

## ***La educación no formal en colectivos sociales, como vía para implementar el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible en Canarias***

### **Non-formal education in social collectives as a way to implement the GAP on ESD in the Canary Islands**

**Raúl Ciro Matas Reyes**, *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

44

#### **RESUMEN:**

*El Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible (PAG de EDS) es actualmente el documento de referencia a nivel internacional para la promoción de la EDS y reconoce la importancia de la educación no formal, así como el papel de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para alcanzar este objetivo. En estos ámbitos que la Educación Social (ES) suele reclamar como propios ¿Qué pueden hacer los/las profesionales de la ES para contribuir a su implementación? En este estudio de campo se realizan entrevistas a ONG de distintas áreas temáticas para detectar debilidades y potencialidades que este campo del conocimiento pueda abordar con especial eficacia. Los resultados remarcan la falta de planificación y evaluación, así como a la ausencia de contenidos teóricos en la práctica educativa de las OSC, concluyendo que estos son dos ejes de mejora en los que la ES puede incidir.*

**Palabras clave:** Educación para el Desarrollo Sostenible; Organizaciones de la Sociedad Civil; Educación no Formal; Plan de Acción Global; Educación Ambiental.

#### **ABSTRACT:**

*The Global Action Plan on Education for Sustainable Development (GAP on ESD) is currently the document of international reference for the promotion of the ESD and it recognizes the importance of non-formal education as well as the role of the Organizations of the Civil Society (OCS) in order to achieve this goal. In these fields, that Social Education (SE) usually claims as its' owns. ¿How can the professionals of the Social Education contribute to its implementation? In this field study, interviews with NGOs of different areas are performed in order to detect weaknesses and potentialities that can be approached by this knowledge area with special efficacy. The main results highlight the lack of planning and evaluation, and the absence of theoretical contents in the educational practice of the OCS, concluding that this are the two main axis in which the SE can come into play.*

**Key words:** Education for Sustainable Development; Civil Society Organizations; Non-formal Education; Global Action Plan; Environmental Education.

Fecha de recepción: 09/01/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2019



## 1. Introducción

En el año 2013, la 37ª Conferencia General de la UNESCO avaló, y posteriormente puso en marcha, el que es a día de hoy el documento político de referencia internacional para la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible: el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible (PAG de EDS). Elaborado sobre la base de los mecanismos y estrategias que el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS definió en 2005, para dar forma al concepto de Desarrollo Sostenible y aportar un marco referencial que alentase a los gobiernos a incluirla en su política educativa; el PAG aporta una hoja de ruta que reconoce la importancia de los actores de la sociedad civil en la promoción de la sostenibilidad, así como de la educación no formal, y concreta áreas clave y de acción prioritaria para implementar la EDS a nivel local (UNESCO,2014a).

Lejos de ser un asunto baladí, este avance es de gran relevancia para el campo de la Educación Social, en tanto que permite replantear cuál es el papel de sus profesionales como agentes promotores del Desarrollo Sostenible, superando su muchas veces confusa relación con la Educación Ambiental, que ha colmado la discusión en torno a la capacidad para ejercer como educadores/as en este ámbito. Es por esto que la pregunta que este artículo pretende responder es: ¿Cómo pueden los/las profesionales de la Educación Social contribuir a la implementación del PAG en Canarias, desde su ejercicio profesional?

En el presente estudio de campo se observa a través de una serie de entrevistas, cómo se encuentran las áreas clave del PAG integradas en la actividad educativa no formal de distintas entidades del tercer sector, con el objetivo de detectar fortalezas y debilidades que puedan gestionarse de manera más eficiente mediante la acción de profesionales de la Educación Social, empleando como referencia la Hoja de Ruta del PAG y las características propias de la formación recibida en el Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; única universidad regional en la Comunidad Autónoma que imparte actualmente esta formación.

## 2. Marco teórico

Para responder a la pregunta de investigación, se ha considerado relevante el análisis de la literatura existente en torno a cuatro problemáticas que son: las diferentes formas de concebir la relación entre Educación Social y EDS; el valor otorgado a las Organizaciones de la Sociedad Civil en la promoción de la EDS; los retos que supone articular la EDS por medio

de la educación no formal y la adecuación de la formación de los/las educadores/as en relación a los objetivos de aprendizaje de la EDS.

Comenzando por los conceptos y aspectos técnicos del PAG; la generalización del término Educación para el Desarrollo Sostenible sobre el referente tradicional, la Educación Ambiental, ha sido y sigue siendo motivo de discusión y confusiones que afectan a la capacidad de posicionarse como educadores en esta área. Consciente de esta polémica, la UNESCO (2009) adoptó una posición relativamente neutral al reconocer que ante la falta de consenso existen al menos tres formas diferentes de entender la relación entre EDS y EA. Existen países en los que uno y otro concepto se consideran iguales, otros en los que se entiende que la EA es una parte de la EDS, y otros en los que se tratan como conceptos diferentes pero que tienen aspectos en común.

En la lectura de la literatura hispana disponible sobre Educación Social en relación a esta cuestión, se puede observar que hay una clara inclinación por el uso del término EA; pivotando entre la concepción de la EA y la EDS como diferentes, en el caso de autores como Sauvé (2004); o más recientemente, entendiendo los dos conceptos como similares entre sí, tal y como ocurre en los posicionamientos de De la Osa y Azara (2012) o Esteban y Amador (2017). No obstante, aunque ambas corrientes sean distintas, coinciden en una mirada crítica y escéptica hacia la EDS, basada en la noción de que esta es antropoc trica.

La alternativa a estas nociones es la idea de que la EA es una parte de la EDS, concepto que la engloba y a su vez trasciende, abarcando otros ámbitos que son familiares a la Educación Social. Por ejemplo, de los diecisiete objetivos del desarrollo sostenible, varios de ellos pueden considerarse de carácter eminentemente ambiental, como pueden ser *Acción por el Clima* (13), *Vida Submarina* (14) o *Vida de Ecosistemas Terrestres* (15); mientras que otros objetivos están estrechamente relacionados a la acción de los/las educadores/as sociales, tales como *Fin de la Pobreza* (1), *Igualdad de Género* (5) o *Reducción de las Desigualdades* (10); (UNESCO, 2017).

Asimismo, se ha señalado desde hace años las limitaciones en la formación inicial de los/las profesionales ligados/as a las Ciencias de la Educación en el campo de la EA, cuya carga lectiva rara vez superaba los 6 créditos con los Planes de Licenciatura y Diplomatura (Iglesias y Meira, 2007), una situación que se mantiene a pesar de la introducción de los Planes de Grado. En este sentido, el Grado de ES de la ULPGC tan solo consta de una asignatura optativa de 6 créditos en esta materia (ULPGC, 2018). Esto lleva al problema de que el/la

educador/a social siempre necesitará formación complementaria para poderse considerar un agente efectivo de EA, mientras que en el contexto de esta última corriente son, de partida, agentes de la EDS.

Dicho esto, el Plan de Acción Global de la UNESCO pone el foco en la promoción de cuatro áreas clave que son la *Biodiversidad*, el *Cambio Climático*, la *Reducción del Riesgo de Desastres* y el *Consumo y Producción Sostenibles*. Si bien no se aprecia a simple vista una relación directa entre parte de estas áreas clave y la ES, el documento da especial importancia a la promoción de estilos de vida sostenibles como vía para avanzar hacia la sostenibilidad e identifica como dimensión de la EDS la transformación social, “empoderando a educandos de cualquier edad y cualquier nivel educativo a transformarse a sí mismos y la sociedad en la que viven”.

Este enfoque de la EDS toca de lleno uno de los fundamentos básicos de la educación social, que es la concepción del educador/a social como un agente de transformación social a través de la acción socioeducativa; acción que en su caso se encuentra en estrecha relación al ámbito educativo no formal, de la mano de diferentes actores de la sociedad civil. Es por este hecho, que se hace necesario el análisis de las valoraciones de la UNESCO en lo tocante a la enseñanza no reglada como vía para fomentar la EDS.

Desde la puesta en marcha del Decenio de las Naciones Unidas de la EDS, la UNESCO (2006) ha reconocido la importancia de la educación no formal así como de la informal para promover la EDS; en tanto que es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la literatura e investigación dedicadas a estas dos modalidades educativas es bastante reducida. En uno de los pocos estudios disponibles al respecto, elaborados por encargo de la UNESCO para el análisis de programas y actividades de diferentes organismos internacionales, que promueven la adquisición de destrezas y conocimientos en EDS y Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en la enseñanza no reglada; la autora puso de manifiesto que es muy difícil calcular hasta qué punto el aprendizaje no formal o informal tiene un efecto positivo en la consecución de los objetivos educativos de la EDS (Stepanek, 2016).

Esto sucede por un lado, debido a la ausencia frecuente de evaluación de la actividad educativa no formal, que muchas veces se limita a un intento subjetivo de analizar en qué medida las personas destinatarias de las actividades han alcanzado los objetivos previstos o no; y por otro lado, porque muchos de los programas educativos articulados en torno a la

conservación del medio ambiente, no tienen actividades cuyas metas particulares puedan considerarse la consecución del Desarrollo Sostenible. La falta de fuentes de datos nacionales fiables se considera actualmente una de las mayores debilidades de este tipo de aprendizaje, por lo que se sigue apostando por dedicar la mayoría de recursos a la investigación en el ámbito de la educación formal (*ibídem*).

En línea con esta problemática, en el entorno europeo, la Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (2016) concluyó al término de su evaluación de la implementación de la estrategia UNECE para la EDS (2005-2015), que tras una década de trabajo y a pesar de que los Estados miembros aceptan la importancia de la educación no formal para la promoción de la EDS y que el 90% de los mismos poseen metodologías, instrumentos y publicaciones disponibles al público para trabajar EDS, “el progreso en esta área es incierto”. Y es que los Estados reconocen que no se han aplicado estas metodologías a la educación no formal e informal cuando la administración consideraba que las actividades no estaban bajo su esfera de influencia o era una responsabilidad que les correspondía a actores del tercer sector asumir.

Todo lleva a plantearse cuál es el papel de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y su capacidad para promocionar e implementar acciones formativas de EDS. Tanto el Plan de Acción Global como el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS reconocen como actores clave a las OSC, junto con las agencias de las Naciones Unidas, Gobiernos, sector público y privado. El reporte final del Decenio (UNESCO, 2014b) consideraba que estas organizaciones (caritativas, ONG, grupos comunitarios, sindicatos, etc.) habían jugado un rol decisivo en la promoción de la EDS en la medida en que llevaron a cabo todo tipo de actividades en relación a la investigación, desarrollo de material de soporte y dinámicas en escuelas, trabajo con jóvenes y adultos fuera del sistema educativo, o desarrollo de programas de sensibilización sobre desafíos de la sostenibilidad entre otros.

Otros organismos, como el Grupo de Desarrollo de las Naciones Unidas, también reconoce activamente que las OSC (primordialmente las organizaciones no gubernamentales), cumplen una serie de funciones que son importantes para la promoción del Desarrollo Sostenible a nivel político, de las cuales cabe destacar: la capacidad para proponer recomendaciones a la administración pública a través de su conocimiento del medio social, especializado en diferentes temáticas; la capacidad para implementar y gestionar programas y proyectos ambientales a nivel operativo y ofrecer asesoramiento técnico; y por último, monitorizar el

cumplimiento de los compromisos de la administración en materia ambiental (UNDP, 2016). Se ha señalado a su vez que las OSC son especialmente buenas a la hora de representar a la población vulnerable o marginal, así como de atender a las necesidades reales del conjunto de colectivos que componen la sociedad, pero que su principal deficiencia es la limitada capacidad que tienen para traducir las experiencias de aprendizaje en información y conocimiento que pueda ser aprovechable por las organizaciones gubernamentales (*ibídem*).

En relación con lo anterior, la problemática que cabe plantear, a tenor de cómo se está articulando la EDS desde las prácticas educativas no formales, en el marco de las OSC (este marco que la Educación Social suele reclamar como propio), es el grado de adecuación de la formación de los/las educadores/as sociales a la hora de responder a los objetivos de aprendizaje de la EDS. Sin ánimo de ser exhaustivos, en el documento de la UNESCO (2017) que especifica dichos objetivos de aprendizaje (cognitivos, socio-emocionales y actitudinales) se puede encontrar una relación estrecha entre las competencias específicas que desarrolla el Grado de Educación Social de la ULPGC y los objetivos de aprendizaje de al menos ocho de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Estos serían los relacionados con el fin de la pobreza (1), la salud y bienestar (3), la educación de calidad (4), la igualdad de género (5), la reducción de las desigualdades (10), el consumo y producción responsable (12), la acción por el cambio climático (13) y la Paz, justicia e instituciones fuertes (16).

La vinculación entre de los contenidos de este Grado y la EDS se puede observar en la Memoria de Verificación del Título mediante comparación de las competencias específicas y nucleares trabajadas en las asignaturas ofertadas, con los objetivos de aprendizaje de la EDS; encontrando elementos que pueden ser considerados transversales o específicos a estos, en los módulos de *Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Desarrollo Comunitario*, *Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación Social*, e *Intervención Socioeducativa con Personas en Situación de Riesgo de Exclusión Social*, los cuales cuentan con ocho, nueve y cuatro asignaturas de 6 créditos respectivamente (ULPGC, 2008).

### 3. Estudio de campo

#### 3.1. Metodología.

Para determinar cuál puede ser la contribución de los/las profesionales de la Educación Social en la implementación del Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible mediante el trabajo con colectivos sociales, por medio de la educación no formal; se van a

estudiar las debilidades y potencialidades que estos colectivos tienen a la hora de integrar las cuatro áreas clave del PAG en su acción educativa.

Dada la variedad de grupos de población y colectivos sociales con diferentes estatus legales que podemos encontrar; las características de la muestra serán entidades no lucrativas que tengan la Comunidad Autónoma de Canarias entre sus ámbitos territoriales de actuación, y cuyas actividades puedan enmarcarse dentro del PAG bajo los objetivos del área prioritaria número 4: *Empoderar y Movilizar a la Juventud*. La población juvenil deberá entonces, encontrarse representada entre la población destinataria de las actividades educativas que realicen las entidades de la muestra.

Asimismo, y para enriquecer los resultados del estudio, las entidades de la muestra deberán pertenecer a tres áreas temáticas de actuación diferentes, cuyos objetivos estén alineados con los objetivos del desarrollo sostenible. En este sentido se han escogido las áreas de Promoción de la Igualdad entre los Géneros, Conservación del Medio Ambiente, y Ocio y Tiempo Libre. En lo que respecta al número de entidades de la muestra, no se pretende en este estudio hacer un profundo análisis representativo de la realidad canaria, sino observar tendencias que puedan ser ilustrativas de cara a la cuestión investigada en el mismo. Es por esto que se establece en seis el tamaño muestral, siendo dos el número de entidades por área.

En base a esto se determina que las entidades a entrevistar van a ser: la Federación Canaria de Grupos Ecologistas *Ben Magec* y el colectivo *La Vinca*, adscrito a esta primera, como organizaciones representativas del área de conservación del medio ambiente; la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE) y Mujeres Jóvenes de Gran Canaria “*Ágora Violeta*” (asociaciones adscritas a la Red Feminista de Gran Canaria), como muestra del área de promoción de la igualdad entre los géneros y por último; la Organización Juvenil Española (OJE) y la asociación *Mojo de Caña*, como organizaciones que trabajan en el área de ocio y tiempo libre. Dichas entidades, se encuentran registradas en diferentes niveles territoriales (nacional, de la Comunidad Autónoma o insular), pero todas ellas trabajan con población juvenil en el archipiélago canario desde sus respectivas temáticas.

Para la recogida de información el instrumento a emplear será la entrevista semiestructurada, con una persona que represente a cada entidad de la muestra. Esta contará con una serie de preguntas abiertas y neutras para otorgar al entrevistado/a la posibilidad de responder con flexibilidad, y al entrevistador la capacidad de hacer preguntas complementarias que añadan

matices a las respuestas recibidas. Antes de comenzar la entrevista se hará una breve introducción al tema del estudio, aclarando que las respuestas que realicen deben hacerse en conexión con las cuatro áreas clave del PAG, que también serán nombradas.

La entrevista constará de cuatro preguntas:

- ¿Qué temáticas abordan en las actividades educativas que realizan?
- ¿Están incluidas o pueden incluirse las áreas clave del PAG?, ¿Cómo?
- ¿Qué dificultades puede haber para incluirlas o relacionarlas con los temas que actualmente trabajan?
- ¿Cómo beneficiaría a sus destinatarios y su entorno o a la entidad, el incluir estas áreas clave en su práctica educativa?

### 3.2. Resultados.

Las observaciones obtenidas para cada área a partir de las respuestas a las preguntas formuladas, son las que se exponen a continuación.

#### 3.2.1. Conservación del medio ambiente.

Las ONG de la muestra organizan actividades educativas que tienen como objetivo eco-alfabetizar al público destinatario e influir en sus estilos de vida y pautas de consumo como vía para conservar el medio ambiente. La consecución de estas metas se articula, en las líneas de trabajo con población juvenil, a través de diferentes acciones de carácter no formal dentro y fuera del horario lectivo y en diferentes entornos de aprendizaje. Por ejemplo, al aire libre se realizan acciones de repoblación de distintas especies vegetales, de eliminación de especies de plantas invasoras, recogidas de plástico o senderismo interpretativo; mientras que en los centros escolares se organizan exposiciones, diseñan jardines de biodiversidad o implantan proyectos para la reducción de la huella de carbono del centro, en colaboración con el alumnado.

El enfoque pedagógico articulado por los colectivos ecologistas, denominado *Educación en Acción*, busca el desarrollo de la conciencia ambiental a través de actividades de conservación de carácter práctico, reduciendo la parte teórica a la mínima necesaria para la realización las mismas. En el caso de las repoblaciones, por ejemplo, se explican las características y el valor de las especies que se van a plantar o en el caso de las recogidas de plástico, se explica el efecto nocivo de los mismos sobre el ecosistema y otros aspectos relacionados con esta



problemática. También se intenta (en contextos escolares) que el propio educando, a veces a través de incentivos, estudie una temática ambiental concreta para transmitirla al resto de sus compañeros/as o promueva por su cuenta cambios en los hábitos de vida de su grupo de iguales.

Las áreas clave del PAG están integradas en la lógica de las organizaciones que tienen como fin principal la conservación del medio natural, a veces de forma troncal y otras veces de forma transversal. En el caso de la lucha contra el cambio climático o de la protección de la biodiversidad, se podría considerar que la gran mayoría de actividades organizadas las abordan de forma más o menos explícita en sus contenidos, mientras que la promoción del consumo y producción sostenibles o la reducción del riesgo de desastres se trabajan puntualmente en acciones en la naturaleza, introduciendo comentarios sobre la necesidad de prevenir incendios, o en acciones de sensibilización concretas como charlas y talleres sobre vehículos eléctricos, cooperativas de producción de energía, talleres de reciclaje, etc.

Se encuentran, en líneas generales, dificultades para acceder a recursos financieros y materiales que permitan mejorar la calidad de las actividades de aprendizaje, así como para captar a personas jóvenes interesadas en trabajar activamente y a largo plazo como educadores/as: hecho que complica el “relevo generacional” en estos colectivos. El personal que imparte la formación tiene una amplia experiencia y nivel de cualificación, no obstante las acciones de aprendizaje no suelen responder a unos criterios de evaluación o a un proyecto educativo explícito previamente planificado. Los/las educadores/as son consciente de esto, pero organizan las actividades teniendo en cuenta que los valores ambientales no se transmitan informalmente o a través de un “currículo oculto”.

Finalmente, la muestra considera que la inclusión de las áreas clave del PAG en su actividad educativa, así como otras áreas propias de la EA, permite a las personas destinatarias de la formación “plantearse nuevas formas de ver la vida” y la toma de conciencia sobre sus propias pautas de consumo y en conexión con la enseñanza no formal, puede hacerlo aportando entornos de aprendizaje que la educación reglada no puede aportar y a través de “experiencias agradables”.

### 3.2.2. Promoción de la igualdad entre los géneros.

En las líneas de trabajo con población juvenil, las entidades entrevistadas imparten y/o colaboran con terceras entidades en actividades formativas que tienen como objetivo divulgar el feminismo y promover una visión positiva del mismo, así como sensibilizar en torno al

género y las violencias machistas. Esto ocurre dentro y fuera de los contextos escolares, y abarca también actividades educativas para educadores/as de todas las edades que atiendan a este grupo de población. Por ejemplo, charlas informativas sobre feminismo, talleres sobre masculinidades alternativas, talleres de autoestima y liderazgo femenino, escuelas de verano temáticas, cursos de prevención de violencia sexual en menores, talleres de preparación para la paternidad, etc.

Con respecto a la aproximación pedagógica de estos grupos, suele ser de carácter crítico-constructivista, abordando los diferentes temas concernientes al género desde las necesidades y experiencias vitales de las personas destinatarias de la formación. Los programas de formación al respecto suelen tener unos objetivos de aprendizaje y herramientas de evaluación definidas (en el caso de la formación certificada) y si no es así, las sesiones suelen tener unos contenidos teórico-prácticos claros que abordan los elementos cognitivos más importantes sobre el tema que se desee tratar. La forma de articular las sesiones suele ser mediante dinámicas participativas que permiten ahondar en el factor personal, analizando a su vez la realidad social con diferentes marcos teóricos.

El área clave del PAG que se trabajan de forma más troncal es la que concierne al consumo y producción sostenibles, asociando las masculinidades tradicionales a un sistema de producción que aparte de ser injusto con los seres humanos, juega un rol depredador en relación a los recursos naturales. En este contexto, las áreas de reducción del cambio climático y la preservación de la biodiversidad se ven como consecuencia de la lucha por la igualdad de género (perspectiva ampliamente estudiada desde por las corrientes ecofeministas). Estas se trabajan transversalmente a diferentes temáticas relacionadas con el género, a veces de forma implícita y otras veces de manera más explícita.

Las principales dificultades que se pueden encontrar a la hora de incluir las áreas clave en las actividades educativas suele ser el escepticismo general de los/las educandos que no están familiarizados con el feminismo. En el trabajo con población masculina el foco de la acción educativa se pone en lograr que la igualdad de género sea percibida como positiva para todo el mundo, por lo que incluir variables ambientales puede ser, de entrada, contraproducente. No obstante ambos colectivos señalan la posibilidad de incluir módulos de formación en consonancia con las áreas clave del PAG adaptados a la temática principal que se trate en las formaciones impartidas y a la edad de las personas destinatarias.

La muestra entiende también que la EDS, en términos generales, ayuda a enriquecer la mirada feminista sobre asuntos que atañen de forma indirecta al género y sus problemáticas y que puede contribuir a que los/las usuarios/as de la formación desarrollen una mayor conciencia con respecto a sus pautas de consumo. Además, puede servir como punto para “reflexionar sobre el cuidado a uno mismo y hacia los demás”.

### 3.2.3. Ocio y tiempo libre.

Las entidades representadas en el área de ocio y tiempo libre trabajan educación en valores por medio de actividades recreativas. Su principal objetivo es ofrecer opciones de ocio saludable a la población juvenil en general, pero especialmente a los/las jóvenes que proceden de contextos socioeducativos vulnerables. Y las propuestas educativas, ya sea por iniciativa propia o como producto de la colaboración con organizaciones gubernamentales, parten de la detección de las necesidades y déficits educativos de los/las jóvenes a los que atienden para diseñar en consecuencia una oferta de actividades que puedan darle respuesta.

En algunos de los proyectos son las propias personas destinatarias quienes proponen las temáticas para las actividades, cuyos temas pueden ser tan diversos como la sexualidad, la drogodependencia, la promoción del desarrollo comunitario, etc. Las entidades valoran especialmente las actividades que tienen lugar en naturaleza o en el entorno inmediato del joven (en su barrio, con su grupo de iguales o su familia), así que la oferta recreativa incluye tanto visitas a comunidades rurales, yacimientos arqueológicos y centros de interpretación o campamentos con juegos de multiaventura, como recogidas de alimentos, talleres de panadería y coctelería o charlas informativas sobre cuestiones de su interés.

Las áreas del PAG juegan normalmente un papel transversal, tratándose de forma explícita únicamente en las actividades que así lo requieran, como en las visitas a entornos naturales en los que tienen lugar actividades de orientación e interpretación del entorno que conlleven explicar términos técnicos o aspectos relativos a su conservación, u otras actividades que los/las usuarios/as soliciten. De resto, las áreas clave forman parte de los valores que intentan fomentar en su labor pedagógica, esperando que sirva para despertar inquietudes y compromisos de carácter más formal en el futuro.

En cuanto a las barreras encontradas a la hora de vincular las acciones educativas de la muestra con el PAG, están enlazadas al carácter voluntario de la participación de las personas atendidas, que no suelen tener entre sus inquietudes las áreas clave, así como al uso de

actividades recreativas como medio para el aprendizaje, en tanto que dificulta la introducción de contenidos de carácter teórico. Otro motivo es el intento de eludir la polémica en torno a temas que pueden suponer confrontar su situación de vulnerabilidad. En el caso de los/las jóvenes de contextos marginales, el hablarles de renunciar a mejoras en su bienestar material en pos de la conservación ambiental puede ser un objetivo poco realista.

Finalmente, las asociaciones concluyeron que a pesar de las dificultades, trabajar la sostenibilidad con la población juvenil puede ayudar a mejorar su calidad de vida y generar un efecto multiplicador en la sociedad (con acciones en su entorno). También ayuda a reducir incendios, aspecto en el que se hace hincapié durante los campamentos, o a mejorar otras habilidades como la concentración y la atención plena gracias a las actividades en la naturaleza.

#### 4. Discusión

La interpretación de los resultados del estudio está supeditada a la información aportada por las personas entrevistadas, por lo que se recomienda tener en cuenta las limitaciones del instrumento de recogida de información a la hora de citar sus conclusiones. Para mayor precisión sería conveniente realizar un análisis documental de los programas, proyectos y diseños de intervenciones educativas de las entidades de la muestra, de modo que se pueda observar de manera objetiva cómo las áreas clave del PAG están reflejadas en los contenidos y objetivos de aprendizaje. Asimismo, las preguntas de la entrevista no contemplan la recogida de datos relativos a los procesos de diseño y ejecución de las actividades educativas.

Partiendo de este supuesto se ha determinado que las principales debilidades de las OSC a la hora de incluir las áreas clave del PAG de EDS son las siguientes:

- Escasa labor de planificación y evaluación de la intervención educativa en términos generales, lo cual dificulta en la práctica la consecución de objetivos de aprendizaje en relación a la EDS. En este sentido se sigue la tendencia observada por la UNESCO (Stepanek, 2016).
- Las áreas incluidas con carácter transversal suelen trabajarse tan solo de forma eventual y la transversalidad no suele trascender al comentario informal en el marco de otra actividad, el posicionamiento personal del educador/a o una charla de sensibilización.

- Ausencia relativa de contenidos de carácter teórico en favor del factor práctico en las actividades de aprendizaje ofertadas, privando al educando de marcos cognitivos para la reflexión a largo plazo.

Por el contrario, las potencialidades que se han detectado en las OSC para la práctica educativa de la EDS y la implementación del PAG son:

- La variedad de espacios de aprendizaje disponibles, que permiten al educando disfrutar de experiencias agradables al tiempo que desarrolla conciencia de la sostenibilidad, especialmente en el caso de las actividades realizadas en el medio natural.
- Los vínculos que se establecen entre los objetivos de la EDS y los usos y hábitos de las personas destinatarias a través de la práctica educativa no formal e informal, facilitan la adopción de estilos de vida sostenibles de manera más efectiva que en el marco de la enseñanza reglada.
- El enriquecimiento de la visión tanto de las personas destinatarias de los procesos de aprendizaje como de la propia organización, en relación a las temáticas que abordan habitualmente en su formación: incluir las áreas clave en sus contenidos y discurso aumenta la complejidad y el alcance de la reflexión colectiva.

## 5. Conclusiones

¿Cómo pueden contribuir los/las profesionales de la Educación Social a la implementación del PAG de EDS en Canarias? Se ha observado que la práctica de la EDS en organizaciones del tercer sector tiene un gran potencial que se ve lastrado por deficiencias en la planificación y evaluación de las actividades de aprendizaje, con la consiguiente pérdida de efectividad de sus proyectos educativos y de su credibilidad a nivel gubernamental.

Los/las educadores/as sociales pueden gestionar estas debilidades, no solo desde su formación en los contenidos que engloban los objetivos de aprendizaje del desarrollo sostenible (como se mencionó en el marco teórico), sino desde sus competencias para el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa; módulo clave para esta tarea en el plan formativo de la ULPGC (con cuatro asignaturas), junto con el de *Desarrollo e Innovación en Educación Social* (con tres asignaturas) el cual abarca también aspectos relativos al desarrollo organizativo de las entidades de carácter socioeducativo y la resolución de problemas cognitivos (ULPGC, 2008).

En tanto que son profesionales de la educación no formal en distintos contextos sociales, tienen una mayor capacidad para vincular las temáticas del colectivo con el que trabaje a las áreas del PAG, diseñando y ejecutando actividades educativas que puedan responder a los objetivos de la entidad al tiempo que se trabaja la sostenibilidad, haciendo además que esta variable cobre significación con respecto a los contenidos trabajados en las mismas. Y en base a los resultados, sería recomendable que lo hicieran por medio de actividades teórico-prácticas que doten a los educandos con un marco conceptual suficiente que les permita reflexionar y que facilite a largo plazo su transformación en agentes multiplicadores, en su entorno inmediato.

De esta manera, consideramos que los educadores/as que deseen especializarse en la promoción de la EDS, deben de ser capaces de diagnosticar en las organizaciones en las que desarrollen habitualmente su labor socioeducativa, el grado de correspondencia entre su proyecto educativo y los objetivos de aprendizaje de la EDS. De esta manera se podrán corregir los errores de diseño de planificación de la actividad educativa y establecer criterios e instrumentos de evaluación para estas. Hacerlo de forma eficaz requerirá estar al día sobre la gobernanza en materia de EDS y las recomendaciones de organismos internacionales, como la UNESCO, que consensuan y coordinan los esfuerzos en este ámbito con una gran variedad de países y ofrece ejemplos de buenas prácticas que pueden ser aplicados al ámbito canario.

## 6. Referencias bibliográficas

- De la Osa, J.A. y Azara, M.P. (2012). *La educación social es (también) educación ambiental*. Comunicación al VI Congreso Estatal de Educación Social. Valencia (España). 4, 5 y 6 de mayo de 2012.
- Esteban, M y Amador, L.V. (2017). La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socio-ambiental global. *Revista de Educación Social*. Número 25, Julio de 2017.
- Iglesias, L. y Meira, P. (2007). De la Educación Social a la Educación Ambiental y viceversa. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, número 35. Educación Social y Educación Ambiental: la sostenibilidad como horizonte común.
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional*. Centro Nacional de Educación Ambiental. Potosí, México.



- Stepanek, A. (2016). *Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD)*. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all.
- ULPGC. (2008). *Memoria de Verificación del Título*. Recuperado de <https://bit.ly/2IbUkOo>.
- ULPGC. (2018). Grado en Educación Social. Estructura por cursos. Recuperado de <https://bit.ly/2wnTg8O>. Consultado el 6 de mayo de 2018.
- UNDP. (2016). *Promoting Sustainable Development Through More Effective Civil Society Participation in Environmental Governance: A Selection of Country Case Studies from the EU-NGOs Project*. UNDP, New York.
- UNECE. (2016). *Ten years of the UNECE strategy for Education for Sustainable Development*. United Nations. New York, US.
- UNESCO. (2006). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Section for DESD Education. Paris, France.
- UNESCO. (2009). *Review of contexts and structures for Education for Sustainable Development*. Section for DESD Education. Paris, France.
- UNESCO. (2014a). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, France.
- UNESCO. (2014b). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development Final Report*. DESD Monitoring and Evaluation. Paris, France.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Education Sector. Paris, France.

---

Para contactar:

**Raúl Ciro Matas Reyes:** [ciromr96@gmail.com](mailto:ciromr96@gmail.com)

