Grado debe haber 60 créditos de FB en los dos primeros cursos.
- Asignaturas obligatorias (OB), aquellas de contenido específico de la titulación correspondientes con las competencias específicas de la titulación.
- Asignaturas optativas (OP), aquellas asignaturas ofertadas en el título y que deben ser elegidas por el alumnado.

En la tabla que presentamos en la siguiente página se puede observar la distribución de los 38 centros donde se imparte el Grado de Educación Social por universidades.

Tabla 1. Situación de asignaturas relacionadas con la promoción y educación para la salud en las universidades españolas donde se imparte el Grado de Educación Social. Curso 2022-2023

Universidades	Nombre de la Asignatura	Carácter	Curso	Nº de Créditos
1. A Coruña	Desarrollo y Prevención de las conductas adictivas	OP	4º	6
2. Alcalá (Centro Cardenal Cisneros)	Prevención en Drogodependencias	OP	4º	6
3. Almería	Educación y Desarrollo Sostenible: Salud, Consumo y Medio Ambiente	OB	3º	6
4. Autónoma de Barcelona	Educación para la Salud	OP	3	6
5. Autónoma de Madrid (Centro Universitario La Salle)	Intervención en drogodependencias	OP	3º	6
6. Barcelona	Discapacidad y salud mental	OP	3º	6
	Educación, formación y salud	OP	3º	3
	Sociedad, salud y drogas	OP	3º	3
7. Burgos	Adicciones, drogodependencias y Educación	OP	4º	6
8. Castilla La Mancha (Sede Cuenca)	-Sin asignaturas vinculadas-	---	---	---
9. Castilla La Mancha (Sede Talavera de la Reina)	-Sin asignaturas vinculadas-	---	---	---
10. Complutense de Madrid	Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	OP	3º	6
11. Complutense de Madrid (Centro Universitario Don Bosco)	Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	OP	3º	6
12. Córdoba	Intervención Psicoeducativa en Drogodependencias y Adicciones	OB	3º	6
	Educación para la Salud y Calidad de Vida	OP	4º	6
13. Extremadura	Diseño de Programas de Educación para la Salud	OP	4º	6

Universidades	Nombre de la Asignatura	Carácter	Curso	Nº de Créditos
14. Girona	Acción Socioeducativa en el ámbito de la salud mental	OP	4º	3
	El educador social en el ámbito de las drogodependencias	OP	4º	3
	Programas de Promoción de la Salud y la Educación Social	OP	4º	3
15. Granada (Sede Ceuta)	Intervención para el consumo responsable y la salud	OP	4º	6
16. Granada (Sede Granada)	Acción Socioeducativa en Drogodependencias	OP	3º	6
17. Granada (Sede Melilla)	Acción Socioeducativa en Drogodependencias	OP	3º	6
18. Huelva	-Sin asignaturas vinculadas-	---	---	---
19. Islas Baleares	Intervención Socioeducativa en Drogodependencias	OB	3º	6
20. Jaén	Educación y Desarrollo Sostenible: consumo, medio ambiente y salud	OB	3º	6--
	Deporte, Salud y Calidad de Vida en la Educación Social	OB	3º	6
21. Las Palmas de Gran Canaria	Intervención Socioeducativa para la promoción de hábitos de vida saludable y reeducación de adicciones	OP	4º	6
	Educación afectivo-sexual	OP	4º	6
22. León	Educación para la Salud	OP	3º	6
23. Lleida	Salud y Bienestar profesional	OB	3º	6
	Acción Socioeducativa en el ámbito de la salud mental	OP	4º	6
	Drogodependencias	OP	4º	6
24. Málaga	Intervención socioeducativa con drogodependencias	OP	3º	6
25. Murcia	Educación y Promoción de la Salud	OP	4º	6
	Educación, prevención y tratamiento de las drogodependencias	OP	4º	6

Universidades	Nombre de la Asignatura	Carácter	Curso	Nº de Créditos
26. Oviedo (Facultad Padre Ossó)	Desarrollo, comportamiento y Salud	FB	1º	6
27. Pablo de Olavide	Educación para la Salud y calidad de vida	OP	3º	6
	Programas de intervención en salud, prevención y promoción en el ámbito de la educación para el desarrollo	OP	4º	6
28. País Vasco (Sede Bilbao)	-Sin asignaturas vinculadas-	---	---	---
29. País Vasco (Sede Guipúzcoa)	-Sin asignaturas vinculadas-	---	---	---
30. Rovira y Virgili	Infancia y Salud	OP	4	6
	Cultura del bienestar: Salud y calidad de vida	OP	3	6
31. Salamanca	Prevención e Intervención en las Drogodependencias	OP	3º	6
	Educación para la Salud	OP	4º	6
32. Santiago de Compostela	Acción Socioeducativa en las Adicciones	OP	4º	6
33. UNED	Educación para la Salud	OB	3º	6
34. Valencia	Educación para la Salud. Prevención de conductas adictivas	OP	4º	4.5
35. Valladolid (Campus de Valladolid)	Educación para la Salud	OP	4º	6
36. Valladolid (Campus de Palencia)	-Sin asignaturas vinculadas-	---	---	---
37. Vic (universidad Central de Cataluña)	Acción Socioeducativa en Salud. Tratamiento y prevención	OP	3º	6
38. Vigo	Intervención en Salud y Educación Social	OP	3º	6
	Intervención socioeducativa en las conductas adictivas	OB	4º	6
	Sexualidad y Salud	OP	4º	6

De los 38 centros adscritos a universidades públicas, el 84 % tiene integrado en su plan de estudios alguna asignatura que forme sobre educación para la salud a los y las futuras educadoras sociales. Pero solo 8 universidades cuentan con dicha formación integrada entre las asignaturas obligatorias o básicas, a saber: Universidad de Almería, Universidad de Córdoba, Universidad de Illes Balears, Universidad de Jaén, Universidad de Lleida, Universidad de Oviedo, UNED y Universidad de Vigo.

Respecto al carácter de la asignatura, de las 47 asignaturas ofertadas que trabajan la educación para la salud, salud, dependencias, adicciones o sexualidad en los Grados de Educación Social a nivel nacional, 1 asignatura es de formación básica, 8 asignaturas tienen carácter de obligatorias y 38 son optativas.

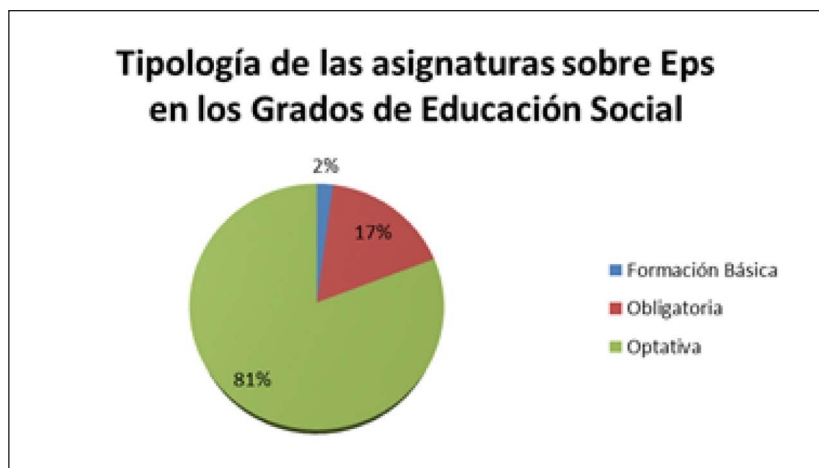


Figura 1. Oferta de las asignaturas sobre educación para la salud en los planes de estudio. Curso 2022-2023

Por otro lado, existen diferencias respecto al número de asignaturas ofertadas para trabajar la Educación para la Salud en las distintas universidades. Las universidades que contemplan en el curso 2022-2023 hasta 3 asignaturas vinculadas con la promoción para la salud en sus planes de estudio son las universidades catalanas de: Barcelona, Girona y Lleida, y la Universidad de Vigo.

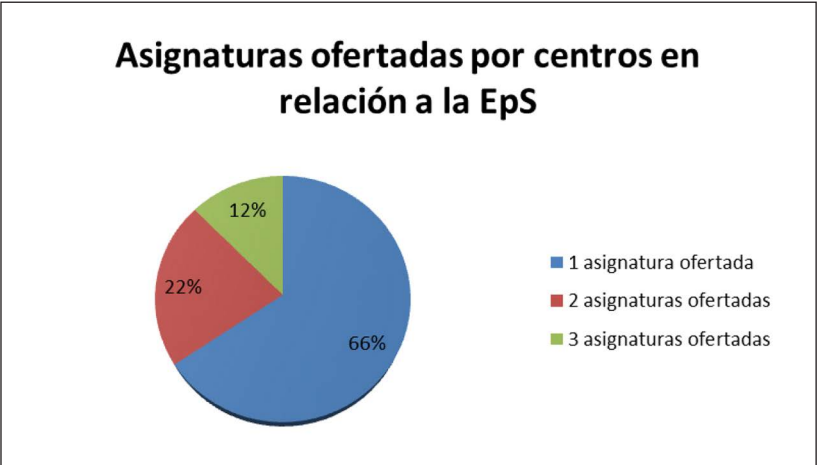


Figura 2. Asignaturas ofertadas por centros universitarios en los planes de estudio de Educación Social. Curso 2022-2023

En cuanto a las temáticas predominantes de las asignaturas vinculadas con la educación para la salud nos encontramos que 25 asignaturas están relacionadas con la promoción de la salud y la calidad de vida, 20 de ellas se vinculan principalmente a las dependencias a sustancias o de tipo comportamental y solo 2 se dedican en exclusiva a la sexualidad.

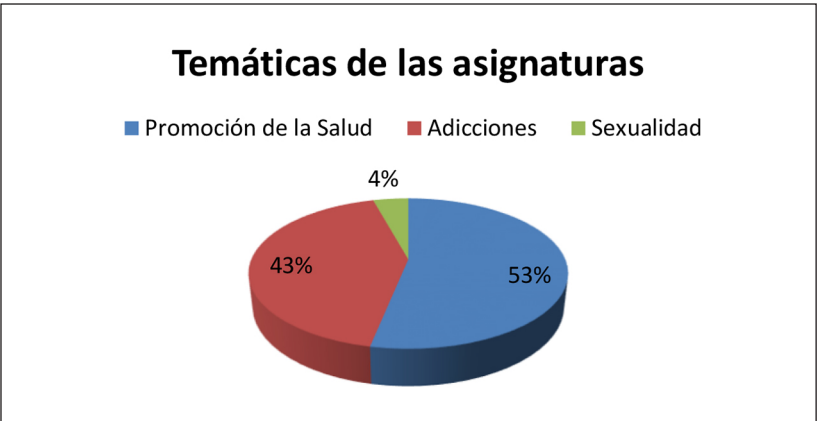


Figura 3. Temáticas de las asignaturas ofertadas por centros universitarios en los planes de estudio de Educación Social. Curso 2022-2023

Al analizar el escenario actual, es gratificante comprobar que la formación de los y las educadoras sociales en lo que compete a la Educación para la Salud está integrada en la mayoría de los planes de estudio (hasta un 84 % de los casos). Sin embargo, prevalece la tipología de asignatura optativa, lo que significa que en un futuro próximo seguirá habiendo un porcentaje significativo de educadores y educadoras sociales que no habrán recibido formación inicial específica en su plan de estudios sobre estas temáticas.

En nuestra opinión, la Educación para la Salud debería estar integrada en los planes de estudios como asignatura de formación básica u obligatoria, además de ofertarse más asignaturas optativas específicas sobre temáticas relacionadas y de interés para el campo profesional de la Educación Social.

Referencias

- Amador, L.V., Esteban, M., Cárdenas, R. y Terrón, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 3, 51-70.
- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social. Código deontológico del Educador y la Educadora Social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Caride, J.A. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131.
- Dapía, M.D. y Fernández, M.R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.
- García Martínez, A., Morón-Marchena, J.A., Sánchez-Lázaro, A.M. y Cobacho Inglés, M.L. (2009). *Educación y Promoción de la Salud. Una mirada contextual*. DM-Diego Martín Librero

- García Molina, J. y Blázquez, A. (2015). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 39-59.
- López-Noguero, F., Morón-Marchena, J.A. y Gallardo-López, J.A. (Coord.) (2025). *Líderes comunitarios y dinámica de grupos sociales. Participación ciudadana para la mejora de calidad de vida*. Narcea.
- Morón-Marchena, J.A. (2017). *Investigar e intervenir en Educación para la Salud*. Narcea.
- Morón-Marchena, J.A., Pedrero-García, E. y Muñoz-Díaz, M.C. (2024). *Educación para la Salud. Guía docente para promover el bienestar y la calidad de vida*. Octaedro.
- Morón-Marchena, J.A., Pérez-Pérez, I. y Pedrero-García, E. (2016). *Educación para la Salud y Prevención de Riesgos Psicosociales*. Narcea.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (2000). *Aportaciones y Experiencias en Educación para la Salud*. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (2000). *Educación para la Salud: De la teoría a la práctica*. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (1999). *Educación para la Salud y Municipio*. Ayuntamiento de Dos Hermanas y Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, 1999.
- Morón-Marchena, J.A. (1998). *Nuevas demandas de la sociedad actual: Educación para la Salud y Educación para el Consumo*. GIPDA-Editorial Kronos.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (1998). *Educación para la Salud. Fundamentos y Metodología*. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (1998). *Educación para la Salud: Experiencias e investigaciones en el ámbito comunitario, social y escolar*. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (1997). *Salud, Educación y Sociedad*. Sevilla, Diputación de Sevilla-Ayuntamiento Dos Hermanas.
- Morón-Marchena, J.A. (Dir.) (1995). *Educación para la Salud en el ámbito comunitario*. Diputación de Sevilla.
- Pozo, F.J. (2012). Educación Social para la Salud: proyección, acción y profesionalización. *Revista Médica Risaralda*, 19(1), 75-80.
- Vázquez, R. y Porto, A.S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

Índice

Presentación	9
Referencias	13
1. Profesionalización de la educación social: abordaje de los referentes éticos y deontológicos	15
1. Introducción.	15
2. Documentos profesionalizadores.	19
3. Deontología y ética en educación social. Código deontológico	22
4. Principales conclusiones y propuestas de futuro	25
Referencias	26
2. Apuntes para la historia de la educación de personas adultas en Andalucía.	29
1. Introducción.	29
2. Aproximación a la historia reciente de la educación de adultos en Andalucía	31
2.1. Etapas históricas de la educación de adultos andaluza	33
1º Etapa, de desarrollo	33
2º Etapa, de vertebración	34
3º Etapa, de apogeo y éxito.	34
4º Etapa, de crisis y división	34
5º Etapa.	35

3. Un concepto andaluz de educación de adultos	36
4. Fuentes orales y memoria. Metodologías de la educación de personas adultas	38
5. Conclusiones y propuestas desde las pedagogías del sur . . .	39
Referencias	40
 3. Animación sociocultural: delimitación conceptual y tendencias actuales en las sociedades digitales	43
1. Introducción.	43
2. ¿Qué es la animación sociocultural? Delimitación conceptual	44
3. Tendencias actuales de la animación sociocultural en las sociedades digitales	47
4. Discusión	53
Referencias	54
 4. Educación social en instituciones educativas como espacios socioeducativos de contextos reglados	57
1. Introducción.	57
2. Reflexión sobre el trabajo socioeducativo en instituciones educativas.	59
3. Dimensiones de análisis para una intervención socioeducativa en instituciones educativas.	62
4. Aportaciones conclusivas	67
Referencias	69
 5. La educación social en contextos multiculturales. Una aproximación a los centros educativos.	71
1. Diversidad cultural y educación social. Contexto de intervención socioeducativa.	71
2. Profesionales de la educación social en el contexto escolar desde un enfoque intercultural: el caso de Andalucía	74
3. Intervención de los/as educadores/as sociales para favorecer la interculturalidad en el contexto escolar	78
Referencias	80

6. Fomento del interculturalismo con enfoque de género e interseccional desde la intervención socioeducativa . . .	85
1. Introducción.	85
2. Interculturalismo con enfoque de género e interseccional. .	86
3. Derechos culturales y derechos de las mujeres.	92
4. Estrategias de intervención desde un enfoque intercultural con perspectiva de género	94
Referencias	96
7. La Educación para el Desarrollo como campo de intervención e investigación de la Educación Social	99
1. Introducción.	99
2. La Educación para el Desarrollo: un ámbito imprescindible para la Educación Social	100
3. La Educación para el Desarrollo en los planes de estudio del Grado de Educación Social en las universidades públicas españolas	102
4. La Educación para el Desarrollo: una línea de investigación consolidada en los grupos de investigación en las universidades públicas españolas.	108
5. A modo de conclusión	112
Referencias	113
8. La educación para la salud en el sistema educativo español	117
1. Educación para la salud	117
2. El Grado de Educación Social y su vinculación con la Educación para la Salud	120
Referencias	129

Educación Social: teorías y ámbitos para la investigación e intervención socioeducativa

Educación Social: teorías y ámbitos para la investigación e intervención socioeducativa ofrece una mirada actualizada y comprometida sobre la dimensión social de la educación. Esta obra colectiva, elaborada por un equipo de docentes e investigadores/as especializados/as, recorre los principales marcos teóricos y contextos de actuación que configuran la formación y el ejercicio profesional en Educación Social.

Desde los fundamentos éticos y deontológicos hasta los nuevos escenarios emergentes, el libro transita por espacios diversos: la animación sociocultural, la educación de personas adultas, los contextos escolares y multiculturales y las intervenciones con perspectiva de género e interseccional. A través de un enfoque plural y crítico, se ponen en diálogo las tradiciones pedagógicas con los desafíos contemporáneos de una sociedad en constante transformación.

Este volumen se dirige a estudiantes, profesionales e investigadoras del ámbito socioeducativo, con el objetivo de enriquecer la reflexión académica y fortalecer la praxis desde una visión que reivindica el papel de la Educación Social en la construcción de una ciudadanía activa, igualitaria y comprometida con los derechos humanos.

Rocío Cárdenas-Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y Profesora Titular del Dpto. de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Investigadora en los ámbitos de la Educación, Migraciones, Diversidad Cultural e Igualdad de Género participando en numerosos proyectos de investigación a nivel autonómico, estatal, europeo e internacional. Responsable de Calidad del Máster de Género e Igualdad, Responsable de la Comisión de Proyectos Internacionales del Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF) de la Universidad Pablo de Olavide.

Teresa Rebolledo Gámez. Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora Cum Laude con Mención Internacional en Desarrollo y Ciudadanía. Diplomada en Educación Social y en Trabajo Social. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa, con líneas de investigación relacionadas con la atención a la diversidad, interculturalidad, migraciones, género, profesionalización de la Educación Social, ética y deontología.