

APORTES PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INTERCULTURALES CON PERSPECTIVA
COEDUCATIVA EN CENTROS ESCOLARES:
LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO EN EL ÁMBITO REGLADO

CONTRIBUTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL PRACTICES WITH
COEDUCATIONAL PERSPECTIVE IN SCHOOLS:
SOCIAL EDUCATION AS TOOL OF CHANGE IN THE REGULATED AREA

M^a DEL ROCÍO RODRÍGUEZ CASADO
Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España)

RESUMEN.

Las desigualdades relacionadas con la diversidad cultural y el género siguen siendo un desafío constante en los centros educativos debido a diferentes motivos: falta de información y formación sobre dichas temáticas; replanteamiento de la didáctica y la organización escolar; mejora en el planteamiento de acciones socioeducativas para, con y en la comunidad educativa; inestabilidad y falta de compromiso del profesorado en los centros escolares debido al sistema de interinidad; falta de pensamiento crítico y reflexivo sobre cuestiones socioculturales; perennes prejuicios y, a su vez, crisis de valores humanos, sociales, democráticos, cívicos, etcétera. Las escuelas son un reflejo de lo que acontece en su entorno y, por ello, el objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre la praxis de la interculturalidad con perspectiva coeducativa como modelo socioeducativo de intervención desde la educación social.

PALABRAS CLAVE.

Interculturalidad, género, escuela, enfoque socio-educativo, educación social.

ABSTRACT

Inequalities related to cultural diversity and gender continue to be a constant challenge in schools due to different reasons: lack of information and training on these issues; rethinking of teaching methods and school organisation; improvement in the approach to socio-educational actions for, with and within the educational community; instability and lack of commitment of teachers in schools due to the temporary system; lack of critical and reflective thinking on socio-cultural issues; perennial prejudices and, in turn, crises of human, social, democratic and civic values, etc. Schools are a reflection of what is happening in their environment and, therefore, the main objective of this work is to reflect on the practice of interculturality with a co-educational perspective as a socio-educational model of intervention in social education.

KEY WORDS.

Cross-culturalism, kind, school, approach social and education, social education.

Recibido: 17.12.2016 • Revisado: 09.06.2017 • Aceptado: 05.07.2017 • Publicado: 15.05.2018

Communication: mrrudcas@upo.es

INTRODUCCIÓN

Iniciamos el presente trabajo manifestando que la construcción de un proyecto socioeducativo para las escuelas de hoy es un proceso difícil y una tarea ardua, pero, a la vez, indispensable para seguir avanzando en cuestiones educativas y sociales de las que emergen y se insertan toda comunidad educativa que trabaja hacia el respeto efectivo, la inclusión educativa y la convivencia escolar por y para alcanzar la igualdad de todos/as sus componentes. Trabajar desde este enfoque socioeducativo 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, 19).

Como punto introductorio consideramos a bien comenzar aportando ciertos elementos que contribuyen a la reflexión sobre la praxis de la interculturalidad y desde la perspectiva de género, así como plantear, con especial mención, la importancia de la educación social y su acción socioeducativa en contextos reglados, como son los centros escolares de infantil y primaria.

La interculturalidad y el género en la escuela son dos temas que siguen estando en debate debido a sus complejidades en relación a sus significados y, sobre todo, a la hora de desarrollarlas como prácticas escolares para alcanzar valores como la convivencia, la justicia, la cohesión... en el ámbito escolar y, por consiguiente, una educación para el desarrollo de la futura sociedad que debe construirse en pro de ciudadanía mundial. Una educación desde un enfoque socioeducativo, ya que, tal y como expone Ortega (2004), aunque hablemos de educación del individuo e incluso individualizada, esta no deja de lado otras esferas como son la familia, la escuela, la comunidad e incluso la sociedad en la que la persona se desarrolla. 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, 3).

La educación de hoy sigue plasmando mitos y atribuciones a la diversidad, 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 desigualdades en las escuelas (Gómez Lara, 2011)

y con ello avanzar en estudios sociales sobre esta temática. Por nuestra parte, diversidad entendida como elemento inherente a la naturaleza humana (Bartolomé, 2002; Aguado, 2010) y considerada como potencialidad y riqueza, ya que los obstáculos se producen cuando nos empeñamos a ignorar o poner parches ocultando nuestras diferencias (Borrero, 2012).

De acuerdo con las aportaciones de diferentes autorías (Ballesteros-Velázquez, Aguado-Odinay Malik-Liévano, 2014; Borrero, 2012) se ha diversificado los términos de interculturalidad y género en las escuelas a raíz de investigaciones y otras experiencias didácticas realizadas para atender a la diversidad del alumnado (ya sea cultural, social, de género, funcional,...), debido a los continuos cambios sufridos en nuestra sociedad (procesos migratorios, avances tecnológicos, estilos de vida, quebramiento de la economía,...). Sin embargo, aún existen cuestiones pedagógicas ligadas a concepciones multiculturalistas que llevan las diferencias a los extremos, culturalizando las desigualdades sociales, de género y clase, y con ello, quebrantando de esa manera la esfera sociocultural y educativa (Gómez Lara, 2011).

Al trabajar la diversidad en la escuela nos seguimos encontrando distintos enfoques o modelos de gestión y atención de la misma en función al alumnado. La diversidad en cualquiera de sus dimensiones (cultural, social, educativa, funcional, de género, económica, religiosa, política, lingüística...) sigue estando en debate teórico, 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: desconocimiento 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, en definitiva, dificultades en función de las conveniencias que cada institución educativa defiende ante la sociedad que quiere construir.

¿Renovar escuelas o transformar desde la educación? En palabras de Egido (2011, 26) “educar supone siempre creer que es posible el cambio, que puede transformarse a las personas y que puede mejorarse la sociedad que ellas construyen”. Un estudio de Ballesteros-Velázquez et al. (2014) nos confirma en sus resultados que como principios básicos en institucio-

nes educativas con diversidad del alumnado se debe tener en cuenta el carácter social de la escuela y conocer y respetar a cada estudiante como único. Por su parte Chamseddine (2015) expone que la escuela y, por ende, su comunidad educativa debe generar espacios participativos, dialogantes, flexibles y abiertos que defiendan y pacten por la educación inclusiva, la educación para todos/as de forma contundente 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...

Es aquí donde profundizamos en la extensión social del acto educativo, ya que la educación de una persona, grupo y/o comunidad se consolida en sociedad y en un entorno influenciado por aspectos políticos, herencia histórica, cuestiones socioculturales, pensamientos ideológicos y religiosos... Particularidades y condicionantes de las realidades en las que trabajamos, en nuestro caso, en centros escolares (Egido, 2011). Así, para la citada autora esta dimensión social de lo educativo mantiene una doble visión, que a veces se contraponen. Con la primera de ella, hablamos de educación como pilar básico de continuidad para cualquier sociedad, puesto que es el medio de transmisión de valores, herencia cultural y normas de generación a generación. Es aquí donde nos encontramos con la educación más conservadora. En segunda medida, la educación es elemento fundamental de cambio, ya que nos estimula hacia la reflexión, la crítica y las ganas de mejorar nuestra realidad. Con ella nos formamos para el futuro y nos ayuda a progresar, y es aquí donde podemos ver el sentido de la educación social con su misión socioeducativa de transformación. Y es a través de su acción socioeducativa donde la educación social adquiere más relevancia, abordando las índoles realidades, así como los retos futuros que van surgiendo en nuestra sociedad con el fin último de aportar respuestas que posibiliten el cambio o la transformación hacia mejores condiciones, apostando así por una interrelación entre todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa y su entorno más cercano (Colegio Profesional Educadoras y Educadores Sociales Andalucía (COPESA, 2012) en Guía Metodológica para educadores y educadoras sociales. Educar en Igualdad/Igualdad en Educar).

En definitiva, no podemos obviar las diferencias existentes a niveles culturales y de género que persisten en las escuelas y menos desde el enfoque socioeducativo. En este sentido, a continuación, reflejamos

las similitudes de ambas temáticas (cultural y género) para poder reflexionar sobre su teoría, y con ello, sobre cómo llevarla a la práctica en los centros escolares, entendidos como entornos permanentes de desigualdades. Así, reflexionamos sobre ¿a qué nos referimos con interculturalidad con perspectiva de género? ¿Este enfoque socioeducativo puede enmarcarse en las escuelas de infantil y primaria? ¿Sería un modelo socioeducativo ejemplar para atender a la diversidad en una comunidad educativa?

INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO EN LA ESCUELA

Fuera de la vida familiar, la escuela es el primer escenario de participación social y educativa de un/a menor, convirtiéndose así en el principal espacio de adquisición y cambios de valores que repercuten en la evolución de la persona (proceso de socialización). La escuela “es uno de los espacios donde los aspectos culturales construyen la identidad que se aprende y se transmite a través del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Chamseddine, 2015, 75). Como afirma Gómez Lara (2011), la educación es el instrumento principal e imprescindible para el desarrollo humano personal y social. De esta manera, apostamos por una educación inclusiva desde la participación, pues de acuerdo con Calvo (2009, 49) esta modalidad educativa “implica cambiar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las necesidades educativas de todos de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones”.

En la misma línea, Borrego (2012) expone que la escuela debe ser ese espacio individual y colectivo en el que poder soñar y construir la necesaria cohesión social que guíe el trabajo desde las diferentes instituciones educativas y sociales. En este sentido, la escuela necesita un aumento de participación y compromiso por parte de todos/as para esa construcción crítica, interpretativa, actuante, transformadora y de responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva nos interesa trabajar la interculturalidad y el género en la escuela, abriéndonos hacia la participación de toda su comunidad educativa (alumnado, familia, profesorado, equipo directivo y otros/as profesionales y agentes que estén inmersos) hacia la mejora de la calidad de la enseñanza y, sobre todo, educando para el desarrollo personal, social, comunitario, en valores, hacia la transformación educativa en todos sus niveles.

Interculturalidad en el ámbito educativo. Cuando hablamos de diversidad cultural, el término teórico

estudiado y analizado en los centros escolares y en la última década es la interculturalidad, enmarcada en las relaciones entre diversas culturas. Este discurso educativo apuesta por el diálogo como herramienta indispensable entre las diferentes culturas, gestionando en primera instancia una autocrítica cultural propia para luego poder dialogar en convivencia. También, desde el modelo intercultural se posibilita la reducción y/o eliminación de prejuicios y estereotipos tanto heredados como de nuevos pensamientos culturales que se han ido produciendo en relación con la diversidad cultural. En definitiva, a través del trabajo intercultural en el ámbito educativo podremos provocar cambios en estructuras mentales consolidadas, poniendo más énfasis en aquellas personas, grupos y/o comunidades que piensan que su cultura es superior a la de los demás (Freire, 1999; Galindo, 2005 en Velarde, 2015).

En este sentido, creemos que desde la interculturalidad se puede modificar y crear actitudes ante la diversidad, ya sea cultural o de otra índole, y avanzar hacia la desconstrucción y construcción de una sociedad más justa e igualitaria, sin discriminaciones y respetando las diferencias, en busca de la convivencia plena en un contexto determinado (Velarde, 2015). Por todo ello la idea principal de este trabajo es consolidar la praxis de la interculturalidad con perspectiva de género (coeducativa) como modelo socioeducativo de intervención desde la educación social. Hoy en día, debemos seguir trabajando en la práctica de este modelo socioeducativo para que podamos avanzar en líneas de igualdad, tal y como expone Schmelkes (2001, en Gómez Lara, 2011, 276)

[...] la interculturalidad, como modelo utópico, supone que las personas de las distintas culturas se relacionarán en planos de igualdad, sin relaciones de poder de por medio, y que la diversidad misma es una riqueza y su reconocimiento una necesidad para que las culturas transiten hacia la democracia.

Si profundizamos en el concepto, pensamos, al igual que Borrero (2012), que la interculturalidad no debe quedarse en una mera tolerancia hacia “el otro o los demás”, sino que es un concepto que debe trascender hacia el reconocimiento de uno mismo, hacia el aprendizaje de lo diferente y, a su vez, de la riqueza que nos proporciona todo lo diverso de la vida en la vida. La interculturalidad en el ámbito educativo debe considerarse como aquella “oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento del otro, el compartir espacios y experiencias, y construir

un lugar en el que se potencia la interacción y el reconocimiento mutuo” (Soriano, 2005, 286).

De esta forma, la interculturalidad teniendo como base el respeto por lo diferente conlleva no otorgar grados de superioridad ni de inferioridad en función a la cultura de pertenencia o a la cultura dominante. Este mismo pensamiento, hecho, costumbre, tradición... se puede atribuir a las mujeres cuando trabajamos desde la identidad sin distinción de etnia, cultura y/o género. En palabras de Martínez Ten (2012) “la ausencia de análisis desde una perspectiva de género, no solo oculta las situaciones de discriminación que viven las mujeres en los diferentes contextos culturales, sino que impiden diseñar un modelo educativo que eduque en igualdad”. Y con esto último enlazamos el siguiente subapartado destinado a reflexionar sobre qué entendemos por coeducación cuando trabajamos cuestiones de género en la escuela.

Género en la escuela. Venimos hablando desde los años 90 de coeducación cuando tratamos el género en el ámbito educativo reglado, pero ¿a qué nos referimos con el término “coeducar”?

Antes de definir dicha terminología, aclaremos la necesidad de trabajar la perspectiva de género en las escuelas. En primer lugar, como mencionamos anteriormente, la escuela sigue siendo un espacio donde se perpetúa las desigualdades, en este caso las relacionadas con el género y la cultura, dada la actual crisis de valores de la que estamos siendo testigos/as en nuestra sociedad, entre otros fenómenos (crisis económica, globalización, sociedad del conocimiento, procesos migratorios...). En suma, seguimos viendo desigualdades en la escuela, ya que es el espacio donde se refleja directa o indirectamente lo que en nuestra sociedad ocurre (Contreras y Trujillo, 2014; Sánchez Bello, 2002). Ante esta realidad, como estado democrático, defendemos que educar en la democracia

[...] obliga a incluir la perspectiva de género en la educación y enfocar la mirada a las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo femenino y lo masculino; es decir, las representaciones simbólicas de la diferencia sexual que aluden a las diferencias sociales entre los sexos (Artal, 2009, 13).

En este sentido, como expone multitud de autorías (Albaine, 2014; Ballarín, 2006; Cobo, 1999; Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, 1998; Petit, 2005) no podemos considerar el género en función de cuestiones

biológicas, ni según sus tributos sexuales. Pues, con o sin conciencia de ello, pertenecemos a un sistema de dominación patriarcal basado en la estructura binaria de sexo/género que a lo largo de la historia ha determinado roles estereotipados para mujeres y hombres (Albaine, 2014). Tal y como expone Valverde (2015, 96)

[...] es una construcción social que se realiza atendiendo a la estructura social y cultural de las distintas sociedades que, a su vez, asignan las distintas funciones a uno u otro sexo. Por ello, las actividades y cualidades atribuidas pueden variar según el contexto social de pertenencia.

En las instituciones educativas se necesita trabajar desde la coeducación hacia la igualdad de oportunidades para revisar las pautas sexistas que hoy en día mantenemos. Ejemplo de ello es la Guía de coeducación: síntesis sobre la educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombre (Instituto de la Mujer. Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, 2008) donde se destaca la relevancia de la coeducación como medio para fomentar la equidad entre géneros, pues desde esta guía se cuestiona los planteamientos tradicionales en el ámbito educativo que hasta la fecha han tenido a bien seguir reproduciendo conocimientos y actitudes androcéntricas y sexistas (Contreras y Trujillo, 2014).

Presentada brevemente la argumentación sobre la importancia de trabajar la perspectiva de género en las escuelas, pasamos a reflexionar sobre el término coeducación. En rasgos generales, la coeducación hace referencia a la educación de forma conjunta de diversos grupos de población. Desde su visión particularista en el ámbito educativo hace referencia a la educación en convivencia, integral e igualitaria de todos/as. A partir de este razonamiento, no consiste que niños y niñas coexistan educativamente en un aula, no nos referimos a la presencia mixta de alumnos y alumnas en la misma clase, sino que todos/as reciban la misma educación de forma integral sin coartar capacidades y sin discriminación por cuestiones de género, sexo y/u otras desigualdades (Suberviola, 2012; Yugueros, 2015).

Entendemos coeducar como la educación en igualdad. Pero, no podemos limitar este término a las condiciones de igualdad, ya que, de acuerdo con Suberviola (2012), la coeducación también supone la aceptación del propio sexo, así como la construcción social de su propia identidad desde su autoconcepto y autoestima positiva. Desde este punto de vista, dicha educación para la igualdad debe fomentar el diálogo

y comunicación entre personas de diferentes géneros desde el respeto mutuo, el conocimiento de las particularidades en la convivencia y la superación de los sesgos y estereotipos sexistas.

LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO EN EL ÁMBITO REGLADO.

La idea de incorporar el modelo intercultural con perspectiva coeducativa, que presentamos en este trabajo, en las escuelas es un elemento indispensable para el desarrollo de nuevas y renovadas acciones socioeducativas. Y es a raíz de la acción socioeducativa de la educación social donde queremos hacer hincapié en este apartado para llevar a la práctica este modelo socioeducativo en contextos reglados.

Sin embargo, antes de profundizar en la breve propuesta socioeducativa, creemos oportuno dedicar algunas palabras a la educación social como profesión, ya que supone el punto de partida de esta práctica intercultural con perspectiva coeducativa, pues según Losada-Puente, Muñoz-Canteroy Espiñeira-Bellón (2015, 59) “el desarrollo de la educación en España se ha producido fundamentalmente en la práctica”. Hecho que nos motiva a seguir luchando por y para experiencias de éxito socioeducativo como la que en este trabajo planteamos.

Así, a la hora de contextualizar la educación social como profesión en España, debemos hacerlo como resultado de tres educaciones tradicionales distintas: la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos/as y educación permanente. Dichas educaciones confluirán hacia la creación de la educación social como profesión tras la publicación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto por el que se constituye el título universitario oficial de la Diplomatura en Educación Social. Este hecho consolida un gran avance en la profesionalización de la educación social desde el momento que “sus actividades son reconocidas como necesarias para la sociedad” (Petrus, 1997 citado en Losada-Puente, et al. 2015, 68). De tal forma, podemos decir que, como cualquier profesión, la educación social ha ido solventando cambios y logrando nuevas conceptualizaciones de la praxis, ya que es una profesión que juega un papel fundamental en y para la sociedad y, sobre todo, en contextos determinados y sujetos a cambios sociales, culturales, económicos, políticos, religiosos, ideológicos, etcétera. Obviamente, como toda profesión, es a partir de su trayectoria y experiencia profesional donde adquirirá estabilidad, reconocimiento, notoriedad, academia, investigación, formación...

A finales de los años 90, Ortega (1999, en Cano Hila, 2012) acertaba que desde la educación social se debe aprender a ser con los demás y a saber vivir en comunidad. Por ello, los/as educadores/as sociales en su intervención socioeducativa deben tener en cuenta la transmisión de valores educativos propios de los continuos y dinámicos avances que afectan a la sociedad, así como lo que dichos cambios pueden llegar a influir en las personas, grupos y/o comunidades.

Un año más tarde de las palabras de Ortega (1999), se creó la Asociación Estatal de Educación Comparada (en adelante ASEDES) que toma la definición de educación social como prestación socioeducativa a través de la cual se debe cumplir los valores fundamentales de un Estado de Derecho, es decir, valores como la igualdad entre y para toda la ciudadanía, la justicia social, el pleno desarrollo de la conciencia democrática, entre otros. Atendiendo a esto último, ASEDES (2007, 12) expone que la educación social es un

[...] 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 ámbitos de competencia profesional del 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.

Abordada la definición de educación social, la implantación de este modelo socioeducativo en cualquier centro escolar requiere la colaboración exhaustiva de toda la comunidad educativa, y sin el trabajo conjunto y coordinado entre profesionales, especialmente de la mano de los/as maestros/as, esta propuesta no sería posible. En este sentido, destacamos la necesidad de esta perspectiva socioeducativa de intervención escolar, pues en palabras de Orozco Gómez, Sánchez Fuentes, Cuesta Gómez, Cifuentes García y Martín Almaraz (2015,62)

[...] somos conscientes de que procesos como éstos requieren esfuerzos y tiempos adicionales, pero ello no nos va a desanimar, y menos impedir soñar, pues los sueños son los que nos pueden permitir construir un futuro mejor, formando unos maestros realmente comprometidos con los tiempos que vivimos, conocedores de la realidad y creativos frente a los retos que la misma dinámica local, regional y mundial vaya exigiendo de todos nosotros.

La coeducación e interculturalidad en el ámbito educativo deben suponer un replanteamiento de todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un/a menor. Hablamos de reflexionar sobre la organización del centro con el conjunto de la comunidad educativa; sobre las competencias básicas en el diseño de unidades didácticas; sobre las metodologías de las actividades; sobre los objetivos generales y específicos del currículo escolar... Todo ello para implicar a toda la comunidad educativa y crear un proyecto de centro en el que se recoja un modelo de inclusión intercultural con perspectiva coeducativa desde el análisis de la realidad del propio centro escolar (Calvo, 2009; Superviola, 2012).

Tras un análisis documental sobre las temáticas abordadas en este trabajo, a continuación, exponemos algunas aportaciones y/o premisas básicas para el/la educador/a social a la hora de trabajar este modelo socioeducativo hacia la inclusión desde la interculturalidad con perspectiva coeducativa, como posible propuesta compartida en construcción dentro de los centros escolares de infantil y primaria:

- Considerar la educación como un proceso dialéctico de aprender al enseñar y enseñar al aprender (Freire, 1999).
- Fomentar la formación en diversidad (socio-cultural y de género) escolar en los/as docentes, principalmente, sin olvidarnos de la concienciación de toda la comunidad educativa (Chamseddine, 2015).
- Potenciar los niveles de participación en, para y con la comunidad educativa (Calvo, 2009).
- Reconocer el valor de la heterogeneidad de la escuela (Borrero, 2012).
- Trascender los principios democráticos de la justicia social, sin limitarse a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales (Borrero, 2012, 343).
- Considerar la interdisciplinariedad como una necesidad (Gómez Lara, 2011, 295), manteniendo una línea estable tanto de equipo docente como en el trabajo (Ballesteros-Velázquez et al., 2014).
- Trabajar los estereotipos y prejuicios que obstaculizan el proceso de construcción de identidad (Chamseddine, 2015).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En primer lugar, y atendiendo a lo anteriormente comentado, los modelos educativos actuales sobre



Figura 1: Planteamiento común desde la Educación Social en el ámbito reglado. Fuente: Elaboración propia

educación intercultural o educación inclusiva o coeducación no pueden mantener los mismos planteamientos que hace más de diez años, puesto que la realidad de las sociedades, concretamente la realidad de las aulas, están en continuo cambio. Si desde nuestra idea defendemos un modelo socioeducativo para la inclusión desde la interculturalidad con perspectiva coeducativa debemos adquirir aptitudes, actitudes y competencias para el desarrollo pleno de personas y grupos cohesionados. He aquí la aportación de Aguado (2003, en Chamseddine, 2015, 76) cuando habla de competencias interculturales, las cuales se pueden considerar también a la hora de trabajar la perspectiva de género en los centros escolares. Las define como

[...] conjugación de una serie de capacidades clasificadas en actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad de manejar conflictos en diversas situaciones interculturales, capacidad o competencia comunicativa, conciencia sobre la propia cultura y la influencia de la misma en la visión e interpretación de la realidad, evitando la persuasión de las diferencias como deficiencias.

Con miras de seguir avanzando en estas temáticas de manera socioeducativa, la citada autoría, explica que, aunque conociendo su dificultad, debemos de trabajar para eliminar los currículos de formación del profesorado arraigados a estereotipos que conducen a prejuicios y, por consiguiente, a la discriminación del alumnado. Se necesita una reflexión profunda sobre todos los materiales didácticos que usamos en las escuelas, así como el discurso como docente que utilizamos en las aulas (Chamseddine, 2015).

En la actualidad, debemos ver a los centros escolares desde una mirada socioeducativa y cultural, como centros educativos en los que influye y confluye la vida educativa con la sociocultural, y viceversa. En el campo de lo sociocultural debemos de tener en cuenta todo lo que conforma una comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia, agentes y/o profesionales que trabajan en la escuela y entorno-contexto de la misma), ya que “como proceso relacional, la educación contribuye a la reproducción de la sociedad y en consecuencia de las culturas” (Gómez Lara, 2011, 291). En este sentido, el modelo inclusivo de la educación intercultural con perspectiva coeducativa entiende la diversidad de la comunidad educativa en su contexto y como una oportunidad de enriquecimiento individual y grupal. Desde este modelo y la intervención de la educación social en la escuela, no solo hacia problemáticas preestablecidas como son el absentismo o el fracaso escolar, podremos avanzar hacia mejoras en la gestión de la diversidad (Borrero, 2012).

En la misma línea, siguiendo a Castillo (2013), debemos defender la incorporación inmediata de los/as profesionales de la educación social dentro de la escuela y como pieza básica en la encrucijada y convergencia educativa, y que no se sitúe como una figura de emergencia para resolver problemas, sino que se postule como un agente de transformación, con competencias y funciones necesarias para conseguir la interconexión familiar, que tanto se necesita, actuando de mediador/a entre la institución y su entorno, como animador/a sociocultural, como dinamizador de grupos y como aquel/lla profesional que tiene las capacidades adquiridas para saber detectar necesida-

des como factores de riesgo... Es decir, un/a agente de cambio en el ámbito reglado de la educación, tal y como se regula por las Instrucciones de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa (Consejería de Educación, Junta De Andalucía, 2010).

Finalmente, la puesta en práctica de este modelo intercultural con perspectiva coeducativa en las escuelas, es un reto más no solo para los/as profesionales de la educación, en especial para los/as educadores/as sociales, sino para toda la comunidad educativa, ya que lo que influye dentro de la escuela se refleja directa o indirectamente fuera de ella. Sin olvidarnos nunca del papel que ocupa las responsabilidades políticas en la creación de innovadoras o renovadas acciones socioeducativas a nivel local, autonómico o estatal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (Coord.). (2010). Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas. Madrid: MEC-UNED. Estudios del CREA-DE nº 4. ISBN: 978-84-369-4858-5. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/diversidad-cultural-logros_mec_2010.pdf
- Albaine, L. (2014) Obstáculos y desafíos de la paridad de género. Violencia política, sistema electoral e interculturalidad. Íconos Revista de Ciencias Sociales, 52, pp. 145 – 162. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Académica de Ecuador.
- Artal Rodríguez, M. (2009) Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, nº 27, pp. 5-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171090.pdf>
- Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES (2007) Documentos profesionalizadores. Barcelona, ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Ayuste, A. (2011) La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. En *Revista Crítica*, nº972, 16-20. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a-9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf
- Ballarín, P. (2006) *La educación "propia del sexo"*. En Rodríguez Martínez, C (Coord.) Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo, pp. 37-58. Akal.
- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. & Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93---107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bartolomé, M. (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Borrero López, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo social para una Educación Intercultural. *Revista Educatio siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- Calvo, M.I. (2009). Participación en la Comunidad. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (coord.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca: INICIO.
- Cano Hila, A. (2012) La educación social ¿Antídoto contra la exclusión social o mecanismo de estigmatización? *REES – Revista de Educación Social*, 14. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/257926932_La_educacin_social_Antdoto_contra_la_exclusin_social_o_mecanismo_de_estigmatizacin_social
- Castillo Carbonell, M. (2013) La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *REES – Revista de Educación Social*, 16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *REIFOP - Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 69---81. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Cobo, R. (1999) Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. *Política y Sociedad*, 32, pp. 53-66
- Colegio Profesional Educadoras y Educadores Sociales Andalucía - COPESA (2012) Guía metodológica para educadoras y educadores sociales. Recuperado de: <http://www.junta-deandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2012/143362258.pdf>
- Consejería de Educación, Junta De Andalucía (2010). Instrucciones de la Dirección General de Partici-

- pación e Innovación Educativa por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/bcf29fb5-6823-4fe2-a0f4-0277cbeb2365>
- Contreras, P. Y Trujillo, M. (2014) Coeducación para la Equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad a la diferencia* – ISSN: 1699-597X, nº 9, pp. 29-49.
- Egido, I. (2011) Escuelas y educación para la transformación social. *Revista Crítica*, nº972, 16-20. Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar-abr%202011.pdf
- Escofet, A; Heras, P.; Navarro, J.M y Rodríguez, J.L (1998) Diferencias sociales y desigualdades educativas. ICE Universidad Barcelona: Horsori
- Freire, P. (1999), *La educación como práctica de la libertad*, 48ª edición, Siglo XXI
- Gómez Lara, H. (2011) La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, V. 6, nº 11, pp. 273-298.
- Instituto de la Mujer. Observatorio para la Igualdad De Oportunidades (2008). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J. M.; Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, p. 59-76. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16891/Losada_Puente_2015_perfil_funciones_competencias.pdf?sequence=3
- Martínez Ten (2011). La educación intercultural desde la perspectiva de género. Plataforma Red de Escuelas Interculturales. Docente. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article148>
- Orozco Gómez, M; Sánchez Fuentes, S; Cuesta Gómez, J. L.; Cifuentes García, A.; Martín Almaraz, R. A. (2015) Participación en comunidades de aprendizaje, como elemento clave para la formación inicial en el ámbito de la educación inclusiva e intercultural. *Revista de Ciencias de la Información*. Año XXXII (32), 53-62. Recuperado de <http://www.revistaccinformacion.net/ARTICULOS/2015%20e-j/2015%20e-j.4%20Orozco%20et%20al.%20Participacion%20en%20comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Ortega, J. (2004). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. Conferencia Inaugural. I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Santiago de Chile. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/J_Ortega.pdf
- Petit, A. (2005) La participación desde el enfoque de género. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 12, pp. 1-15.
- 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 aquél. BOE nº 243 (1991).
- Sánchez Bello, A. (2002) El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, nº 29, pp. 91-102. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p91.pdf>
- Soriano Ayala, E. (2005) Educación e interculturalidad. En *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: una mirada desde el Mediterráneo*, pp.279-292. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8894>
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP – Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Velarde, M^a. C., (2015) Las actitudes de los futuros docentes de educación primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género: propuestas para la formación educativa de la diversidad de género, etnia y cultura. Tesis Doctoral del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/3989>
- Yugueros, A.J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, 61-70. Doi: 10.15257/ehquidad.2015.0009.