

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. UNA PROPUESTA ANTE UN MUNDO GLOBALIZADO DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

María Sanz Leal, *Universidad de Burgos.*

Martha Lucía Orozco Gómez, *Profesora de la Facultad de Educación de
Universidad de Burgos.*

148

Resumen

Una noticia encontrada en la prensa local sobre la posible estigmatización de un colegio de infantil y primaria, por su “elevado” número de inmigrantes nos motiva a investigar sobre este fenómeno proponiendo una metodología y enfoque para su estudio.

Uno de los tres ámbitos de la cooperación para el desarrollo es la educación para el desarrollo (EpD). Para abordar los retos educativos que nos plantea la globalización, entre ellos, la inmigración y su inclusión en nuestra sociedad, proponemos la educación para el desarrollo como el enfoque y la metodología más pertinente y a los educadores sociales, como unos de los profesionales más competentes para promover su implantación desde los ámbitos educativos formal y no formal.

Palabras clave: Educación para el desarrollo, educación social, exclusión, interculturalidad, sociedades inclusivas, educación formal, educación no formal, educación informal.

Fecha de recepción: 15/06/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017



1. INTRODUCCIÓN

En 2013 la ONU valoraba en 232 millones de migrantes internacionales en el mundo. Desde 1990 el número de migrantes internacionales en el Norte Global aumentó alrededor de 53 millones (65%), mientras que la población migrante en el Sur Global ha crecido en torno a 24 millones (34%). Aproximadamente seis de cada diez migrantes internacionales residen en regiones desarrolladas.

Como se puede ver en las cifras mencionadas, las migraciones internacionales representan una de las dinámicas sociales y humanas más significativas de ésta época. Ante esa realidad la opinión pública va construyendo su discurso, alimentada por las informaciones que transmiten los medios de comunicación, los debates políticos y desde los parlamentos de diferentes países. Desde distintos escenarios se transfiere un imaginario que identifica la inmigración como problema, a través de informaciones, discursos y noticias, en no pocas ocasiones sensacionalistas.

La idea del otro como amenaza, como invasión, como problema y desafío a las “buenas costumbres” que ya mencionaba Juliano (1993) en la década de los 90 del siglo pasado, sigue estando en los discursos sociales a finales de la segunda década del siglo XXI. *“En España prevalece el discurso racista, donde el exogrupo es caracterizado negativamente, al tiempo que se muestra una imagen amable del endogrupo”* (Zapatero y Van Dijk, 2007:712) y desde esferas mediáticas y políticas se está favoreciendo un proceso de construcción de la diferencia hacia grupos de población inmigrante, que crean nuevas formas de desigualdad y reproducen viejas formas de exclusión en diversos segmentos de la población. (Van Dijk 1988; Olmos 2007; Cachón 2008).

La imagen sobre los inmigrantes que difunden las élites dominantes, desligada de sus orígenes, sus realidades, de sus motivaciones, de las causas de su migración y sobre todo de las interrelaciones con políticas e intereses internacionales, llegan a quienes tienen menor resistencia ideológica y/o informativa a tales representaciones, es decir, la clase media-baja. Afectando por tanto a aquellos para quienes los prejuicios ante la vivienda, el trabajo, la educación o la autonomía en el vecindario son más relevantes en la vida cotidiana. En consecuencia impidiendo así, la solidaridad interétnica de la clase trabajadora y la atribución de desigualdad social a la presencia de inmigrantes, Van Dijk (1988).



En ese contexto, surgen las siguientes preguntas ¿Cómo permean en las capas de la sociedad los discursos de las élites sobre las personas inmigrantes? ¿En qué dinámicas sociales podemos identificar el rechazo a la diversidad, el incremento de la exclusión y la discriminación hacía las personas inmigrantes?

El hecho de que las familias autóctonas emigren hacía otras escuelas cuando ven un elevado número de hijos de inmigrantes entre el alumnado ¿Es una de esas dinámicas? ¿Se puede evitar? ¿Deberá la escuela implementar una estrategia específica, que evite que haya ciudadanos de primera y de segunda? ¿Somos capaces de generar procesos educativos para que todos seamos tratados por igual?

La hipótesis de trabajo que plantea el estudio es que existen creencias, actitudes y prejuicios ante las personas inmigrantes, que conllevan a situaciones de exclusión y rechazo y que la EpD ha de ser un enfoque que neutralice dichas dinámicas.

Identificarlas y plantear propuestas educativas que las transformen en inclusión e interculturalidad se considera una tarea de la educación social.

2. Construcción del imaginario colectivo respecto de los inmigrantes a través del discurso.

Que la realidad es construida socialmente y que los hechos sociales son determinados por la cultura, viene siendo aceptado por las ciencias sociales desde hace tiempo. La obra de Berger y Luckman *La construcción social de la realidad* (1986) contribuyó a ello y el estudio que se presenta se apoya en esta teoría.

Para analizar las lógicas discursivas que construyen el imaginario social de la diferencia proponemos indagar en las prácticas discursivas de madres y padres participantes en las AMPAS de los colegios, a través de un trabajo de campo etnográfico y de un análisis crítico del discurso, entendido como la metodología más idónea. A modo de análisis de la realidad se debe comprobar cómo se construye el imaginario sobre las personas inmigrantes. Además en las mismas entrevistas se procurará conocer el clima y la cultura escolar¹ desde la visión de las madres y padres y su implicación en las AMPAS y en la escuela.

1 Ver Clima escolar y Cultura escolar en el trabajo de Aguado et al. (1999), *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar*. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Ministerio de Educación y Cultura.



Los estudios dentro de las ciencias sociales con un enfoque similar al que se presenta, han sido habituales en los últimos años², pretenden analizar la construcción social del imaginario sobre los inmigrantes a partir, principalmente, del estudio del discurso.

Existen distintas concepciones y posturas teóricas sobre el concepto de imaginario, Agudelo (2011) tomando como referente a Cornelius Castoriadis, “vincula el término socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos” y nos ofrece algunos rasgos generales tales como; dimensión, realidad, complejidad, veracidad, durabilidad, transmisibilidad y utilidad.

Respecto a la realidad, el autor establece que un imaginario es siempre real, ya que puede intervenir en los comportamientos y sensibilidades de los sujetos sociales y también porque se exterioriza en prácticas y discursos. Analizar los discursos, permitirá desentrañar las causas que propician la exclusión o discriminación de una escuela, por su alto nivel de alumnado de origen extranjero y ver si pueden tener relación con el hecho de tener cada vez menos alumnado nativo.

Van Dijk (2016:139) expone que,

“las estructuras del discurso y las estructuras sociales son de naturaleza distinta y sólo pueden estar relacionadas a través de representaciones mentales de los usuarios del lenguaje como individuos y como miembros sociales” Añadiendo que *“las relaciones entre estructuras discursivas y estructuras sociales, como por ejemplo el racismo, son mediadas por las estructuras cognitivas individuales y socialmente compartidas”*.

El autor plantea la necesidad de situar los discursos en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales para entenderlos. Por ello el surgimiento de una noticia en la prensa que alarma sobre la posible creación de un gueto en un colegio de infantil y primaria debe de ser analizado teniendo en cuenta el contexto social y a diversos agentes, de manera que nos permita acercarnos a la realidad con cautela ante justificaciones y argumentos que nos puedan desviar del objeto de estudio.

El hecho de tener en cuenta el contexto social ha hecho también que se tenga en cuenta las recomendaciones del ECRI (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia) que en su informe de 2016 aconseja *“la necesidad de desarrollar proyectos de investigación*

2 Ver la publicación de Zapata-Barrero, R. y Van Dijk, T (eds.). (2007), *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB. Y ver Olmos, A. (2007), “Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía”. *EMIGRA Working Papers*,



adecuados, sobre las condiciones que conducen al uso de discurso de odio y sus diferentes formas". Se considera esencial abordar la falta de conocimiento actual de ese fenómeno, así como de su alcance y sus efectos. Ampliar el conocimiento académico sobre el uso del discurso de odio, ya no en sus expresiones más explícitas, sino también en la reproducción y difusión sin reflexión de estereotipos negativos, prejuicios y estigmatización, en entornos educativos, tanto en educación no formal como formal, se torna necesario.

3. Las tres educaciones; no formal, informal y formal.

El motivo de seleccionar esa metodología y de analizar los discursos de madres y padres del alumnado, está ligado a lo que se han hecho llamar los tres ámbitos de la educación; el formal, no formal e informal.

La educación informal se define como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Es espontánea, no se realiza desde una clave pedagógica, pero educa, lo que puede ampliar el campo de acción de los ámbitos formal y no formal, ya que esa educación se suele dar a través de los medios masivos de comunicación y por situaciones cotidianas de contacto social, como puede ser de padres a hijos, profesores y alumnos, padres y profesores, alumnos y alumnos.

En base a esa definición, se entiende que la reproducción de discursos negativos y estigmatizadores, se convierte en una forma de educar el imaginario colectivo respecto de las personas inmigrantes, que permea desde las élites dominantes, que amplifican sus mensajes desde los medios de comunicación hasta los entornos cotidianos, en los que madres y padres pueden reproducir mensajes que llegan a sus hijos impregnados de actitudes discriminatorias, prejuicios y estereotipos que conllevan a la exclusión.

Diversos autores señalan que realizar una acción comunicativa es actuar (Austin, 1982 y Searle, 1980) y a través de la reproducción de discursos estigmatizadores y negativos sobre la población inmigrante *"se puede condenar a la exclusión, a la pérdida de su reputación y destruye cualquier posibilidad de convivencia justa"* (Cortina, 2017: 57).

Por ello, abordar la educación intercultural desde la escuela, se debe hacer atendiendo a agentes que no siempre han sido tan estudiados como agentes educadores en ese aspecto. Y es



que no solo la educación informal tiene un papel relevante en cuanto a la interculturalidad, como ya se ha dicho anteriormente al definir la educación informal, ésta amplia el campo de acción de los ámbitos formal y no formal.

Figura.1. Educación no formal y formal como respuesta a la discriminación.



Fuente: Elaboración propia

A través de las AMPAS, se organizan actividades extraescolares, deportivas, formativas y de convivencia, por tanto, a la vez que agentes de educación informal, también son agentes de educación no formal. Entendiendo ésta última como actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Se diseña en función de objetivos explícitos, no estando ligada a titulaciones oficiales del sistema educativo reglado.

Ahora bien, el espacio en el que se encuentran madres y padres y alumnado de diferentes culturas es el ámbito escolar, lugar dónde se lleva a cabo la educación formal, lo que conocemos como “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de infantil hasta los últimos años de Universidad si corresponde.

Antes de continuar, es necesario hacer una aclaración sobre lo que se entiende por educación formal. En ocasiones se habla de educación formal, solo por el mero hecho de ser en la escuela, es decir, refiriéndose al espacio, lugar dónde se lleva a cabo. Reducir el concepto de educación formal a esa afirmación se considera un error, ya que en la escuela se dan lugar las tres educaciones y el hecho de estar inmersas dentro de un centro de educación reglada, no es el único requisito para argumentar que es educación formal. Como se ha visto más arriba la educación formal, comprende más características. La siguiente tabla pretende aclarar la aseveración expuesta.

Tabla. 1. Relaciones entre la educación formal, no formal e informal

	FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
DURACIÓN	Limitada al sistema educativo	Limitada a determinados programas	Ilimitada
UNIVERSALIDAD	Es universal teóricamente, pero no llega a todos los individuos.	No es universal, se centra en determinados individuos	Universal completamente
INSTITUCIÓN	Institucional	Puede ser institucional o no	No Institucional
ESTRUCTURACIÓN	Estructurada completamente	Estructurada en cierta medida	No estructurada
INTENCIONALIDAD	Tiene una intencionalidad marcada	No hay intencionalidad	No hay intencionalidad
Fuente: <i>Elaboración propia a partir de Celorio y López, 2007.</i>			

La educación formal está guiada por diversos planes institucionales, entre ellos, que establecen líneas de actuación en materia de atención a la diversidad. Ahora bien eso plantea un reto, según se expone en el Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015 -2020 “*las líneas de actuación están dirigidas a toda la comunidad educativa, especialmente a los centros educativos y sus profesionales*” Cuando se habla de toda la comunidad educativa, ésta comprende a profesorado, alumnado, madres, padres y personal no docente. Ese reto es muy amplio, ya que comprende una gestión curricular que implica



cambio pedagógico y organizativo en las materias. Pero no solo en ese aspecto, si realmente se dirige a toda la comunidad educativa, se ha de plantear un plan de centro que implique a madres y padres.

Por ello además de incorporar un compromiso de formación permanente del profesorado, que constituye un derecho y una obligación profesional (LOE, art. 102) ³ se necesitan proyectos específicos dirigidos a madres y padres, para poder, tal y como se plantea en el II Plan 2015 - 2020, seguir sensibilizando y trabajando la prevención de actitudes discriminatorias, no solo en las aulas, sino también en la comunidad educativa, con el objeto de procurar una mejor convivencia y educación para todos.

Por tanto una imbricación de educación formal, no formal e informal es necesaria para conseguir eliminar cualquier dinámica de exclusión y discriminación en el entorno educativo y en la sociedad en general. Considerando que si se trabaja con el alumnado en el aula desde un enfoque de inclusión, que después va a ser contrariado en el entorno familiar y social, por discursos estereotipados y estigmatizadores, el resultado puede ser negativo.

4. Educación para el desarrollo; enfoque y contenido.

La norma suprema del ordenamiento jurídico español, la Constitución Española, en el Título I. Sección 1ª, que versa sobre derechos fundamentales y libertades públicas, establece en su artículo 27, la educación como derecho que tiene por objeto, el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Y añade que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza. Como ya es conocido esa programación va cambiando según el partido político de turno que esté en el poder, lo que dará lugar a diferentes enfoques y modelos de educación, una vez más condicionados por diferentes fundamentos sociopolíticos o ideológicos.

El Informe Foro Mundial Dakar en el Marco de Acción de Dakar se considera la educación como **un derecho y una herramienta para construir ciudadanía global:**

“La Educación, es un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por

3 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)



*consiguiente, un medio indispensable para **participar** en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. (2000:8).*

Efectivamente la educación en general es un derecho, pero revisando la carta máxima a la que podemos recurrir en la actualidad, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*,⁴ (DUDH) podemos encontrar que existen diferentes tipos de “educaciones”. Esto es, cuando en el tercer punto se incluye; “*Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*” lo que deja a las claras que no existe una sola educación, sino que existen distintas concepciones sobre lo que ha de ser la educación y éstas estarán condicionadas por diferentes fundamentos sociopolíticos, en los que se posicionarán los diferentes agentes de la educación, entre ellos madres, padres o tutores legales.

Pero algo que se debería añadir en ambas normas supremas sobre los derechos de las personas en cuanto a la educación, es la adaptación de ésta a sus tiempos, en el informe de 2015, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se expresa claramente

*“el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación [...] esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor **justicia, la equidad social y la solidaridad mundial** [...]”*

La educación es un pilar fundamental integrado en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2015-2030 propuesta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que aunque no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, sí es una herramienta fundamental e imprescindible que desde una visión humanista y holística, puede contribuir a un nuevo modelo de desarrollo.

Como se expresa en el informe de la UNESCO 2015, el nuevo modelo de desarrollo ha de estar regido por el respeto al medio ambiente, la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Todo ello regido por unos principios éticos y morales de una visión humanista

4 Artículo 26. Declaración Universal de los Derechos Humanos:

- (1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- (2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- (3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.



del desarrollo que se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión en cualquiera de sus formas. El mencionado informe tiene en cuenta diversos aspectos que se deben acometer desde la educación; el desarrollo sostenible, la visión humanista, el enfoque inclusivo, la diversidad, la potencialidad de las tecnologías en la educación y la interconexión de un mundo globalizado. Además también contempla el papel de los educadores como agentes esenciales en la sociedad del conocimiento, ampliando el abanico que además de los docentes, abarca a *otros educadores más allá del sector formal*, que ofrecen un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en diversos entornos no formales e informales, siendo de vital importancia para desarrollar oportunidades de aprendizaje y desarrollo de individuos y comunidades. En ese sector más allá de lo formal es donde el presente trabajo sitúa al educador social, un profesional de la educación que genere dinámicas y proyectos educativos para construir ciudadanía global, que permitan el desarrollo de individuos y comunidades como puede ser el de madres y padres y el de comunidades educativas. La educación a lo largo de toda la vida está ligada a uno de los ámbitos tradicionales de la educación social, la educación de adultos.

Para llevar a cabo esa labor en este ensayo, defendemos que el modelo de educación para construir ciudadanía global, ha de ser el de la EpD. (Celorio y López de Munain, 2007) establecen dos modelos de educación, el neoliberal con su propuesta educativa encaminada a la reproducción de un modelo de sociedad cuyos valores principales son el mercado, la competencia y el individualismo y frente a ella el paradigma del Desarrollo Humano ⁵ y la EpD, como apuesta pedagógica por el cambio y la transformación social.

En el informe a la Unesco sobre Educación para el Siglo XXI, Delors (1996), sostiene que la educación no sólo debe facilitar el desarrollo de las personas para la adaptación, sino debe de fomentar y aumentar las capacidades y potencialidades de cada persona para mejorar su vida y transformar la sociedad. Por tanto no es cuestión de adaptarse y reproducir el sistema existente, sino analizarlo, cuestionarlo y transformarlo a través de los cuatro pilares básicos del conocimiento que propone dicho autor, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Consideramos que el modelo de sociedad predominante que está instalado en nuestro mundo actual y que se reproduce a través de la educación, es el modelo neoliberal. Que enarbolando los valores expresados más arriba, impregna la mercantilización en cualquier esfera, convirtiéndose en vital para la estrategia de reproducción y ampliación del capital que

5 Ver Amartya Sen (2000), *Desarrollo y Libertad*



aumenta la desigualdad, dando lugar además de hablar de pobreza, a hablar de exclusión. Algo que ocurre en lo micro, barrios y escuelas y en lo macro, países empobrecidos y con altos niveles de desigualdad.

Es, en esos términos, dónde empezamos a vislumbrar efectos directamente relacionados con inmigración y diversidad cultural. Ya que como muy recientemente expone Adela Cortina en su último trabajo, “*el problema no es entonces de raza, de etnia ni tampoco de extranjería. El problema es de pobreza.*” (Cortina, 2017:21).

El concepto de educación para el desarrollo desde el que se plantea la acción educativa del educador social, es el que se propone en el Diccionario de Educación para el Desarrollo en 2007 del grupo Hegoa, un equipo de investigación, que como Instituto Universitario y asociación civil, trabaja en la promoción del desarrollo humano y que tiene impacto y es referencia dentro y fuera de España.

*“La educación para el desarrollo (EpD) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar **conciencia crítica** sobre la **realidad mundial** y a facilitar herramientas para la **participación y la transformación social** en claves de justicia y **solidaridad**. La educación para el desarrollo pretende construir una **ciudadanía global** crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un **desarrollo humano** justo y equitativo para **todas las comunidades del planeta**. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª Generación (grupo de ED de la CONGDE, 2004; Mesa, 2000; Celorio, 2006) con **perspectiva de género e intercultural**, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles”.* (Celorio y López, 2007: 124).

En este concepto se mezcla metodología, es decir cómo; (generando, facilitando...), contenido (realidad mundial, perspectiva de género, interculturalidad) y metas; (solidaridad, justicia, desarrollo humano) Algo que parafraseando a José Antonio Caride Gómez en su artículo; *¿qué añade lo “social” al sustantivo “pedagogía”?* y reformulando la pregunta plantea, *¿qué añade para el desarrollo al sustantivo “educación”?* En la siguiente tabla, se expone gráficamente.



Tabla.2. ¿Qué añade...para el desarrollo al sustantivo educación?

Educación... (Técnica)	...para el desarrollo (globalizadora)	= Tercer nivel de madurez moral. ⁶ Universalismo
Generar conciencia crítica, fomentar la participación, incentivar la transformación social y la educación política	Interdependencias países ricos - países empobrecidos, interrelaciones políticas, económicas y sociales, realidad mundial, desigualdades planetarias, problemas colectivos de los seres humanos	Desarrollo ontogenético de la conciencia moral, dónde las personas reflexionan sobre lo justo y lo injusto teniendo como referencia a la humanidad
Fuente: <i>Elaboración propia a partir de las aportaciones de Adela Cortina (2017)</i>		

Se pueden encontrar variadas concepciones sobre el concepto de EpD, algunas más reduccionistas, ligadas a meros talleres o acciones concretas dentro o fuera del aula, llevadas a cabo por ONGD o profesorado del propio centro y otras más ambiciosas y globales como es la que se defiende en este artículo, que está ligada a todo tipo de procesos educativos y como marco regulador de cualquier plan de centro o de educación provincial, regional o estatal, que por tanto comprenda tanto la educación formal como no formal.

“Se entiende que la educación para el desarrollo antes de una posibilidad educativa es una necesidad social, que responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos.” ACSUR. (1998:17).

Eso se lleva a cabo a través de una formación social crítica, que va más allá de una actividad o taller concreto, sino que es una forma de entender la educación que abarca todos los ámbitos y materias escolares y extraescolares y que implica a diferentes agentes. El Informe del Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid, identifica a diferentes personas, entidades e instituciones como promotores de la EpD, que desarrollen funciones de sensibilización y formación, ya sea directa o indirectamente, entre ellos los centros educativos.

Acercándonos ya a la relación que establecemos entre la EpD y la educación intercultural encontramos, lo que hemos llamado contenido, ya que entendemos que un mayor conocimiento de las interdependencias países ricos - países empobrecidos, interrelaciones políticas, medioambientales, económicas y sociales, realidad mundial, desigualdades planetarias, problemas colectivos de los seres humanos, permitirán un estado de conciencia

⁶ En base a los tres niveles de moralidad, que detecto Kohlberg en el desarrollo moral de los individuos. El tercer nivel, el de mayor madurez moral, es cuando las personas reflexionan sobre lo justo y lo injusto teniendo como referencia a la humanidad. Momento del universalismo. Citado en Cortina, A. (2017), *Aporofobia, el rechazo al pobre*.



universal que permitirá modificar el imaginario colectivo sobre las personas inmigrantes, pobres o de otras culturas. Cambiando esa “dinámica de la otredad y de la polarización que mantiene una representación negativa del exogrupo y una representación positiva del endogrupo”. Van Dijk (2016: 150).

Pero además es necesaria también una educación ante la diversidad cultural con un nuevo enfoque que tenga en cuenta su índole dinámica y los problemas de identidad relacionados con el carácter permanente del cambio cultural. El informe de la UNESCO sobre diversidad cultural y diálogo intercultural de 2010 actualiza su enfoque que se centraba en la conservación y salvaguardia de culturas en peligro de desaparición, a uno mucho más amplio que es el de respaldar el cambio cultural, a fin de ayudar a manejar con más eficacia la diversidad. Esto proviene de una concepción de la cultura como algo en continua creación,

“las culturas son entidades que se transforman. [...] En la actualidad se entiende cada vez más la cultura como un proceso, en el cual las sociedades se transforman con arreglo a pautas que les son peculiares. Lo que es realmente específico en una sociedad no son tanto los valores, las creencias, los sentimientos, las costumbres, las lenguas, los conocimientos o los estilos de vida de la gente, como la manera en que todas estas características se modifican.” (UNESCO 2010:5).

Lograr una conciencia humanista como ya se ha dicho anteriormente, necesita lograr una concepción del ser humano que permita conciliar dos aspectos aparentemente opuestos y enfrentados, seres humanos iguales y diferentes. Como expresa el informe de la UNESCO, 2010, en ocasiones las diferencias culturales nos llevan a perder de vista lo que tenemos en común en cuanto seres humanos. Por tanto es fundamental fortalecer esa conciencia de seres iguales en esencia, que además portan diferencias culturales que lejos de ser una amenaza, son una riqueza intrínsecamente positiva que puede mejorar el desarrollo humano a través de vínculos que propicien intercambio y diálogo.

Desde un enfoque socio-afectivo como propone la metodología de la educación para el desarrollo y desde la práctica de; conocer, reflexionar y actuar se pretende generar un compromiso personal en la transformación de la realidad, a través de cuatro dimensiones; sensibilización, educación–formación, investigación e incidencia y movilización social.



5. Funciones y competencias de la educadora y el educador social idóneas para la educación para el desarrollo.

Distinguir epistemológicamente, entre la educación como acción, la ciencia de la educación que investiga y analiza esa misma acción y los procesos a que el hombre está sometido bajo su influencia es conveniente según Sáez Carreras y García Molina (2006) al determinar el objeto de estudio de la pedagogía social. Los autores utilizando la distinción de Sanvisens, establecen que la Pedagogía es (ciencia, tecnología, praxiología) y la educación (hecho, actividad, técnica específica)

Atendiendo a la descripción de estos autores, se plantea que la educación como técnica que requiere la EpD es propia de la educación social.

Tomando como referencia los documentos profesionalizadores editados por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), se exponen las funciones profesionales, que se comprenden dentro del campo de responsabilidad del Educador Social;

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales
- Mediación social, cultural y educativa
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

Todas ellas abren un enorme abanico de posibilidades de intervención socioeducativa en diferentes ámbitos. Como expone Sáez (2016) en su tesis sobre la educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo, es necesaria una actitud abierta ante posibles nuevos campos de acción en el sistema educativo. El mencionado autor cita algunos de los temas propios de la educación para el desarrollo (educación ambiental, educación para el consumo, educación para la solidaridad y la cooperación) como temas transversales del currículo escolar. Además podríamos añadir, temas como educación para la paz, educación intercultural, educación para la igualdad, educación en derechos humanos, todos ellos contribuirían a una de las funciones de la escuela, la humanización. Función educativa de la escuela que el mismo autor desarrolla y expone inmersa en esa “*tensión dialéctica entre reproducción y cambio*” (2016:298)



Por ello respecto a la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, se entiende necesario, aclarar algo que responda las preguntas ¿a qué cultura nos referimos en un contexto de multiculturalidad? ¿A transmitir y promover la cultura dominante? La pedagogía intercultural según expone Aguado, T (2003:14) “*concibe la educación como construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos. Implica construir algo nuevo a partir de lo ya existente*”

En un contexto globalizado en el que vivimos, en el amplio sentido, donde las culturas también se globalizan, se considera necesario tomar un concepto de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura que cada individuo o colectivo libremente decida, teniendo en cuenta además que la cultura, no es algo estático y fijo, sino que está en continua creación, como ya se ha mencionado con anterioridad.

Para que exista esa verdadera interculturalidad, basada en la interrelación, en el diálogo y la participación es necesario que se articulen mecanismos de participación de familias y alumnos en la escuela. Los educadores sociales ya están desarrollando de manera efectiva múltiples funciones en diversos espacios de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de comunidades autónomas como Castilla la Mancha, Andalucía o Extremadura.

La educación social por su naturaleza profesional siempre ha mantenido una vinculación muy estrecha con la educación inclusiva y el desarrollo comunitario, por eso las funciones del educador social van más allá de los muros de la escuela, como ya se ha mencionado anteriormente, el alumnado se ve inmerso en las diferentes educaciones, formal, no formal e informal, que lo moldean a través de su entorno, a través del contexto en el que vive, (barrio, ocio, actividades deportivas, medios de comunicación) por eso la función del educador está también en la vinculación del centro escolar con el entorno social, cultural, económico. Sáez (2016).

Conclusiones

Respecto a la investigación y la divulgación:

- Los educadores y educadoras sociales pueden y deben investigar y crear conocimiento sobre las dinámicas educativas entorno a la escuela, no solo respecto a la educación formal o el sistema educativo tradicional y sus instituciones formales, sino que también deben de investigar en los entornos que rodean a la escuela, en la comunidad educativa,



concretamente en las dinámicas de la educación no formal e informal. Analizar las dinámicas y los discursos que propician exclusión en la escuela, para evidenciarlas y poder proponer acciones socioeducativas integrales que den respuesta concreta y eficaz, son urgentes y necesarias y la educación social cuenta con herramientas suficientes para llevarla a cabo.

- Existen educadores y educadoras sociales, que estén llevando a cabo programas de integración de la educación para el desarrollo en los programas educativos de centro, es importante que esos procesos sean escritos, divulgados y compartidos visibilizando este trabajo y a la vez sirviendo como modelos y referentes que guíen nuevos procesos.

163

Respecto a la educación para el desarrollo:

- Si la educación para el desarrollo, como hemos visto, se basa en procesos dinámicos, interactivos y participativos que propicien una mayor conciencia y comprensión de las interrelaciones globales, de las desigualdades Norte-Sur y con ello una actitud de transformación y compromiso, los profesionales de la educación social, han de ser quienes como agentes mediadores y generadores de redes sociales propicien programas, proyectos, espacios y dinámicas de encuentro, diálogo, negociación, participación y relación con toda la comunidad educativa, haciendo especial hincapié en las familias.
- Fomentar la participación de madres y padres en la escuela y su relación con el centro, profesorado y junta directiva que facilite una consensuada toma de decisiones y en definitiva la creación conjunta del programa educativo de centro, del que todas las personas se sientan partícipes. Esto permitirá el empoderamiento y la transformación emancipatoria de colectivos que tradicionalmente se han visto relegados a un segundo plano, como pueden ser colectivos identificados en términos de etnicidad, origen, cultura o poder adquisitivo, que realmente tiene más que ver con injusticias sociales globales.

Respecto a la educación intercultural:

- En los procesos de participación, se deberá dar voz a la diversidad, promover una cultura escolar que sepa conjugar lo que tenemos en común los seres humanos, con las diferencias culturales en igualdad de condiciones, permitiendo así la construcción de una cultura inclusiva que permita erradicar cualquier tipo de discriminación y desigualdad en pro de una equidad social.
- El educador y la educadora social deben de ser profesionales conscientes del etnocentrismo cultural y de la existencia de una cultura dominante que se difunde e impone de forma encubierta, para ser capaz de sacar a la luz esa dominación y por tanto



esa desigualdad que impide y dificulta las relaciones, la comunicación y el intercambio de costumbres, valores y tradiciones, ricas y valiosas que de ser de otra forma, más abierta, igualitaria y respetuosa, permitirían un mayor enriquecimiento global.

En cuanto a la formación:

- Es necesario que los planes de estudios del grado de educación social, en todas las universidades, contemplen una asignatura obligatoria de educación para el desarrollo, que permita a los futuros profesionales de la educación social ampliar tanto su ámbito de actuación como sus conocimientos sobre aspectos globales, relacionados con la cooperación para el desarrollo y con las relaciones e interferencias transnacionales, las interdependencias globales, climáticas, políticas, económicas, comerciales. En resumen, conocer en profundidad como las acciones y discursos individuales tienen un efecto global.

Bibliografía

- ACSUR. (1998). *Guía didáctica de Educación para el Desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves?* Madrid: La Catarata.
- Aguado et al. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.* Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Cultura.
- Agudelo, P.A. (2011). (Des) hilvanar el sentido/ los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. En: UNI-PLURI/VERSIDAD. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. 11, No. 3 (julio–septiembre). [en línea] <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11840/10752> [20 de abril de 2017]
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu
- Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, Vol. 45 Núm. 1:205-235 [en línea] <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808130205A> [22 de abril de 2017]
- Celorio, G y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo.* Bilbao: Vitoria: Hegoa.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre.* Un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós.
- ECRI (2016) Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Consejo de Europa. Recomendación de Política General nº 15. Relativa a la lucha contra el discurso de odio y



- memorándum explicativo. [en línea]
http://www.empleo.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/2016_12_21-Recomendacion_ECRI_NO_15_Discurso_odio-ES.pdf [12 de mayo de 2017]
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid. (2012). *Educación para el desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*. Valladolid
- Olmos, A. (2007) “*Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía*”. *EMIGRA Working Papers*, 94. [En línea]
https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n94/emigrwp_a2007n94p1.pdf [16 de Marzo de 2017]
- ONU. (2013) La migración mundial en cifras. Una contribución conjunta del DAES y la OCDE al Diálogo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Migración y el Desarrollo, celebrado el 3 y 4 de octubre de 2013. [En línea] <https://www.oecd.org/els/mig/SPANISH.pdf> [24 de Mayo de 2017]
- Sáez, J y García, José. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial
- Sáez, L. (2016). *La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- UNESCO. (2010). Informe Mundial, Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Paris [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf> [28 de Junio de 2017]
- UNESCO. (2015). Informe Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [28 de Junio de 2017]
- Van Dijk, T.A. (1988). El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en contexto*, 131 – 180. Buenos Aires.
- Van Dijk, T.A. (2016). *Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo*. Discurso & Sociedad, Vol. 10 (1) 137-162.
- Zapatero y Van Dijk. (2007). *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación Cidob.

Datos de contacto:

María Sanz Leal, msanzleal@gmail.com

Martha Lucía Orozco Gómez, mlorozco@ubu.es

