

Facultad de Educación



Tesis doctoral

**La educación para el desarrollo sostenible
como oportunidad de aprendizaje de menores
en contextos vulnerables. El papel de las
entidades sociales en la educación inclusiva y
la atención a la diversidad**

Dirigida por

Silvia Carrascal Domínguez

Facultad de Educación y Formación del Profesorado

Universidad Complutense de Madrid

Memoria presentada por

Daniel de la Rosa Ruiz

para aspirar al grado de DOCTOR en Educación

Madrid, 2021

Facultad de Educación



Tesis doctoral

**La educación para el desarrollo sostenible
como oportunidad de aprendizaje de menores
en contextos vulnerables. El papel de las
entidades sociales en la educación inclusiva y
la atención a la diversidad**

Dirigida por

Silvia Carrascal Domínguez

Facultad de Educación y Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid

Memoria presentada por

Daniel de la Rosa Ruiz

para aspirar al grado de DOCTOR en Educación
Madrid, 2021

A, M.^a Luisa Ruiz, mi madre, que está en el cielo.

In memoriam

Agradecimientos

La conclusión de esta tesis no habría sido posible sin la comprensión de todas las personas que me han brindado su apoyo durante estos años de investigación. Es imprescindible que las nombre y les agradezca públicamente su compañía, ya que el mérito también es suyo.

En primer lugar, he de mencionar a la Universidad Francisco de Victoria: la institución que me ha enseñado que la enseñanza contribuye a la creación de un mundo mejor. Gracias al Departamento de Extensión Universitaria por embarcarse desde el principio en esta aventura, apoyarme y respetarme; vuestro trabajo diario me demuestra que no solo se educa y se forma desde el aula. Gracias a mis compañeros del Departamento de Humanidades —maestros y referentes académicos— por estar atentos a mis necesidades y por concederme la primera oportunidad de adentrarme en el mundo de la investigación; todos los días me enseñáis algo nuevo. Agradezco también a mis alumnos que cada día me impulsen a ser mejor docente, ya que este oficio me permite entender mejor la vida universitaria.

Gracias a los menores y las familias que han participado en este proyecto por inspirar esta tesis y enseñarme que todos somos iguales y tenemos los mismos sueños. El apoyo incondicional de las entidades sociales del barrio de Entrevías —asociaciones, colegios y centros de servicios sociales— ha posibilitado que este estudio sea una realidad. Agradezco muy especialmente a los educadores sociales de los centros su participación en la investigación y su trabajo diario para conseguir el bienestar de los demás.

Quiero dar las gracias a mi directora por arrojar luz en muchos momentos de oscuridad, por creer en mis capacidades, por ser paciente en mi proceso de aprendizaje, por confiar en mí desde el principio y por acompañarme en este camino. No hubiese sido posible llegar hasta aquí sin su exigencia y su rigor.

Mi especial agradecimiento a Noemy, quien, desde el inicio de este proyecto, me apoyó de forma desinteresada. Gracias por tu tiempo, cercanía, paciencia y tu sabiduría; no hubiese conseguido esto sin ti.

Es necesario que nombre también a los misioneros y los cooperantes que en estos años he conocido en diferentes partes del mundo. Vuestro tesón, vuestro trabajo desinteresado y vuestra entrega hacen creer en el verdadero poder transformador de la educación.

Agradezco profundamente a mi madre, mi padre y mi hermano la seguridad que me aportan; con vosotros he aprendido la importancia del amor en el trabajo del día a día. Sin nuestra unión todo hubiese sido mucho más difícil, habéis creído en mí más que yo mismo.

Gracias a mi mujer por soportar mis noches en vela y mis ausencias, por confiar en mí y darme la fortaleza y la serenidad necesarias para terminar esta tesis. Gracias también por empujarme siempre a perseguir mis sueños. Desde el principio has sido un referente del buen hacer; sin duda, tu amor por la educación infunde este proyecto.

Doy las gracias a mis hijos, Juan y Manuela, por ser mi energía y mi fuerza. Vuestra llegada al mundo me llena de esperanza y de ganas de seguir apostando por el futuro.

Gracias también a todos mis familiares y amigos, ya que, en algún momento, sin saberlo, me habéis dado aliento para terminar esta investigación.

Esta tesis también es de todos vosotros. GRACIAS.

Índice de contenidos

Agradecimientos	7
Índice de contenidos.....	9
Listado general de tablas	13
Resumen	17
Abstract.....	23
PARTE I. PRESENTACIÓN.....	29
Presentación.....	31
Introducción.....	31
Justificación del tema de la investigación.....	31
Planteamiento del problema.....	34
<i>Fundamento del problema</i>	36
<i>Objetivo</i>	37
<i>Hipótesis</i>	39
<i>Metodología</i>	39
PARTE II. MARCO TEÓRICO	43
Capítulo 1. Los objetivos de desarrollo sostenible. Un nuevo marco internacional para transformar el mundo	47
1.1. Antecedentes de los objetivos de desarrollo sostenible	47
1.2. Convenciones internaciones que auspiciaron la creación de los ODS.....	50
1.3. Conferencias internaciones de las Naciones Unidas que contribuyeron a la creación de los objetivos de desarrollo sostenible	58
1.4. El proceso de elaboración de los objetivos de desarrollo sostenible: Agenda de Desarrollo post 2015	67
1.5. Los objetivos de desarrollo sostenible en España	73
Capítulo 2. La evolución de la educación hasta la llegada de los objetivos de desarrollo sostenible	81
2.1. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Un modelo de cambio y transformación de la sociedad y la educación.....	81
2.2. La responsabilidad del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura» en el desarrollo y evolución de la educación mundial	85

2.3. La evolución de la educación mundial: un recorrido por las conferencias e informes educativos a nivel internacional.....	90
2.3.1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en el movimiento Educación Mundial para Todos.....	94
2.3.2. Foro Mundial sobre la Educación Dakar	103
2.3.3. Situación mundial de la educación: los informes de educación para todos (2002-2020)	111
2.4. Educación de calidad: Educación 2030.....	126
2.4.1. El termino calidad educativa a lo largo de la historia.....	126
2.4.2. La calidad educativa en el contexto mundial.....	130
2.5 La educación inclusiva y la atención a la diversidad en la situación actual.....	132
Capítulo 3. Educación para el desarrollo sostenible: evolución y fundamento	139
3.1 Orígenes y evolución del término <i>desarrollo sostenible</i>	139
3.2 Dimensiones y significado de la educación para el desarrollo sostenible	143
3.3. Un concepto de cuatro factores: la educación para el desarrollo sostenible ...	152
3.3.1 Derechos humanos, cultura de paz y no violencia	152
3.3.2. Desarrollo sostenible.....	157
3.3.3. Diversidad cultural.....	158
3.3.4. Igualdad de género	160
Capítulo 4. Educación no formal: inclusión y aprendizaje inclusivo.....	165
4.1. La educación no formal en Europa.....	165
4.2. La educación no formal en España	173
4.2.1 Estudio de medios de comunicación	180
4.3. La educación inclusiva desde la educación no formal en Vallecas	186
4.3.1. Metodología educativa de las entidades	195
4.3.2. Educación inclusiva y atención a la diversidad en contextos vulnerables	201
PARTE III. MARCO EMPÍRICO	211
Capítulo 5. Marco empírico	215
5.1 Diseño e investigación	215
5.2. Objetivos e hipótesis de investigación.....	217
5.3. Metodología	220
5.4 Análisis cuantitativo.....	222
5.4.1. Estudio 1: Creación instrumento de medida.....	222

5.4.2. Estudio 2: Analizar el aprendizaje de la educación para el desarrollo sostenibles en contextos vulnerables: análisis cuantitativo	255
5.5. Análisis del papel de los agentes sociales en la educación inclusiva: análisis cualitativos	273
Capítulo 6. Resultados	291
6.1. Resultados finales	291
6.2. Discusión de los resultados.....	296
Parte IV. Conclusiones, limitaciones y prospectiva	307
Capítulo 7. Conclusiones, limitaciones y prospectiva	309
7.1. Conclusiones.....	309
7. 2. Limitaciones y prospectivas	313
Referencias bibliográficas	315
Referencias	317
Glosario de términos	359
Parte V. Anexos	361
Anexo I. Educación de calidad	363
Anexo II. Relación de la educación con los demás ODS	365
Anexo III. Consentimiento informado menores	367
Anexo IV. Consentimiento informado entidad	369
Anexo V. Consentimiento informado colegio.....	371
Anexo VI. Consentimiento.....	373
Anexo VII. Cuestionario final	375
Anexo VIII. Ejemplo de cuestionario completo	377
Anexo IX. Ejemplo de consentimiento informado.....	379

Listado general de tablas

Tabla 1 Informes preparatorios de los objetivos de desarrollo sostenible	68
Tabla 2 Los objetivos de desarrollo sostenible	81
Tabla 3 Artículo de la Declaración de Jomtiem.....	96
Tabla 4 Directrices de la educación para todos	98
Tabla 5 Objetivos del Foro de Dakar.....	104
Tabla 6 Análisis de la estrategia de la Conferencia de Dakar.....	107
Tabla 7 Listado de informes analizados de Educación en el Mundo.....	112
Tabla 8 Grupos entrevistados	178
Tabla 9 Análisis cualitativo <i>ABC</i>	181
Tabla 10 Análisis cualitativo <i>El Mundo</i>	182
Tabla 11 Análisis cualitativo <i>La Vanguardia</i>	184
Tabla 12 Grupos entrevistados	189
Tabla 13 Estudios del marco empírico	215
Tabla 14 Objetivos de los estudios	218
Tabla 15 Primera versión del cuestionario	224
Tabla 16 Claridad y relevancia.....	228
Tabla 17 Segunda versión del cuestionario	232
Tabla 18 W de Kendall de relevancia de los autores	235
Tabla 19 W de Kendall de la claridad de los autores	235
Tabla 20 Resultado de validez aparente	236
Tabla 21 Cuestionario final.....	238
Tabla 22 Alfa de Cronbach.....	241
Tabla 23 Correlación elemento-total corregida	242
Tabla 24 Alfa de Cronbach sin ítems 1 y 14.....	243
Tabla 25 Estadístico total sin ítems 1 y 14.....	243
Tabla 26 Spearman-Brown	244
Tabla 27 Analisis factorial exploratorio.....	246
Tabla 28 Varianza total explicada	247
Tabla 29 Modelo de 4 factores.....	248
Tabla 30 Ítem por dimensión.....	249
Tabla 31 Índice de homogeneidad sin ítem 10.....	249
Tabla 32 Estadística de fiabilidad.....	250

Tabla 33 Medición en ciencias socilaes y de la salud	251
Tabla 34 Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 1	254
Tabla 35 Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 2	254
Tabla 36 Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 3	254
Tabla 37 Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 4	255
Tabla 38 Participantes del grupo enseñanza reglada	257
Tabla 39 Participantes de las asociaciones del grupo experimental	261
Tabla 40 Nacionalidad del grupo experimental	262
Tabla 41 Diferencias entre grupos	263
Tabla 42 Grado de cumplimiento en la dimensión 1	264
Tabla 43 Grado de cumplimiento en la dimensión 2	265
Tabla 44 Grado de cumplimiento en la dimensión 3	265
Tabla 45 Grado de cumplimiento en la dimensión 4	266
Tabla 46 Pruebas de homogenidad de varianzas	268
Tabla 47 Anova	268
Tabla 48 Entre qué asociaciones se producen las diferencias.....	268
Tabla 49 Grado de cumplimiento de las entidades	269
Tabla 50 Qué significan esas diferencias.....	270
Tabla 51 Grado de cumplimiento en función de las creencias religiosas.....	270
Tabla 52 Qué significan esas diferencias.....	270
Tabla 53 Diferencias en la dimensión 2 en función de las creencias religiosas.....	271
Tabla 54 Grado de cumplimiento en la dimensión 2 en función de las creencias religiosas.....	271
Tabla 55 Qué significan esas diferencias.....	271
Tabla 56 Qué significan esas diferencias.....	272
Tabla 57 Códigos grupos entrevistas.....	276
Tabla 58 Codificación entrevista	277
Tabla 59 Relaciones de códigos.	278
Tabla 60 Relación cita códigos.	278

Listado general de figuras

Figura 1. Dimensiones de la educación para el desarrollo sostenible.....	146
Figura 2. Resultado cualitativo <i>ABC</i>	182
Figura 3. Resultado cualitativo <i>El Mundo</i>	183
Figura 4. Resultado cualitativo <i>La Vanguardia</i>	185
Figura 5. Proceso Investigación Científica.....	217
Figura 6. Análisis Factorial Confirmatorio.....	253
Figura 7. Red semántica.....	280
Figura 8. Relación códigos EDS.....	282
Figura 9. Relación códigos entidades.....	284
Figura 10. Relación códigos trabajo en red.....	286
Figura 11. Relación códigos metodología.....	288
Figura 12. Relación códigos ODS.....	289

Resumen

La educación es una herramienta necesaria para transformar el futuro y salir de la pobreza, todos somos conscientes de su importancia y del gran poder que ejerce en nuestro desarrollo.

En el contexto actual, donde todo está interconectado, la educación ha sufrido grandes cambios y se ha vuelto a centrar en su esencia: ofrecer la ayuda para que desarrollen sus habilidades personales y que puedan ser más felices mediante su plena formación personal y profesional.

El nuevo marco internacional planteado por las Naciones Unidas a través de sus objetivos de desarrollo sostenible quiere empoderar a los ciudadanos para que estos asuman su protagonismo en la construcción de ciudades más justas. Una hoja de ruta que, actualmente, permite incluir a todas las personas en el progreso de una manera integral y transversal.

Tal y como demuestra el informe *Condiciones de vida 2020* —elaborado por el Instituto Nacional de Estadística— el 30,1% de los menores españoles tienen cada vez más riesgo de caer en la pobreza o la exclusión; de hecho, esta tasa ha aumentado 1,3 puntos con respecto al año anterior. Para poder cambiar esta tendencia, es imprescindible conocer la efectividad de las herramientas que se están empleando en la educación no formal (INE, 2020). Cabe destacar, también, que la tasa AROPE —indicador de referencia en Europa que combina la dimensión monetaria y material para medir la pobreza— señaló en 2020 que el 27,4% de los menores en España están en riesgo de pobreza, lo que demuestra que esta realidad afecta a muchos menores.

En la presente investigación se ha profundizado en la necesidad de poner en valor la educación para el desarrollo sostenible, un catalizador clave de los 17 objetivos de desarrollo sostenible que conforma la Agenda 2030. Se ha realizado un

estudio empírico para conocer el efecto de los programas de intervención socioeducativa en los menores que viven en barrios vulnerables. Estos centros — que basan su metodología en la educación para el desarrollo sostenible— llevan a cabo programas en los que participan menores en riesgo de pobreza, atendiendo a diversos indicadores.

Se ha realizado una estrategia de razonamiento lógico, basada en el método deductivo, que parte de las propuestas de las Naciones Unidas hasta llegar a las formas de aplicar los programas de educación para el desarrollo sostenible en las entidades sociales que intervienen con menores en el distrito Puente de Vallecas de Madrid.

En primer lugar, se ha efectuado un recorrido histórico para entender la evolución y el desarrollo de la educación hasta la llegada del plan de acción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. De este modo, se ha presentado un cronograma que refleja el camino recorrido por las Naciones Unidas y la comunidad internacional para llegar a la educación para el desarrollo sostenible. En esta línea se han examinado la Agenda post 2015, las conferencias, las cumbres y los decenios internacionales, ya que fueron eventos decisivos para la aprobación de los ODS. Se han analizado 262 documentos oficiales de las Naciones Unidas, así como sus diferentes programas, lo que demuestra el ingente volumen de documentación que se ha publicado sobre el tema.

Una vez entendido el contexto histórico, se ha estudiado el ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. La educación, además de un derecho humano, es clave para conseguir el desarrollo sostenible propuesto, ya que todos los objetivos están interconectados y se necesitan los unos a los otros para conseguir su meta. En este contexto ha sido necesario analizar el papel que han desempeñado la UNESCO —como un organismo especializado de las Naciones Unidas que lidera y coordina el camino de la educación— y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —como red mundial de las Naciones Unidas para el desarrollo que apoya a los gobiernos para conseguir todas las metas marcadas por los objetivos de desarrollo sostenible.

Para conocer la situación mundial de la educación se han examinado los informes de seguimiento de educación en el mundo desde el año 2000 hasta 2020 y se ha profundizado en el movimiento mundial Educación para Todos. Una vez entendido el problema, se ha presentado el término *educación para el desarrollo sostenible* y se ha ahondado en su desarrollo y evolución.

Se ha procedido a analizar el concepto *educación para el desarrollo sostenible* en de manera exhaustiva, ya que este análisis es la base sobre la que se ha fundamentado el desarrollo del estudio empírico. Se ha desgranado dicho objetivo, así como cada una de las metas que este promueve, para concluir las diferentes dimensiones por las que está formada.

Por último, para cerrar el marco teórico se ha estudiado la educación no formal y el papel que desempeña en la Agenda 2030. Para lograrlo se han examinado diferentes documentos de las Naciones Unidas, de la Unión Europea y de España. Una vez que se ha comprendido la situación actual de la educación no formal, se ha analizado cómo afecta a las entidades sociales, los colegios, los servicios sociales y los educadores sociales, atendiendo a las opiniones de sus fundadores y trabajadores.

Terminado el marco teórico, se ha desarrollado el marco empírico, donde se han realizado tres estudios: la creación del instrumento de medida, la consecución del aprendizaje de la educación para el desarrollo sostenible y el análisis cualitativo de los profesionales.

El objetivo general de esta tesis es conocer el efecto de la educación para el desarrollo sostenible propuesta por las entidades sociales que intervienen con menores en contextos vulnerables. La hipótesis planteada es que la educación no formal tiene un efecto positivo en el cumplimiento de la educación inclusiva y la atención a la diversidad propuestas por Naciones Unidas en su Agenda 2030.

Para conseguir este objetivo se ha utilizado una metodología mixta y se han realizado diferentes estudios empíricos: un primer estudio de diseño y validación de

una herramienta cuyo objetivo es conocer la aportación de las entidades sociales de educación no formal a la educación para el desarrollo sostenible; un segundo estudio donde se han analizado los resultados respecto de la consecución de la meta en las entidades sociales del barrio de Entrevías; y un tercer estudio donde se ha desarrollado el papel que desempeñan los agentes sociales en el aprendizaje y en la educación inclusiva.

El primer estudio realizado quiere ofrecer un instrumento de medida. El fin es la elaboración y la validación de una escala que evalúe la integración de la educación para el desarrollo sostenible; también el objetivo general de este estudio. Los objetivos específicos son el diseño del instrumento de medida, el estudio de la validez de contenidos, el estudio de validez aparente, el estudio de la fiabilidad y el estudio de validez factorial. Para conseguir dichos objetivos, se ha diseñado el instrumento de medida teniendo presente el constructo desarrollado en el marco teórico. La herramienta fue analizada por un comité de expertos, formado por once personas referentes en el sector educativo, lo que se conoce por estudio de validez de contenidos. Posteriormente, se realizó el estudio de validez aparente para conocer la utilidad del instrumento creado; para ello, se les pasó el cuestionario a doce menores con características similares al grupo de participantes en la investigación. Para terminar este primer estudio, se realizaron los correspondientes análisis de fiabilidad y validez, entendiendo por *fiabilidad* la manera en que la herramienta mide con precisión, exactitud y consistencia. El análisis factorial exploratorio ha servido para explorar el conjunto de variables latentes. Y el confirmatorio, para corroborar los resultados.

En el segundo estudio se ha examinado el efecto en el aprendizaje de la educación para el desarrollo sostenible en los contextos vulnerables. Este estudio tiene como objeto estudiar si, desde las entidades de educación no formal, se contribuye a la educación para el desarrollo sostenible. Los objetivos específicos son conocer si existen diferencias significativas en el grado de cumplimiento de la educación para el desarrollo sostenible entre los centros de educación formal y no formal, conocer qué variables de los menores influyen en este aprendizaje y averiguar el grado de cumplimiento de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Se ha querido poner en valor el trabajo de las entidades sociales que intervienen con menores, conocer su implicación en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible y saber si los menores que participan en estas asociaciones tienen integrado el concepto de la educación para el desarrollo sostenible.

En este segundo estudio se ha utilizado una metodología cuantitativa de investigación que parte del diseño y elaboración del concepto *educación para el desarrollo sostenible*. Se ha seguido el método científico hipotético-deductivo que parte de la observación, seguido de la formulación de la hipótesis, deducción de las consecuencias, acopio de información y procesamiento/análisis de datos.

Los participantes de la investigación lo conforman dos grupos. El grupo de alumnos de educación reglada —que se ha utilizado a modo de grupo control— lo han formado 78 menores: de los cuales, 29 estudiaban en un colegio público de la zona geográfica en la que se usó la herramienta (colegio 1), y 49 menores acudían a un colegio concertado de fuera del entorno (colegio 2). Los centros elegidos han querido seleccionar menores con unas características similares a los menores que participan en las asociaciones. El grupo dos lo han formado 116 menores que participan de la educación no formal; todos de la ciudad de Madrid del distrito 13, Puente de Vallecas, Barrio, 131, se llama barrio de Entrevías.

Se ha seleccionado este barrio por su necesidad de mejorar los datos sobre educación, la gran diversidad cultural, la importancia de promover un aprendizaje inclusivo y por ser el distrito con un porcentaje mayor de menores de 0 a los 15 años (Informe del Padrón Municipal de Habitantes de la Ciudad de Madrid a 1 de julio de 2020). Según el Instituto Nacional de Estadística, en su informe *Atlas de distribución de la renta de los hogares*, la población que vive en esta zona pertenece al 35% de las personas más pobres de España.

Otro de los datos que ayudan a entender la realidad social y el entorno donde se ha desarrollado la investigación es que es el barrio con la renta media más baja de Madrid: 17.429€ (INE, 2017). En la zona geográfica donde se ha realizado el trabajo

de campo hay una tasa de abandono escolar del 25%, donde doce centros educativos de enseñanza formal tienen la denominación de «difícil desempeño».

Según datos de 2020 del Ayuntamiento de Madrid, el 30% de las familias chabolistas vive en Vallecas; la edad media en Entrevías es de 43,16; un 17,47% de los habitantes de este barrio son extranjeros; un 20% han nacido fuera de España; la tasa absoluta de paro en Entrevías es del 14,22%; el tamaño medio del hogar es 2,69; hay 3.535 personas que viven en hogares con dos personas; y 1.904 hogares con dos adultos. Si atendemos a los países de origen de las personas que viven en el distrito 13, Rumania cuenta con 4.745 habitantes; y Venezuela, China, Honduras, Perú, Marruecos, Ecuador y Colombia con 3.022 habitantes (Ayuntamiento de Madrid, 2021).

Que este distrito sea una de las zonas de Madrid con un mayor índice de juventud (77,36%) y con una alta población de menores entre 10 y 14 años demuestra que es un excelente campo de acción para conocer qué se hace en cuanto a la educación inclusiva y su aprendizaje.

En el tercer y último estudio se ha analizado cualitativamente el papel de los agentes sociales en la educación para el desarrollo sostenible. Los objetivos específicos son conocer el rol que desempeñan los profesionales para la implementación de la educación para el desarrollo sostenible, y contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo. Para ello, se realizaron dieciocho entrevistas, semiestructuradas, entre el año 2017 y 2021, unos encuentros que fueron grabados y transcritos para su posterior análisis cualitativo.

Tras finalizar los diferentes estudios y examinar los resultados, se ha concluido que los menores en contextos vulnerables que participan en programas de intervención socioeducativa poseen un mayor conocimiento de la educación para el desarrollo sostenible y lo han integrado mejor que otros menores que no participan en estos programas.

Abstract

Education is a necessary tool to transform the future and escape from poverty. We are all aware of the importance of education in our development and the great power it has.

In the current context, where everything is interconnected, education has undergone major change. It has refocused on its essence, providing skills to people so they can be happier and enjoy full personal and professional development, thus contributing to a more sustainable world.

The new international framework proposed by the United Nations through its Sustainable Development Goals aims to empower citizens to take a leading role in building fairer cities. This is currently the roadmap that allows everyone to progress in a comprehensive and cross-cutting manner.

As shown by the Living Conditions 2020 report, prepared by the National Institute of Statistics, 30.1% of Spanish minors are increasingly at risk of falling into poverty or exclusion. This is an increase of 1.3% compared to the previous year, so it is necessary to know the effectiveness of the tools that are being used in non-formal education to change this trend (INE, 2020).

The present research concentrates on the need to value education, a key catalyst of Agenda 2030's 17 development goals. An empirical study was carried out to determine the effect of socio-educational intervention programs in vulnerable neighbourhoods. These centres which base their methodology on education for sustainable development, carry out programs in which minors at risk of poverty participate, taking into account various indicators.

A strategy of logical reasoning, based on the deductive method, is carried out, starting with the United Nations proposals, then looking at the ways of applying

programs of education for sustainable development in the social entities that interact with minors in the Puente de Vallecas district of Madrid.

Firstly, a historical journey is made to understand the evolution and development that preceded the 2030 Agenda. The path taken by the United Nations and the international community to reach education for sustainable development is analysed. This examines the post-2015 agenda, the conferences, summits and International Decades that were decisive for the Sustainable Development Goals. A total of 262 official documents of the United Nations and its different programs have been analysed, which gives an idea of the huge volume of documentation on the subject.

Once the historical context is understood, the focus moves to Goal 4, which ensures inclusive, equitable and quality education, and promotes lifelong learning opportunities for all. Education is not only a human right but also a key to achieving the proposed sustainable development, since all the goals are interconnected and need each other to achieve their objective. In this context it is necessary to analyse the role of UNESCO, as an entity that leads and coordinates the educational path, and UNDP as a development agency that supports governments to achieve these goals.

In order to understand the situation of education globally, the UNESCO Education for All monitoring reports from 2000 to 2019 have been examined and the Global Education for All movement has been studied in depth. Once the problem has been understood, the term Education for Sustainable Development is presented and its development and evolution comprehensively examined.

An in-depth analysis was made of the concept of education for sustainable development. This analysis will be the basis for the development of the empirical study. The goal and each of the parts it promotes are unpacked in order to deal with the different dimensions involved.

Finally, to close the theoretical framework, non-formal education and the role it plays in the 2030 Agenda are studied by analysing different documents of the United Nations, the EU and Spain. Once the situation of non-formal education is known,

how this affects social entities, schools, social services and social educators is examined, taking into account the opinions of their founders and workers.

Once the theoretical framework was completed, we proceeded to the development of the empirical framework, where three studies were carried out. These are creation of the measurement instrument, the extent to which learning about education was achieved in terms of sustainable development, and qualitative analysis of professionals.

The general objective of this thesis is to know the effect of education for sustainable development proposed by social entities that intervene with minors in vulnerable contexts. The hypothesis raised is that non-formal education has a positive effect on the fulfilment of inclusive education and attention to diversity proposed by the United Nations in its 2030 Agenda.

To achieve this objective a mixed methodology has been used and three empirical studies have been carried out: a first study of design and validation of a tool whose objective is to know the contribution of non-formal education social entities to education for sustainable development; a second study where the results regarding the achievement of the goal in the social entities of the Entrevías neighbourhood have been analysed; and a third study where the role played by social agents in learning and inclusive education was analysed.

The first study aims to develop and validate a scale to assess the general objective which is the integration of education for sustainable development. The specific objectives are the design of the measurement instrument, studies of content validity, apparent validity, reliability and factor validity. To achieve these objectives, the measurement instrument has been designed bearing in mind the construct developed in the theoretical framework. The tool was analysed by a committee of experts made up of eleven people of reference in the education sector, which is known as a content validity study. Subsequently, the face validity study was carried out to know the usefulness of the instrument created. For this, the questionnaire was given to twelve minors with characteristics similar to the group of participants in the research. To complete this first study, the corresponding reliability and validity

analyses were carried out to understand the reliability of the way in which the tool measures with precision, accuracy and consistency. The exploratory factor analysis has served to explore the set of latent variables, and the confirmatory to corroborate the results.

The second study has analysed the effect on learning of education for sustainable development in vulnerable contexts. This study aims to investigate whether non-formal education entities contribute to education for sustainable development. The specific objectives are to know if there are significant differences in the degree of compliance with education for sustainable development between formal and non-formal education centres, to know which variables of the minors influence the learning, and to find out the degree of compliance with inclusive education and attention to diversity.

The aim has been to value the work of the social entities that intervene with minors, learn about their involvement in achieving the sustainable development goals and know if the minors who participate in these associations have integrated the concept of education for sustainable development. It should be noted that the AROPE rate - a benchmark indicator in Europe that combines the monetary and material dimension to measure poverty - indicated in 2020 that 27.4% of minors in Spain are at risk of poverty, which shows that this reality affects many.

In this second study a quantitative research methodology has been used that starts from the design and elaboration of the concept of education for sustainable development. The hypothetical-deductive scientific method has been followed which starts from observation, followed by the formulation of the hypothesis, deduction of the consequences, information gathering, as well as data processing and analysis.

The research participants are made up of two groups. The first of formal education students - which has been used as a control group - consists of 78 minors, 29 of whom were studying in a state school in the geographical area where the tool was used (school 1), and 49 attending a privately-owned but state-funded school outside the area (school 2). The chosen centres have selected minors with similar characteristics to those who participate in the associations. Group two has been

made up of 116 minors who participate in non-formal education. All are from the city of Madrid's 13th district - Puente de Vallecas, Barrio 131, Entrevías.

This neighbourhood has been selected for its need to improve data on education, its great cultural diversity, the importance of promoting inclusive learning and because it is the district with a higher percentage of children from 0 to 15 years (Municipal Register Report of Inhabitants of the City of Madrid on 1 July 2020). According to the National Institute of Statistics, in its Atlas report on the distribution of household income, the population living in this area is within 35% of the poorest people in Spain.

Another part of the data that helps to understand the social reality and the environment where the research has been carried out is that this is the neighbourhood with the lowest average income in Madrid: €17,429 (INE, 2017). In the geographical area where the field work has been carried out there is a 25% dropout rate, where twelve formal educational centres are described as underperforming.

According to 2020 data from Madrid City Council, 30% of shantytown families live in Vallecas: the average age in Entrevías is 43.16. 17.47% of the inhabitants of this neighbourhood are foreigners. 20% were born outside Spain. The absolute unemployment rate in Entrevías is 14.22%. The average size of household is 2.69. There are 3,535 people living in households with two people, and 1,904 households with two adults. If we look at the countries of origin of the people who live in the 13th district, Romania accounts for 4,745. Venezuela, China, Honduras, Peru, Morocco, Ecuador and Colombia account for a total of 3,022 (Madrid City Council 2021).

The fact that it is one of the areas of Madrid with a higher rate of youth, 77.36%, and with a high population of children between 10 and 14 years old, shows that it is ideal territory to discover what is being done in terms of inclusive education and learning.

In the third and last study, the role of social agents in education for sustainable development has been qualitatively analysed. The specific objectives are to know

the role that professionals play for the implementation of education for sustainable development, and to contrast and deepen the meaning of the data obtained in the quantitative analysis. For this, eighteen semi-structured interviews were conducted between 2017 and 2021. Some meetings were recorded and transcribed for subsequent qualitative analysis.

After completing the different studies and analysing the results, they seem to indicate that children in vulnerable contexts who participate in socio-educational intervention programs have a greater knowledge and integration of education for sustainable development, compared to other children who do not participate in these programs.

PARTE I. PRESENTACIÓN

Presentación

Introducción

En este apartado se ha hecho una justificación del tema de investigación planteamiento del problema para después fundamentar y presentar los objetivos hipótesis y metodología de la investigación.

Justificación del tema de la investigación

El estudio del Banco Mundial, cuyos resultados se basan en el análisis de datos macroeconómicos, ha afirmado por primera vez en la historia que es posible erradicar la pobreza extrema en el mundo (Banco Mundial, 2016). Otros proyectos que utilizan el análisis histórico —como el de *Nuestro mundo en datos*, desarrollado en la Universidad de Oxford por el historiador social y economista del desarrollo Max Roser— ofrecen datos empíricos que evidencian que el mundo está mejor. Mediante este estudio se pretende demostrar que promover una educación y un aprendizaje sostenibles para toda la vida es la herramienta clave para transformar el presente y el futuro (Roser y Ortiz-Ospina, 2016). En una línea similar, Rosling (2018) manifiesta que nuestro desconocimiento nos ofrece una visión del mundo más negativa que la propia realidad, por ello, educar es la clave.

En el marco de la propuesta internacional Agenda 2030 —aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU) en 2015—, la educación se ha convertido en el instrumento fundamental para conseguir los 17 objetivos de desarrollo sostenible (en adelante ODS) que la conforman. Una prueba de ello se concluye del análisis de la consulta mundial realizada de 2013 a 2015. De las respuestas obtenidas mediante este cuestionario, cuyo objetivo pretendía conocer la opinión de los ciudadanos sobre los retos de la humanidad para definir mejor dichos objetivos, se advierte que el ítem «buena educación» es el que más preocupaba a los casi diez millones de personas entrevistadas (Naciones Unidas, 2015).

Los organismos internacionales deben conocer si lo planteado en el ODS 4 (educación de calidad), es factible y, si lo propuesto, tiene que ver con la trayectoria de la educación seguida por la ONU. Al redactar las decisiones fijadas sobre la educación a nivel mundial se puede haber cometido el error de olvidarse de su objetivo, ya que, según los educadores y los maestros, estas resoluciones son ajenas a las realidades diarias de sus centros. Se considera, por lo tanto, necesario analizar profundamente el trabajo de las profesionales que atienden directamente los intereses de los menores vulnerables para valorar si su trabajo y las propuestas internacionales avanzan en la misma dirección.

La educación no formal, en muchas ocasiones, carece de los sistemas necesarios para obtener datos empíricos y sistematizados, por esto es primordial que se complete un estudio empírico donde se pongan en valor los sistemas de aprendizaje de las instituciones que trabajan en favor del ODS 4. Así lo reconoce el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* (Naciones Unidas, 2019).

No existe una forma mejor para comprender el interés internacional que genera el tema propuesto que leer el «Preámbulo¹» de la Resolución A/RES/70/1, 25 de

¹ «La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible. Este plan será implementado por todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración. Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y las 169 metas que anunciamos hoy demuestran la magnitud de esta ambiciosa nueva Agenda universal. Con ellos se pretende retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y conseguir lo que estos no lograron. También se pretende hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Los Objetivos y las metas estimularán durante los próximos 15 años la acción en las siguientes esferas de importancia crítica para la humanidad y el planeta» (Naciones Unidas, 2015, p. 1)

septiembre de 2015, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.

La *Declaración de Incheon* y el *Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*, liderada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO), concluyó que el proceso educativo se extiende durante toda la vida y ayuda a las personas a que desarrollen sus capacidades para pensar y sentir; se asumió, también, que todos los agentes que forman parte de las ciudades contribuyen a la educación y la cultura, y favorecen el desarrollo humano (García Rodríguez y Carrascal, 2016). Por los motivos expuestos anteriormente, no se debería seguir avanzado en una educación de calidad e inclusiva sin tener presente la labor de todos estos agentes y sin disponer de una correcta medición y monitorización sobre su cometido. Los primeros informes de análisis de la anterior propuesta internacional denominada objetivos de desarrollo del milenio (en adelante ODM) confirmaron que la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos para promover una educación inclusiva y de calidad necesita más indicadores (Naciones Unidas, 2015). Es evidente que la obtención de datos referentes a la educación mundial es problemática (Stifung, 2016), por ello, se considera que este trabajo puede ser relevante tanto para las pequeñas instituciones sociales como para la evaluación de la meta que busca conseguir la educación para el desarrollo sostenible (en adelante EDS).

Para conocer y examinar las publicaciones académicas sobre la investigación se han realizado diferentes búsquedas, donde, además de abordar en profundidad las respectivas metas propuestas por la ONU, también tuviese presente las entidades sociales que trabajan por la educación. Se han consultado los repositorios científicos TESEO y Recolecta, también se han realizado búsquedas en revista de investigación en el ranking SJR y, por último, se han sondeado diferentes títulos publicados en editoriales con un SPI alto.

Después de la búsqueda de información y su posterior selección, se concluye que los estudios sobre los ODS no son específicos sobre el tema propuesto y, en ningún

caso, relacionan el ODS 4 con una realidad tan concreta como la de la presente investigación.

Por otro lado, la elección de la investigación proviene de un interés personal, ya que, desde el año 2000, he trabajado en el barrio de Entrevías como voluntario y trabajador con menores, sus familias, profesores, educadores y demás personas que intervienen en el desarrollo comunitario de la zona. La realidad educativa del entorno me hizo darme cuenta de la necesidad de potenciar una educación que fomente unos valores y modelos de aprendizaje distintos para llegar a todos los menores. El convencimiento de que un mundo mejor es posible y que la transformación de la sociedad es una realidad me ha traído a las aulas universitarias, donde he tenido la oportunidad de encontrarme con jóvenes deseosos de cambiar el mundo.

En estos últimos años, he podido conocer de primera mano los sistemas educativos de Etiopía, República Democrática del Congo, Guinea Ecuatorial, Brasil, Argentina, Tánger y Perú. Cada una de estas experiencias ha reforzado mi pensamiento de que la educación no formal es una herramienta de cambio con un potencial desconocido, y este trabajo quiere poner en valor ese recorrido.

Por todo lo aprendido y vivido, me considero en deuda con el sector socioeducativo del barrio de Entrevías, ya que su trabajo silencioso apuesta por considerar la educación un medio de transformación social y por dar a conocer sus logros y necesidades con respecto a los objetivos planteados por la ONU.

Planteamiento del problema

Esta investigación ha profundizado en el análisis de la educación inclusiva en los centros de educación no formal de intervención socioeducativas del barrio de Entrevía atendiendo al ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todo*

(Naciones Unidas, 2015, p. 16). Para lograrlo, se ha analizado la aplicación de este ODS en un grupo de población vulnerable determinada.

La educación es la herramienta necesaria para que los menores puedan cambiar su futuro y la difícil realidad que les ha tocado vivir. Se requiere, por ello, una atención y una acción de los gobernantes más intensas para que este derecho humano se concrete en todos los países y permita a los ciudadanos convertirse en agentes de cambio a favor de un mundo sostenible.

Como afirma Herranz y García (2021), en España, las organizaciones del tercer sector han incorporado progresivamente en su trabajo diario la Agenda 2030 y los ODS. Las entidades sociales de Entrevías —centros de educación no formal, desde su fundación en la década de los años ochenta— afirman que trabajan para conseguir una educación inclusiva, centrada en los menores del barrio y sus familias. Son un complemento indispensable a la educación formal, cuya organización y estructura rígida no pueden dar una respuesta completa a las necesidades formativas y emocionales de los menores de los barrios vulnerables.

Por otro lado, los servicios sociales han encontrado en estas entidades un apoyo fundamental para poder satisfacer las necesidades básicas de las familias del barrio. Los centros de intervención socioeducativa se han convertido en un pilar para el desarrollo social y comunitario. Es evidente, que la sociedad civil y las ONG desempeñan un papel crucial para la consecución de la Agenda 2030 y, por tanto, para el cumplimiento de las metas (Carricondo *et al.*, 2019).

El objetivo de todas las entidades que han colaborado en esta investigación ha buscado ofrecer una educación de calidad para todos los menores que viven en la zona, el mismo que se presenta en la Resolución A/RES/70/1², de los ODS,

² Durante el trascurso de este documento se usan documentos oficiales de Naciones Unidas, reconocidos por una signatura en la parte superior derecha. Dicha señal tiene diferentes componentes: el primer componente indica el órgano al que se presenta el documento o el órgano emisor de dicho documento; el segundo y el tercer componentes indican los órganos subsidiarios; los siguientes, los componentes especiales, reflejan el tipo de documento; y el componente final refleja

«Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2015, p. 16); por ello, y con la perspectiva de los años, es el momento de analizar si se avanza en la misma dirección y de demostrar que las entidades están trabajando con métodos de aprendizaje que ayudan a la consecución de dicho ODS. Se pretende ofrecer una herramienta para desarrollar indicadores para la medición de los datos y que las entidades conozcan cuál es su aportación a la educación para el desarrollo sostenible.

Fundamento del problema

Este estudio quiere demostrar que el trabajo de las entidades sociales que intervienen con menores en barrios vulnerables afectan a la consecución del ODS 4 y, más concretamente, a su meta 4.7 (*De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible*) consiguiendo con una educación inclusiva y la atención a la diversidad que los menores asimilen dicha meta y la pongan en práctica. Para realizar esta investigación y entender qué se quiere medir, es necesario analizar el concepto *educación para el desarrollo sostenible* y su evolución desde sus orígenes. Esta educación es una pedagogía clave para empoderar a los menores y conseguir que estos adquieran habilidades para desarrollarse personal y comunitariamente, responsabilizarse de su entorno y ayudar a construir un mundo más equitativo.

Se pretende ofrecer una herramienta que desarrolle indicadores cuya medición de datos permitirá que las entidades sociales de intervención socioeducativa en

las modificaciones efectuadas en el texto original. Muchas firmas de documentos incluyen componentes indicadores del año o período de sesiones en función de los elementos indicadores del órgano.

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

barrios vulnerables conozcan su aportación a la EDS. Es necesario analizar si se está avanzando en la misma dirección que los planteamientos mundiales y demostrar que las entidades sociales están trabajando con métodos de aprendizaje que contribuyen a la consecución de dicha meta.

Actualmente no se conocen estudios tan concretos. Si bien hay investigaciones (Del Cerro y Lozano, 2019; Dieste *et al.*, 2019; Martínez Lirola, 2020) que muestran la necesidad de implementar proyectos sobre la EDS en las aulas, en los centros educativos de enseñanza reglada, no se dispone de nada que evalúe el trabajo de los centros educativos de la educación no formal, aunque cabe destacar una propuesta local para integrar la EDS (Boni *et al.*, 2019). La educación no formal ha estado, durante muchos años, fuera del alcance de los organismos internacionales y es ahora cuando empieza a reconocerse su labor y el importante papel que desempeña, por ello, es relevante conocer su contribución.

Objetivo

Los objetivos son los pilares sobre los que se ha abordado el tema desde el marco teórico propuesto. Estos deben plantear preguntas relevantes y aportar datos a la teoría propuesta. Los objetivos son generales atendiendo al foco central y de él descienden los objetivos específicos (Sautu, 2005).

El objetivo general de la tesis consiste en conocer el aprendizaje de la EDS en entidades sociales que trabajan por la inclusión y la atención a la diversidad en menores en contextos vulnerables. En esta parte se ha realizado una amplia consulta bibliográfica: obras, artículos, documentos oficiales y expertos que investigan sobre la EDS. Para poder entender dicho concepto y el contexto donde transcurre el análisis, se han planteado una serie de objetivos específicos en el ámbito teórico y empírico:

- Objetivo específico I: Conocer la educación mundial en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible.

- Objetivo específico II: Realizar un contexto sobre la EDS, analizar el concepto de EDS y hacer una retrospectiva desde su nacimiento hasta la actualidad.
- Objetivo específico III: Realizar un estudio teórico sobre la inclusión y el aprendizaje dentro del marco de la educación no formal y las asociaciones.
- Objetivo específico IV: Realizar un estudio empírico para determinar si existe relación entre la participación en los centros sociales y la asimilación por parte de estos de la EDS, se establecen un serie de objetivos para los diferentes estudios realizados en la parte empírica.

1. El primer estudio realizado quiere crear un instrumento de medida. Su objetivo es la elaboración y la validación de una escala para evaluar la integración de la EDS. Los objetivos específicos son el diseño del instrumento de medida, el estudio de la validez de contenidos, el estudio de validez aparente, el estudio de la fiabilidad y el estudio de validez factorial.
2. En el segundo estudio se analiza el efecto en el aprendizaje de la EDS en los contextos vulnerables. El fin de este estudio es determinar si las entidades de educación no formal contribuyen a la EDS. Los objetivos específicos son conocer si hay diferencias significativas en el grado de cumplimiento de la EDS entre los centros de educación formal y no formal, averiguar qué variables de los menores influyen en este aprendizaje y conocer el grado de cumplimiento de la educación inclusiva y atención a la diversidad.
3. En el último estudio se propone un análisis cualitativo del papel que desempeñan los agentes sociales en la EDS. Los objetivos específicos son conocer el rol que desempeñan los profesionales para la implementación de la educación para el desarrollo sostenible, contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

Hipótesis

Para responder a la cuestión que expone la investigación se ha formulado una hipótesis general. En concreto, las hipótesis que se plantean en este estudio defienden que la intervención de las asociaciones del distrito Puente de Vallecas afectan positivamente en el aprendizaje de la EDS.

- Primera subhipótesis: los programas de intervención socioeducativa en barrios vulnerables influyen positivamente para ofrecer una educación inclusiva y de calidad basada en la EDS.
- Segunda subhipótesis: los agentes sociales que intervienen con los menores son claves para promover una educación inclusiva y una atención a la diversidad basada en la calidad y la igualdad.

Metodología

La metodología que se ha utilizado ha pasado por diferentes fases. En un primer momento, se ha ejecutado un análisis sistémico. Se ha estudiado y organizado la documentación existente sobre el tema con el fin de responder a la hipótesis presentada y esta se ha relacionado con diferentes elementos. Esto ha permitido conocer en profundidad las teorías destacadas, los conceptos claves y los autores destacados. Para examinar toda la documentación se han llevado a cabo diferentes búsquedas en la literatura científica, revistas de investigación en el ranking SJR y, por último, se ha hecho una exploración de diferentes títulos publicados en editoriales con un SPI alto.

En esta primera fase —descriptiva con una metodología cualitativa— se ha profundizado en el marco teórico de la educación inclusiva y del aprendizaje en contextos vulnerables dentro de la EDS. Se ha llevado a cabo un razonamiento deductivo donde se han analizado los conceptos de *aprendizaje* e *inclusión* dentro del marco de los ODS propuestos por la ONU, para ello se ha efectuado un recorrido histórico agrupando los acontecimientos que tienen que ver con el objeto de estudio y analizando los diferentes antecedentes que han propiciado la propuesta

mundial hasta el 2030. De esta forma se han analizado convenciones y conferencias internacionales además de amplia documentación oficial.

Una vez que se ha contextualizado el problema, se ha abordado la situación de la educación teniendo en cuenta la influencia de diferentes organismos y movimientos que han promovido una educación inclusiva y de calidad para todos, por ello se ha analizado el papel y la aportación de organismos internacionales (como la UNESCO o el PNUD) y de movimientos como la Educación Mundial para Todos; se ha terminado con un breve análisis de los movimientos actuales.

El desarrollo y el análisis del concepto de *educación para el desarrollo sostenible* o *ciudadanía global* han ocupado una gran parte de la investigación, ya que ha servido de marco para conocer el aprendizaje inclusivo que sucede en las entidades sociales con menores en contextos vulnerables. Se ha optado por hacer un recorrido histórico de la evolución del término, de esta forma se puede entender cómo se llega a la actual definición y también para saber con exactitud todo lo que este abarca.

Para terminar esta primera fase de la investigación se ha puesto en valor la labor de la educación no formal en relación con su factor inclusivo, que busca el aprendizaje de calidad para todos. Para ello se ha analizado el vínculo que existe entre la pobreza y la educación, y se han presentado diferentes estudios de grupos vulnerables que ayudan a entender la necesidad de la existencia de estos centros y los proyectos que llevan a cabo.

En la segunda fase de la investigación —que ha sido empírica— se ha desarrollado un estudio mixto: una combinación de análisis cuantitativo y cualitativo que nos ha permitido ofrecer unos resultados completos.

En la parte del análisis cuantitativo se ha creado una herramienta cuyo fin busca conocer el efecto del método educativo en los menores en contextos vulnerables. Para desarrollar los indicadores se han tenido presente las aportaciones de los marcos de indicadores temáticos ofrecidas por la UNESCO. En este estudio

empírico se ha recopilado información cuantitativa con relación al objetivo de este estudio. Gracias a la recogida de datos en primera persona, se ha obtenido un *corpus* de información adecuado.

Se han manejado técnicas de recogida de la información y de análisis de datos de tipo directo: encuestas y validación de expertos de los cuestionarios. Después de hacer un recorrido histórico y un análisis de la meta objeto de estudio se ha creado una primera versión del cuestionario. Para ello, se ha planteado, un diseño de investigación no experimental, ya que no hay manipulación de la variable independiente; sino que es un diseño transversal. La creación de la herramienta ha seguido un proceso riguroso y exhaustivo que buscaba la validez y la fiabilidad del instrumento de medición. La primera versión del cuestionario la examinó un grupo de expertos formado por 11 personas. También se realizó el estudio de validez aparente, que se comprobó con el 6 % de la muestra, y, por último, se realizaron los estudios psicométricos pertinentes para asegurar la validez y fiabilidad.

Una vez creada la herramienta, se procedió a ponerla en práctica; para ello se buscaron a dos grupos de participantes para poder comparar el efecto de las intervenciones de las asociaciones. El primer grupo lo formaban 116 menores que participaban en diferentes proyectos socioeducativos de intervención; todos ellos de la ciudad de Madrid, distrito 13, Puente de Vallecas, Barrio 131, Entrevías. El segundo grupo estaba formado por 78 menores de un colegio público de la zona geográfica mencionada y de un colegio concertado de fuera de dicho entorno. Los centros de formación reglada atendían a alumnos con unas características similares a los menores que participan en las asociaciones, por este motivo han sido seleccionados.

El estudio cualitativo tiene diversos objetivos, por un lado, conocer el papel que desempeñan los profesionales en la EDS y, por otro, contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos del análisis cualitativo. Las entrevistas también han fundamentado los perfiles de la muestra de las anteriores investigaciones y han permitido que se pueda conocer en profundidad el entorno en el que se desarrollan los programas.

La muestra de los participantes del estudio cualitativo consta de 18 profesionales del sector social y expertos en los ODS. Los expertos entrevistados han sido seleccionados por ser referentes en el barrio de Entrevías y por intervenir de forma directa con los menores que han usado la herramienta cualitativa. En dicha selección se tuvieron en cuenta criterios de heterogeneidad para comprender la realidad desde todos los ángulos.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

PARTE II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico lo componen una gama de conceptos de variados niveles relacionados entre sí y de vital importancia para cualquier investigación educativa (Sautu *et al.*, 2005).

Gracias a este desarrollo teórico de conceptos conexos, se ha delimitado el problema, lo que ha posibilitado un diseño metodológico que será la guía de la práctica. Es, por tanto, una pieza clave a la hora de elaborar el constructo que se ha analizado (Daros, 2002).

En los capítulos 2, 3, 4 y 5 se reflexiona sobre el término *educación para el desarrollo sostenible*, una herramienta que usan las entidades sociales de Entrevías para educar inclusiva y equitativamente a sus menores participantes y que se analizará en la parte empírica. Por la complejidad del tema, la gran cantidad de documentación y la total relación entre ellos, se ha decidido seleccionar diferentes términos y estudiar su recorrido histórico.

En el capítulo 2 y 3 se presenta un recorrido histórico de la *educación* en el marco de la ONU, desde la Declaración de los Derechos Humanos a la aprobación de los ODS.

En los capítulos 4 y 5 se analiza el concepto *educación para el desarrollo sostenible* y su aplicación en los centros de educación no formal de intervención socioeducativa del barrio de Entrevías. Esta parte nos ofrece un marco teórico completo y exhaustivo del concepto *educación para el desarrollo sostenible*. Gracias a este desarrollo, se puede elaborar una herramienta acorde al análisis del constructo.

Capítulo 1. Los objetivos de desarrollo sostenible. Un nuevo marco internacional para transformar el mundo

1.1. Antecedentes de los objetivos de desarrollo sostenible

Para comprender y analizar la educación inclusiva y la equidad en la educación en las entidades sociales de Entrevías, es oportuno conocer los orígenes e inicios de la ONU. Para ello se ha hecho una retrospectiva de los acontecimientos históricos de esta organización y de los caminos previos que se han abierto para llegar a la aprobación de los ODS. Uno de los objetivos que incluye este nuevo plan internacional es la educación, y concretamente una de sus metas quiere evaluar la educación para el desarrollo sostenible. Con el fin de que este estudio presente un discurso comprensible y conciso, se han unificado analizado cronológicamente dichos acontecimientos.

El 24 de octubre de 1945 los representantes de cincuenta países redactaron la Carta de las Naciones Unidas, que fue ratificada por China, Francia, la Unión Soviética, Reino Unido, Estados Unidos y demás signatarios, naciendo así la Organización de las Naciones Unidas. Desde entonces, la situación de la ONU ha cambiado y actualmente los estados firmantes representan al 80 % de la población de todo el mundo, por ello es esencial conocer en profundidad la evolución de las propuestas que han posibilitado la aprobación de los ODS. En el documento de creación de esta organización internacional, destaca el «Preámbulo», un texto donde se entiende la esencia del grupo creado. Para esta investigación, cabe distinguir el propósito del capítulo 1:

Lograr la cooperación internacional es la solución de los problemas de carácter económico, social, cultural o humanitario y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión (Naciones Unidas, 2000, p. 1).

Como se puede leer, desde el principio de su creación, la inclusión y la preocupación por la igualdad han sido los pilares fundamentales sobre los que se ha fundado la Carta. Un soporte que se desarrolla durante los diecinueve capítulos que forman el documento completo de la carta y que hoy en día sigue vigente, como ejemplifica la propuesta de los ODS.

Unos años más tarde, en el año 1947, por resolución del Consejo Económico y Social (desde ahora ECOSOC), principal órgano coordinador de la labor económica y social de la ONU (Naciones Unidas, 2000a), se creó la Comisión de Derechos Humanos de ONU para crear una organización jurídica e internacional que salvaguardara los derechos y libertades, tal y como afirma Pando (2018).

Avanzando con estos primeros pensamientos de la ONU nace un hito en la historia de la humanidad: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Salado, 2004); derechos aprobados por la Resolución 217 A (III) «Carta internacional de los derechos del Hombre» (Naciones Unidas, 1948) el 10 de diciembre de 1948, que, tal y como recoge Osuna (2004), apoyaría la defensa de la igualdad y la dignidad intrínseca de la persona humana, convirtiéndose estos en uno de los propósitos de la ONU (Pons, 2015).

El término *educación* y su importancia para la ONU se hace patente en el artículo 26 de la Declaración:

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. 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. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Naciones Unidas, 1948, p. 36).

La presente investigación quiere resaltar la importancia de este derecho humano que hoy se materializa en el ODS 4, un derecho que, como se verá más adelante, está muy lejos de ser una realidad. Según el Alto Comisionado para los Derechos Humanos, los ODS fortalecen los derechos humanos y estos treinta artículos los han situado de nuevo en todas las agendas internacionales. Son la materialización moderna de la carta (Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2008).

Siguiendo el recorrido propuesto, en el año 1960, se integraron en la ONU nuevos países³ con menos recursos respecto a los primeros firmantes. Este hecho hizo que sus problemas tuviesen presencia y voz en el ámbito internacional, un aspecto que fue revolucionario en la época, ya que sus reivindicaciones eran escuchadas. En respuesta a esta situación, se lanza la Campaña Mundial contra el Hambre, cuyo objetivo fue captar la atención de ciudadanos y gobiernos, y demostrar que la defensa de los derechos humanos era una realidad y una prioridad para este organismo. En esta campaña se puso interés en la necesidad de abordar el hambre y la desnutrición como hechos incompatibles con los derechos y las oportunidades de todas las personas. La falta de alimentos básicos se entendía como un ataque para la paz social y la estabilidad internacional (FAO, 2019).

De la lectura de la propuesta de la campaña mencionada —donde se cita la erradicación del hambre—, se puede afirmar que ya se estaba creando y asentando la base para los ODS 1 y 2, lo que nos lleva a afirmar que dichos ODS no son una casualidad, sino una respuesta a un pensamiento que se lleva forjando años. Las necesidades básicas para muchos países sin recursos seguían creciendo, por ello un año más tarde se creaba el Programa Mundial de Alimentos, donde se concluyó con una idea novedosa, relacionado el hambre con la aceleración eficaz del desarrollo económico (FAO, 2015), dicho programa recibió el Premio Nobel de la Paz en 2020, en reconocimiento a su labor de asistencia alimentaria. Se pensó, ya

³ Los países que se integraron en la ONU fueron Alto Volta, Benin, Burkina Faso, Camerún, Chad, Congo, Côte d'Ivoire, Chipre, Dahomey, Gabón, Madagascar, Mali, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Senegal, Somalia, Togo, Zaire. Los nombres de los países están citados como se llamaban en el momento de su integración.

en aquel momento, que la defensa de la carta magna tenía que implicar a todos los sectores y no se podía avanzar sin hacerlo de una manera conjunta. Los actuales ODS nacen con la misma idea que se tenía entonces, la de no dejar a ningún país atrás.

En el año 1966, la Asamblea General adoptó dos pactos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Pla, 2012). Estos pactos son un refuerzo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos; ya que, a diferencia de estos últimos, tiene carácter jurídicamente vinculante para los estados firmantes (Armengol, 2003). Ambos documentos son primordiales para la parte empírica de esta investigación, ya que profundizan en varias ocasiones en la protección de los menores de edad. Los pactos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos forman parte de la Carta Internacional de los Derechos Humanos (García-Alix, 2003).

1. 2. Convenciones internaciones que auspiciaron la creación de los ODS

La ONU celebra decenios —ciclos de diez años para conseguir unos objetivos concretos— con la finalidad de que eventos concretos tengan una mayor repercusión internacional. En este apartado se analizan diferentes decenios que han dejado impronta en la actual propuesta internacional de los ODS, concretamente los que están relacionados con el aprendizaje inclusivo y la atención a la diversidad. El Primer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1960-1970) es el primero que promueve el objeto de estudio de esta investigación. El inicio del documento de la Asamblea General en su décimo sexto período de sesiones recuerda las propuestas de los ODS, lo que hace entender, una vez más, que el recorrido que ha tenido la ONU para llegar hasta ellos ha sido muy lineal y acorde a sus principios.

Gracias al Primer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1960-1970) se crearon medidas y programas para eliminar el analfabetismo, el hambre y la enfermedad; una apuesta clara para conseguir una educación inclusiva para todos.

Se organizaron diferentes conferencias y campañas: la *Conferencia sobre los problemas de desarrollo económico* —donde se recogían conclusiones de los países de menor desarrollo—, la *Campaña mundial contra el hambre, las enfermedades y la ignorancia*, y la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre comercio y desarrollo*. Se creó en este contexto, 1965, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante, PNUD), con el objetivo de apoyar a los países, promover el cambio, facilitar el acceso al conocimiento y la gobernabilidad democrática, reducir la pobreza, fomentar la prevención y la recuperación de las crisis, proteger el medioambiente, fomentar la energía sostenible y por último ofrecer soluciones para eliminar el VIH/SIDA (Castillo, 2007). Este programa, como se comprobará más adelante, fue fundamental para la elaboración y desarrollo de los ODM y los ODS. Este decenio, a diferencia de los siguientes, no tiene metas y objetivos, ni tampoco un ente encargado de velar por el cumplimiento de las medidas adoptadas, lo que dificultó su cumplimiento.

Después de la evaluación de las primeras medidas, se observó que no se había llegado a los objetivos marcados; por ello, y vistas las necesidades, se proclamó el Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1971-1980) (Naciones Unidas, 1970). Se puede leer en la resolución, la terminología, las ideas y los planteamientos que se vinculan con los actuales ODS, como, por ejemplo, metas y objetivos, al igual que examen y evaluación.

Para paliar la situación de hambre en los años setenta en el mundo se crea la *Conferencia Mundial de la Alimentación*, esta aprobó la *Declaración universal sobre la erradicación del hambre y la malnutrición*, lo que sentó la base de los ODS 1 y 2 (Programa Mundial de Alimentos, 2009).

En este contexto de desigualdad, la Asamblea General convocó su sexto período extraordinario de sesiones en 1974, en el transcurso del cual, aprobó la *Declaración sobre el establecimiento de un nuevo orden económico internacional «basado en la equidad, la igualdad, soberana, la independencia, el interés común y la cooperación de todos los estados»*. La propuesta final la componían veinte principios sobre los que debía basarse un nuevo orden. Un dato muy relevante de este documento es

este llamamiento a un nuevo orden, ya que se basa en los mismos criterios que hoy propone los ODS.

El examen de estos períodos, según los expertos, había fracasado, ya que no se cumplieron las metas, tal y como asevera Jackson (2007), también lo señaló la propia Asamblea General y, por ello, propuso el Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1981-1990), donde se establecen las nuevas estrategias para reducir la desigualdad entre los países y eliminar la pobreza y la dependencia de los países ricos (Naciones Unidas, 1981). Meses más tarde, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas creó un grupo de expertos gubernamentales para el examen y la evaluación de la aplicación de la nueva estrategia internacional del desarrollo. Este grupo tenía la misión de estudiar el alcance y el contenido del derecho al desarrollo y de proponer medios para garantizar la realización de los derechos económicos, sociales y culturales. La importancia de este decenio para los ODS es innegable, ya que se plantean metas, objetivos y un monitoreo (la medición cada vez está más presente, aspecto que ayudará hacer autocrítica).

En 1986 se aprobó la resolución titulada *Declaración sobre el derecho al desarrollo*. Los diez artículos que la conforman son una declaración de intenciones que invitan a volver a los orígenes de la Carta de las Naciones Unidas. Este grupo de expertos guarda gran similitud con el actual Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS (IAEG-SDG). Entre los objetivos que se marca el grupo destacan los siguientes: desarrollar un marco de indicadores para el seguimiento global; proveer apoyo técnico para su aplicación; velar por el uso de definiciones acordadas y armonizadas; revisar los desarrollos metodológicos sobre los indicadores y sus metadatos; y trabajar de manera abierta, incluyente y transparente. Estos objetivos demuestran que los actuales ODS han absorbido lo mejor de todos estos años.

En esta declaración se ofrece una definición trascendental para el objeto de estudio, la referida al derecho al desarrollo, la cual definen, así:

Es un proceso global económico, social, cultural y político que tiende al mejoramiento constante del bienestar de todos los individuos y pueblos, sobre la base de su participación en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan (Naciones Unidas, 1986b, p. 1).

Este concepto no es propio de la ONU, ya que se encuentra por primera vez en la *Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo*, conocida como, la Declaración de Filadelfia (OIT, 1944). Tienen un desarrollo muy extenso que se analizará con detenimiento en apartados posteriores y llega hasta la Agenda 2030.

Siguiendo con el desarrollo histórico propuesto, en la década de los noventa se aprobó el Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1991/2000). En este decenio se dejaban atrás los errores anteriores y todo el vocabulario del nuevo orden económico internacional, pero años más tarde se volvía hacer una evaluación negativa, esta vez achacada a los imprevistos de la economía mundial (Del Castillo, 2000).

García (2017) habla de tres etapas en la ONU referentes a la educación sobre derechos humanos: una primera intuitiva (1948-1993), una segunda de toma de conciencia (1993-2004) y una última de consolidación y proyección (2004 en adelante) (Muñoz, 2016). Como no solo los decenios para el desarrollo analizados en las páginas anteriores han influido en los ODS se procede a examinar otros decenios cuya aportación a la Agenda 2030 es relevante, para esto se mantiene el orden cronológico establecido hasta ahora.

El primero de los decenios que cabe mencionar fue el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), de gran importancia para la investigación, considerando que uno de los aprendizajes que se evalúa es la formación en los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1995c). Dicho decenio surge a sugerencia de la *Conferencia Mundial de Viena*, celebrada en 1993, más tarde se procederá a su análisis. En este período fue el único mecanismo mundial de difusión, investigación y educación, hasta la llegada de los ODM y su objetivo dos, «educación básica para todos» (Magendzo, 2006).

Con este decenio queda patente, una vez más, la importancia de la educación equitativa y real para la ONU. El documento nos acerca a la redacción de la EDS, donde específicamente se habla de los derechos humanos como una vía para conocer el desarrollo sostenible. La resolución del decenio propone un recorrido para que los dirigentes políticos pongan en marcha planes de acción. También se buscaba reducir al mínimo posible la educación básica de adultos fomentando sistemas educativos que buscaran el desarrollo de las personas basándose en el bien común y los derechos humanos (Naciones Unidas, 1996c).

La propuesta que se hacía era muy análoga a la Agenda 2030. En el plan de acción se explica las bases, principios y objetivos, lo que más interesa para este estudio es la explicación para la ejecución del programa y lo relativo a la evaluación, sin duda, fundamento para los ODM y ODS en lo que a educación corresponde. En esta ocasión la ONU elaboraría un documento con diferentes métodos para llamar a la acción en los respectivos países, funcionamiento que se mantiene con los ODS, ya que cada gobierno tiene autonomía para su implicación e implementación (Naciones Unidas, 1997). Esta vez, se realizaron dos períodos de evaluaciones, en una primera mita (Naciones Unidas, 2000b) y el final (Naciones Unidas, 2004b).

Después de estas evaluaciones, se proclamó, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-actualidad) con el objeto de seguir trabajando los objetivos planteados en el decenio que se acaba de analizar y afianzar la idea de que la educación es una herramienta potente para hacer realidad los derechos humanos y su cumplimiento. Este programa está desarrollado en diferentes etapas que ayudan a entender la propuesta de la educación en la que todos están incluidos:

1. La primera etapa (2005-2009) (UNESCO, 2006b) se centra en los sistemas de enseñanza de Primaria y Secundaria. En este momento se plantea la necesidad de tener un visión nacional más amplia y sistemática (UNESCO, 2010a). En este momento, los ODM estaban a mitad de su recorrido y se centraban en el cumplimiento de sus objetivos. La propuesta mundial buscaba, en su objetivo dos, conseguir matricular en la enseñanza

primaria a todos los menores del mundo, un impulso cuya meta era conseguir una educación igual para todos. Con la ventajas que nos concede el tiempo, en la actualidad es escaso ceñirse al número de matriculados para potenciar una educación equitativa, ya que, lo óptimo sería conocer el número de alumnos que finalizan el proceso educativo.

2. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la educación en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para educandos. Los nuevos objetivos mundiales, que seguirían a los ODM, ya estaban empezando a trabajarse, y una de las principales mejoras consistía en aumentar la cooperación entre organismos de todo tipo (UNESCO, 2010b). Si se quería apostar por una educación integral y respetuosa con los Derechos Humanos, era obligatorio que las universidades se involucraran.
3. La tercera etapa, (2015-2019) estaba dedicada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas (Naciones Unidas, 2014c). Es importante para la investigación que se haya tenido presente a todos los agentes educandos, donde no solo hay maestros. Es conveniente resaltar que el programa incluye, la migración, género y diversidad como parte de los derechos humanos, sin embargo, no se tiene presente el trabajo de las organizaciones no gubernamentales (Naciones Unidas, 2017a).

Siguiendo el cronograma propuesto, se analizan diferentes decenios que pusieron los cimientos de los ODS. Por ello cabe citar el primer (Naciones Unidas, 1997b) y segundo (Naciones Unidas, 2007c) Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza, 1997/2006-2008/2017. En la primera mitad del primer decenio, ya se habían aprobado los ODM. El primero de ellos estaba relacionado con la erradicación de la pobreza, una clara evidencia de la influencia de este decenio en los ODM. En la evaluación del primer decenio se pedía más tiempo, más uniformidad en el progreso y un enfoque holístico; en definitiva, una visión más amplia para solucionar el problema (Naciones Unidas, 2007a). Durante el segundo

decenio se puso más empeño en la coordinación eficiente y en aportar a la consecución de los ODS que, a diferencia de los anteriores, se vería reflejado en los dos primeros, *Fin de la pobreza y Hambre cero* (Naciones Unidas, 2010a).

En 2001 se proclamó el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo —la continuación del, citado anteriormente, Decenio de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos—, que profundiza tanto en el concepto *cultura* de paz como un proyecto transdisciplinario (Naciones Unidas, 1997a) como en el concepto *educación para el desarrollo sostenible*. Este decenio transformó la forma de pensar en la infancia y generó un movimiento en pro de la paz que tuvo su reflejo en los ODS (Gonzalo, y Gorjón, 2011). En la declaración y en el programa de acción sobre la cultura de paz se ha analizado información importante para la presente investigación.

Tres de los artículos que forman dicho documento son relevantes para este estudio: el primero, donde se reconoce la cultura de paz como conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el desarrollo sostenible; el cuarto, que afirma que la educación es un fundamental para conseguirlo; y el octavo, que defiende que las ONG y otras áreas que intervienen en la educación son agentes clave para conseguir esta cultura. En el plan de acción propuesto se han observado similitudes con la meta 4.7 que, como se verá más adelante, trata sobre la ciudadanía global; de hecho hay referencias que promueven los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia, la participación y la solidaridad (Naciones Unidas, 1999). La importancia del decenio para este estudio es crucial, ya que la meta que se ha analizado en esta investigación se promueve una cultura de paz y no violencia. La UNESCO desempeñó un papel fundamental a la hora de demostrar que la educación es el referente fundamental en la construcción de dicha cultura de paz (Cabello *et al.*, 2016).

Otro de los decenios que influyó en la creación de los ODS fue el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la Educación para Todos (2003-2012). «La alfabetización: un camino hacia la libertad». Como se puede leer en el «Preámbulo»

de la resolución A/RES/56/116 mediante la cual se aprobó este decenio, se insta a los Estados Miembros a impulsar el derecho a la educación para todos y favorecer las condiciones para que el aprendizaje llegue a todos en cualquier momento de su vida.

Es relevante este documento por la inclusión de todas las iniciativas sobre educación que tenía abiertas la ONU y por la invitación a defenderlas de una manera conjunta. La intención de este período fue impulsar la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos (en adelante EPT), —que se ha analizado en las páginas siguientes—, así como extender la educación a las personas que no tienen acceso a ella y en concreto a las personas adultas.

En este decenio se ha observado un aspecto social de la educación que está estrechamente ligado al aprendizaje que se ha examinado en esta investigación sobre la EDS: «la alfabetización es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza [...], lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia» (UNESCO, 2014b, p. 4). Esta resolución se escribe doce años antes de la aprobación de los ODS, lo que evidencia la continuidad en el desarrollo de las ideas y las metas propuestas en la Agenda 2030. Uno de los resultados previstos por el plan de acción fue mejorar la calidad de vida gracias a la alfabetización (UNESCO, 2014b), lo que relaciona la educación con otros factores del día a día.

En la primera evaluación de mitad del decenio, ofrecida por la UNESCO, los resultados eran optimistas —aumento en tasas de alfabetización y en el aumento de conciencia sobre la importancia de la educación—, pero en el mismo documento se reconoció que no los avances no eran suficientes, ya que todavía quedaban millones de menores sin escolarizar (UNESCO, 2009b).

De este decenio derivaron otros documentos donde se marcaron las pautas para ver el seguimiento de las metas y facilitar su medición, aspectos que en la Agenda 2030 son básicos:

- Resolución A/RES/63/154 y A/RES/61/140. Ofrecían pautas para conseguir unos mejores resultados y se instaba a los organismos internacionales y gobiernos a seguir trabajando (Naciones Unidas, 2007b; 2009a). La propuesta de educación inclusiva, dentro de los ODS, también ofrece una guía para conseguir los resultados.
- Resolución A/RES/59/149. Donde se pedían informes sobre la aplicación del Plan de Acción Internacional cada dos años (Naciones Unidas, 2005a). Esta iniciativa se mantiene en la Agenda 2030, un plan de acción mediante el cual los países pueden llevar a cabo exámenes voluntarios para conocer sus avances.
- Resolución A/RES/57/166 y A/RES/56/116. Se alegraba de la propuesta y pedía responsabilidad con el decenio, al igual que flexibilidad para que cada país los adaptara según sus necesidades (Naciones Unidas, 2003; 2002a). La flexibilidad era uno de los aprendizajes importantes para conseguir las propuestas mundiales.
- Resolución A/65/183. Proponían que se realizara una evaluación final de las actividades llevadas a cabo por los Estados Miembros y otros interesados para alcanzar los objetivos del decenio (Naciones Unidas, 2011).

El último decenio que cabe mencionar para comprender la propuesta educativa actual de la ONU es el Decenio de las Naciones Unidas la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). En las páginas siguientes se explican este plan de acción y su aportación al concepto *educación para desarrollo sostenible*, clave para el presente estudio.

1.3. Conferencias internaciones de las Naciones Unidas que contribuyeron a la creación de los objetivos de desarrollo sostenible

Para entender el objeto de estudio de esta investigación y su marco general, se propone un análisis que completa el realizado sobre los decenios. Para ello se han

seleccionado diferentes conferencias desde 1990, una fecha que se ha elegido porque es la que la anterior agenda mundial de los ODM estableció como línea de salida para valorar los resultados. Las conferencias que se han investigado son relevantes, porque surgen como un cambio de estrategia a la hora de abordar el desarrollo y de intentar cumplir las metas (Sotillo, 2015; 2018).

Es necesario retroceder unos meses antes de la fecha en la que comenzó el análisis de las cumbres y conferencias, ya que había entrado en vigencia y se había ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño. Este tratado internacional — cuyo carácter es obligatorio y vinculante para los países firmantes, que deben hacer efectivos todos los derechos que se reconocen— es el más ampliamente ratificado de la historia, 192 países miembros firmaron.

Los aspectos más relevantes para la presente investigación son la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, así como la inclusión y escolarización mundial (Unicef, 2006). En la actualidad, es el instrumento internacional básico para la defensa y la promoción de los derechos de la infancia (Ombudsman, 2005). Lo relevante para esta investigación es que uno de sus principios fundamentales es el derecho al desarrollo de los menores. En esta convención, los estados se comprometían a:

Respetar los derechos enunciados en la presente Convención y asegurar su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales (UNICEF, 2006, p. 3).

Después de esta convención, tuvo lugar la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Naciones Unidas, 1990); una de las primeras cumbres donde se hizo un llamamiento internacional a sumarse al apoyo de la infancia. Las indicaciones que se ofrecían eran para los países en vías de desarrollo. En aquel momento la cooperación que se realizaba era de norte a sur, no existían unos objetivos comunes, los países con economías con más recursos proponían soluciones a los

países con dificultades socioeconómicas. La propuesta mundial de los ODS, a diferencia de otros planes, interpela a todos los ciudadanos y cita a todas las generaciones venideras.

Estos dos acontecimientos mundiales son una parte relevante de la investigación, puesto que el concepto de *educación para el desarrollo sostenible* los incluye y afectan directamente a los participantes de esta investigación.

Otra conferencia que se debe citar para entender la educación inclusiva analizada en esta investigación, es la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo* (Naciones Unidas, 1992). En ella se buscaban los intereses de todos para crear una alianza mundial nueva. En la declaración se entendía el concepto de *sostenibilidad* como un camino para obtener un mundo más equilibrado, y se instaba a «erradicar la pobreza», objetivo 1 de los ODM, y se creó el Programa 21, que consistía en un plan de acciones mundial, nacional y local, que tenían que llevar a cabo entidades de la ONU, los gobiernos de sus Estados Miembros y grupos particulares. Los ODM y ODS disponen de herramientas y programas similares al Programa 21 para conseguir los objetivos planteados. En la declaración se citaba el derecho al desarrollo, uniendo derecho, desarrollo y sustentabilidad, conceptos que se irán estabilizando con el tiempo hasta hacerse indivisibles.

La siguiente conferencia mundial que contribuyó a la investigación fue la *Conferencia Mundial Derechos Humanos*, ya que, en su apartado seis, se apuntalaba la unión de desarrollo y derechos humanos: «La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reafirma el derecho al desarrollo [...] como parte integrante de los derechos humanos fundamentales» (Naciones Unidas, 1993. p. 5).

El año siguiente tuvo lugar en la *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo* (Naciones Unidas, 1994). En este caso, en su principio cinco se trataba el desarrollo social, económico y político como un camino para mejorar la calidad de las personas. También resaltaban la enseñanza como un factor clave del desarrollo

sostenible y especificaba que existía una relación de interdependencia entre la educación y los cambios demográficos y sociales.

Otra de las cumbres que cabe destacar fue la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, que quiso ser una cumbre de esperanza, compromiso y acción. La cumbre reconoció la influencia de las cumbres citadas anteriormente, lo que demuestra la relevancia y la aportación de los eventos citados. Este congreso basó el desarrollo social en la dignidad humana, los derechos humanos, la igualdad, el respeto, la paz, la democracia, la responsabilidad mutua y la cooperación (Naciones Unidas, 1995b). Lo que es necesario destacar —relativo a la hipótesis planteada— es el discurso sobre los valores⁴, como, por ejemplo, el entorno propicio para el desarrollo y la integración social⁵. Es determinante que una cumbre de desarrollo social incluyese el acceso universal y equitativo a la educación, puesto que, sin este acceso, no hay desarrollo social posible.

Siguiendo la línea del tiempo propuesta, tuvo lugar la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*, cuya influencia es directa, ya que está presente en el ODM 3: *Promover la igual entre los sexos y el empoderamiento de la mujer* y en el ODS 5: *Igualdad de género* (Naciones Unidas, 1995d). Esta conferencia marcó un hito en la lucha por la igualdad (Giménez Armentia, 2007), y es relevante destacar el compromiso de este documento en la promoción de «un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y

⁴ «Para promover el desarrollo social es preciso orientar los valores, los objetivos y las prioridades hacia el bienestar de todas las personas y el fortalecimiento y la promoción de las instituciones y las políticas que persiguen ese objetivo. La dignidad humana, todos los derechos humanos y libertades fundamentales, la igualdad, la equidad y la justicia social son los valores fundamentales de todas las sociedades. La adhesión, la promoción y la protección de esos valores, entre otros, son la base de la legitimidad de todas las instituciones y del ejercicio de la autoridad y promueve un entorno en el que los seres humanos son el núcleo del desarrollo sostenible y tienen derecho a disfrutar de una vida sana y productiva en armonía con la naturaleza» (Naciones Unidas, 1995b, p. 10).

⁵ El propósito de la integración social es la creación de «una sociedad para todos», en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Una sociedad tan integrada como esa debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades especiales de los sectores vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el imperio de la ley (Naciones Unidas, 1995b, p. 66).

capacitación, y la atención primaria de la salud para niñas y mujeres» (Naciones Unidas, 1995d, p.13), una propuesta muy similar a la de la meta, 4.7, que se analiza en este estudio.

Antes de terminar con este recorrido, es necesario nombrar la *Segunda Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos*. En esta conferencia se reconoció un deterioro mundial de los asentamientos y de las condiciones de vida, se afirmaba que las ciudades deben ser lugares donde las personas puedan vivir con dignidad, buena salud, felicidad y esperanza; objetivos similares a los que fijan las entidades sociales con las que se trabaja en este estudio. Interesa destacar, como resultado de la conferencia, la Agenda Hábitat, mantienen la línea de fortalecer las instituciones locales para conseguir los objetivos y propone un plan para conseguir los acuerdos (Naciones Unidas, 1996a). Es relevante que la declaración reconozca que:

Se inicia una nueva era de cooperación, la era de una filosofía de solidaridad. (...) La esperanza de un futuro común y una exhortación a participar en una empresa de indudable valor e interés, la de construir mancomunadamente un mundo en el que todos vivan en un hogar seguro con la promesa de una vida decorosa en condiciones de dignidad, buena salud, seguridad, felicidad y esperanza (Naciones Unidas 1996, p. 9).

De esta conferencia y sus conclusiones hubo referencias en los ODM, no solo detrás del ODS 7: *Garantizar la sostenibilidad del medioambiente*, que sería evidente, sino también en los ODS 2, 4 y 5, en los que los ODM serían fundamentales para su consecución. El ODS 11 recoge el trabajo de estas dos conferencias, pero la preocupación por el planeta es uno de los cinco ejes centrales de los objetivos 6, 12, 13, 14 y 15.

Después de analizar los encuentros citados en las páginas anteriores surge el antecedente más claro por su forma, modelo y metodología: los ODM. Tras su éxito y esperanza, según palabras de su secretario, Ban Ki-Moon, en el prólogo del Informe de 2015 de los ODM, «no existen dudas de que podemos cumplir con

nuestra responsabilidad compartida para poner fin a la pobreza, sin excluir a nadie, y crear un mundo digno para todos» (Naciones Unidas, 2015, p. 3).

El documento aceptaba que todavía quedaba mucho camino por hacer, pero reconocía que la acción mundial funciona y que es el único camino para un futuro equilibrado y una vida digna para todos (Naciones Unidas, 2015b).

El cambio de siglo fue un buen momento para que los 189 países se planteasen nuevas estrategias y volviesen a la raíz de la ONU. En la Resolución 53/202, aprobada el 17 de diciembre 1998, se acordó celebrar la Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas en el año 2000. Esta fue la reunión más grande de jefes de Estado y/o Gobierno llevada a cabo en el mundo.

El informe que ayuda a entender los nuevos objetivos planteados es *Nosotros los pueblos: la función de las Naciones Unidas en el siglo XXI (A/54/2000)* (Naciones Unidas, 1998b). La preocupación del momento era repensar la ONU y su papel internacional. El documento analizaba la situación del mundo mediante un recorrido desde la creación de la ONU hasta la sostenibilidad buscando el mayor apoyo de la población civil a la vez que la renovación de la ONU.

Se decidió, en este marco, organizar la Cumbre del Milenio (Naciones Unidas, 2000c), donde surge la Declaración del Milenio (A/RES550/L.2), que quería conseguir el «logro de un mundo, más pacífico, más próspero y más justo». El documento hacía un llamamiento a la responsabilidad de todos basada en la dignidad humana; una idea que refuerza y reafirma el pensamiento de la ONU, ya que esta declaración se basaba en conferencias anteriores. Es relevante para la presente investigación resaltar los valores sobre los que se sustentaba dicha propuesta: *libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza y responsabilidad común*.

La Cumbre del Milenio fue un momento de coordinación internacional, ilusión y esperanza en todos los sentidos. Se creyó desde el primer momento que sería posible conseguir los objetivos marcados y que el mundo sería reconducido. Estos objetivos centraban su atención en problemas concretos y su éxito sorprendió a

muchos, llegando a transformar el orden del día de los líderes mundiales (Stiglitz, 2015). Ban Ki-Moon (2015) reconocería en el informe final de los objetivos que estos habían generado el movimiento contra la pobreza más exitoso de la historia. El nuevo programa mundial creó unas nuevas reglas del juego para que todos los países pudiesen trabajar de forma conjunta con el objetivo común de erradicar la pobreza y el hambre, así como mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos del mundo. Los ODM personificaban necesidades básicas y derechos fundamentales que ninguna persona debería no tener cubiertos (Villamil y Romero, 2011).

La iniciativa —impulsada por Kofi Annan— se presentó como una forma de pasar a la acción transmitiendo la interconexión de muchos problemas y la posibilidad de conseguir un mundo mejor (Ministerio de Educación, 2009). Los primeros informes oficiales ya preveían que había que trabajar más, aunque los resultados estaban mejorando (Sachs, 2005).

Para efectuar el seguimiento de los ocho objetivos propuestos, se creó un grupo interinstitucional de expertos sobre los indicadores, Interagency and Expert Group on SDG Indicators, el IAEG ODM, bajo la Dirección de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría General de la ONU, que incluyen también organismos gubernamentales y estadísticos. Estos organismos eran los encargados de preparar los datos para hacer un seguimiento de los progresos. Entre sus tareas también recaía definir metodologías y cuestiones técnicas para ayudar a la lectura y la presentación de los datos (CEPAL, 2010). La labor de este grupo fue esencial para proporcionar un análisis significativo de los resultados (Naciones Unidas, 2013a). Es relevante que se ponga tanto énfasis en la medición y el seguimiento, ya que este estudio persigue el mismo objetivo.

Necesariamente, por la directa relación con el análisis de estudio, se ha llevado a cabo un análisis detallado de la evaluación del ODM 2: *Lograr la enseñanza primaria universal*, fundamental para disponer de una visión completa del constructo que aquí se propone. Este objetivo es la antesala de lo que ocurrirá años más tarde con los ODS.

La educación, desde este momento, se concibió como el eje del desarrollo humano, una idea presente en el planteamiento de los ODM, si bien, como se ha dicho anteriormente, el hecho de que forme parte de los derechos humanos obligaba a conseguir un cumplimiento total. El derecho a la educación se relaciona relacionado directamente con el desarrollo de las personas y su crecimiento; tiene que ver con el aumento de la calidad de vida en todos los niveles (Naciones Unidas, 2005b).

Las metas que se marcaron fueron tres: asegurar que podían terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, tasa neta de matrícula en educación primaria y proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de educación primaria. Estas propuestas fueron un hito porque presentaban una forma de trabajar concreta con unos objetivos claros y concisos que ayudarían a una evaluación óptima del proceso.

Esta propuesta recibió duras críticas por no estar bien planteada e ir en contra de la universalidad de la educación (González-Geraldo, 2015), pero, tal y como se muestra en diferentes evaluaciones, la tasa de matriculación durante los años en que los ODM estuvieron activos aumentaron un 8 %, al igual que disminuyó un 43 % el absentismo escolar, lo que reflejaría la mejora en esos campos. Sin embargo, quedaba mucho trabajo que hacer, porque quedaban 59 millones de niños y niñas sin escolarizar —de los cuales el 53 % eran niñas— y otros 124 millones de niños y niñas en el mundo no pudieron terminar sus estudios de Primaria (Naciones Unidas, 2015a).

Se reconoció, después de este objetivo, que no solo la escuela es un motor de cambio, sino que en las comunidades y las familias se produce aprendizaje (UNICEF, 2007), una idea relevante, ya que el trabajo de campo que se realiza en este estudio se tiene muy presente a la comunidad. La educación, necesariamente, tenía que ir de la mano de los otros objetivos, ya que, es el pilar necesario para poner fin a la pobreza. Las conferencias sobre EPT, que se analizan con detalle más adelante, ejercieron una influencia clara en el planteamiento de este objetivo (Alonso y Atienza, 2005).

Los ODM no crearon obligaciones jurídicas a los estados, pero sí —como se ha visto— compromisos políticos, lo que provocó en algunos países que la seriedad con la que se plantearon no fuera suficiente. Se puede concluir que los logros eran demasiado concretos y que no atendían a la totalidad.

No se debe terminar este apartado sin hacer una pequeña evaluación cualitativa de estos compromisos mundiales. Estos objetivos generaron una confluencia internacional, marcaron el camino para terminar con las desigualdades, dieron visibilidad al problema, mantuvieron la creencia en la responsabilidad de cada individuo para la erradicación de los problemas y situaron la educación en las agendas mundiales. Fue, hasta ese momento, el compromiso más importante para mejorar las condiciones de vida más destacada (Amnistía Internacional, 2010). Los objetivos, permitieron la consolidación de la medición y la calidad de los procesos propuestos para conseguir las metas. Esta forma de medir generó una base científica que ha consolidado el monitoreo y el seguimiento de los ODS.

Las críticas y las propuestas de mejoras no tardaron en llegar. Las metas planteadas, para conseguir los objetivos, eran muy generales, poco ambiciosas, y dejaban muchos problemas mundiales fuera de la agenda; como se afirma en la conferencia *De los ODM a los ODS: Análisis y valoración crítica de la nueva agenda 2030* (Unceta *et al.*, 2012).

Las entidades sociales no dejaron que los plazos finalizaran para realizar la correspondiente evaluación. Era evidente que había disparidades a la hora de cumplir con los objetivos planteados (Progreso para la Infancia, 2010). Vandemoortele (2002), encargado de la redacción de los ODM, afirmó que su intención no fue formular una agenda para el desarrollo internacional y que la propuesta se basaba en suposiciones sobre, tendencias históricas del progreso mundial, esto hecho parece indicar un error en el planteamiento. Otros hicieron más hincapié en que había que adecuar los objetivos a las diferentes realidades de los países (Cecchini *et al.*, 2006).

Se les reprochó, también, la falta de un estudio global donde no solo se hiciese programas para los países del sur, sino para todos por igual (Sanahuja, 2016). Otro de los expertos que habló de las luces y la sombras de estos objetivos fue (García Olmedo, 2015), que aseveró que los avances fueron desiguales y que el proyecto mostró su ineficacia para los problemas más serios, como el hambre o la pobreza.

Los resultados, en lo relativo a educación, no fueron positivos, y los avances fueron tímidos; esto se puede apreciar de forma evidente en el *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo de 2015: ¿Lo hemos conseguido?*, sobre los resultados del Plan de Acción de Dakar. Si bien hay que decir que los datos de desescolarización y paridad de sexo fueron alentadores (Naciones Unidas, 2015b).

Se debe mencionar el informe que el secretario general publicó antes de la aprobación de los ODS titulado *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta* (Naciones Unidas, 2014a). Fue una demanda de los países para conocer toda la gama de contribuciones sobre la agenda de desarrollo después de 2015, una fecha momento aprovechada por Ban Ki-Moon para hablar de «encrucijada historia» y recoger los aportes de los decenios anteriores.

1.4. El proceso de elaboración de los objetivos de desarrollo sostenible: Agenda de Desarrollo post 2015

Antes de analizar la Agenda 2030 hay que nombrar las conferencias y documentos de trabajo que definieron los ODS. Desde el inicio de la elaboración de la Agenda 2030, Naciones Unidas quiso poner al servicio del proyecto 62 equipos de trabajo — además de contar con otros agentes implicados como la Unión Europea, el G-77, los grupos regionales, el G-20— y subsanar así errores anteriores, como el de no tener en cuenta a la sociedad civil y otros agentes sociales (Sanahuja, 2013).

Tres años antes de la aprobación de los ODS se inició el proceso conocido como Agenda de Desarrollo post 2015. Este proceso, como afirma Gómez Gil

(2018), comenzó antes de efectuar una evaluación integral de los objetivos anteriores, careciendo por tanto de certezas probadas precisas que permitiesen mejorar la anterior agenda internacional y sus errores.

Se pusieron en marcha 29 procesos intergubernamentales desde septiembre de 2012 a diciembre de 2015. Se creó una Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible (en adelante SDSN). Esta red —que era una de las iniciativas para promover el desarrollo sostenible y diseñar e implementar la agenda global post 2015— estaba organizada en 12 grupos de trabajo técnico. El grupo de trabajo que afecta para la presente investigación es el 4 «Desarrollo Educación y Transición al Trabajo de la Infancia Temprana» (Sustainable Development Solutions Network, 2017).

Para que la nueva agenda tuviera un carácter internacional e implicase a todos se encargaron informes que marcaron el camino hasta llegar a la Agenda 2030. Dar una solución de acción colectiva era la única vía posible y eficaz para revolver los nuevos retos de la era; se demandaba una visión desarrollada y colateral donde la sostenibilidad era la garantía (Millán, 2015).

Se crearon diferentes y numerosos informes para trabajar y conseguir unos nuevos objetivos que superasen los errores del anterior plan internacional (véase la tabla 1).

Tabla 1

Informes preparatorios de los objetivos de desarrollo sostenible

Nombre del informe	Año
El futuro que queremos para todos	2012
Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible	2013
Un millón de voces: el mundo que queremos. Un futuro sostenible con dignidad para todos y todas	2013
La buena educación	2013
Inicia la conversación global	2013
Compromiso global por un desarrollo incluyente y sostenible: consideraciones sobre la Agenda de Desarrollo post 2015	2013

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

Una vida digna para todos: acelerar el logro de los objetivos de desarrollo del milenio y promover la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015.	2013
Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible	2014
El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta	2014
Desarrollo Sostenible comienza por la educación: cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015.	2014
Compromiso universal por un desarrollo humano y sostenible: posición española para la Agenda de Desarrollo post 2015	2015

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta un análisis de los diferentes informes presentados en la tabla 1 para conocer su aportación a los ODS. En el informe *El futuro que queremos para todos*, el objetivo era apoyar el proceso de consulta y participación, importante para hacer partícipe e implicar a la sociedad en la consecución de las metas propuestas. El informe recomendaba basarse en los principios de derechos humanos, igualdad y sostenibilidad, además de apelar a una responsabilidad compartida y un compromiso político, con unos objetivos y metas concretas que posibilitaran medir los avances (ONU, 2012).

Nació en ese momento post 2015, la iniciativa mundial *La educación ante todo* (UNESCO, 2016d), cuyo objetivo era acelerar los avances en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (en adelante EPT) y los ODM y fomentar una educación de calidad, pertinente y transformadora. Esta iniciativa se centraba en tres prioridades: escolarizar a todos los niños y niñas, mejorar la calidad del aprendizaje y fomentar la conciencia de ser ciudadanos del mundo (Naciones Unidas, 2012). En estos documentos se destaca el protagonismo de la educación — el desarrollo sostenible después de 2015 comienza por la educación y es imprescindible para conseguir los objetivos (UNESCO, 2014d)—, lo que convierte la educación inclusiva y el aprendizaje en dos de los pilares de la nueva propuesta.

Otra publicación que afectó a la creación y redacción de los ODS, fue el informe *Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible* (Naciones Unidas, 2013e), en este caso fue un encargo para hacer recomendaciones para la Agenda para el Desarrollo post 2015. Es relevante este informe, porque recogería lo que más adelante se conocería como

las 5 P, unos objetivos que se centraban en el planeta, las personas, la paz, la prosperidad y las alianzas.

El siguiente documento presentado fue *Un millón de voces: el mundo que queremos Un futuro sostenible con dignidad para todos y todas* (ONU, 2013c). Un informe que recogía los resultados de una consulta mundial de más de un millón de personas. Es importante para este proyecto el hecho de que se pusiese un especial interés en conocer las opiniones de los pobres y marginados. En lo referente a la ciudadanía global y la educación inclusiva, también es un informe relevante, puesto que se mencionaban a los menores vulnerables. Referenciaba la importancia de establecer políticas y planes para dar apoyo a las personas desfavorecidas y sus competencias básicas para conseguir un desarrollo personal óptimo y en consonancia con el entorno. El documento añadía la necesidad de apoyar a los menores en los centros de educación no formal (Naciones Unidas, 2013c).

Se encuentran también referencias a la educación para el desarrollo sostenible como marco para incluir la sostenibilidad y la capacitación cívica global. La consulta estuvo a cargo de la UNESCO y UNICEF, se celebraron reuniones regionales, con ONG y expertos de alto nivel, se realizó después de estos trabajos una consulta temática global. Es importante destacar, en el marco de este estudio, que la *buena educación* fue, con una gran diferencia, el ítem que más interés despertó, como se puede observar en el informe que sintetiza los resultados (ONU, 2013d). El mismo informe reflejaba el clamor de los participantes por ir más allá de lo cuantitativo. Otro informe valioso fue *Inicia la conversación global*, un documento donde se analizan las votaciones que se habían hecho hasta el momento, durante un período de un año (Naciones Unidas, 2013b).

El informe *Una agenda de acción para el desarrollo sostenible* apoya las cuatro dimensiones de la sociedad: desarrollo económico, inclusión social, sostenibilidad ambiental y buena gobernabilidad. Es relevante el llamamiento al apoyo de los programas de educación no formal como una herramienta para la consecución de los objetivos (Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible, 2013). En el mismo año, también se presentó el documento *Una vida digna para todos: acelerar el logro*

de los objetivos de desarrollo del milenio y promover la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015 (Naciones Unidas, 2013c), donde se incluyó la recomendación de crear una agenda universal para todos; integrada y basada en los derechos humanos para el desarrollo.

En este contexto surgió la *Conferencia General de la UNESCO*, donde se adoptó la «Estrategia de Educación 2014-2021», con cuatro objetivos estratégicos: ayudar a desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de alta calidad e inclusivo a lo largo de toda la vida, empoderar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables, y promover la EPT y definir la futura agenda de educación. La redacción de su objetivo general es muy similar a la del ODS 4: «*Garantizar una educación equitativa e inclusiva de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos para el año 2030*», lo que permite apreciar la gran influencia de estas conferencias en el resultado final.

Otro informe importante fue el del *Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los objetivos de desarrollo sostenible*, donde ya se leía la propuesta de los ODS, tal y como se conoce ahora (Naciones Unidas, 2014b).

Destaca también el documento *El camino hacia la dignidad para 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta*, donde se recopilan todas las aportaciones a la Agenda de Desarrollo post 2015. Este informe es el punto de partida de los ODS (Naciones Unidas, 2014a).

Se llega, así, al año 2015, donde había que hacer un alto en el camino y evaluar si se habían conseguido los objetivos propuestos. La Asamblea General reconoció algunos avances importantes, pero fue tajante al afirmar que existían muchas personas que seguían sufriendo por culpa de la pobreza y el hambre.

Otro de los informes relacionado con el presente estudio es el *Desarrollo sostenible comienza por la educación: Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. Este documento resaltó el papel transcendental de la educación en la nueva agenda, siendo el punto de partida para los nuevos objetivos y promotora para la consecución de las nuevas metas. Hizo un

repasso en la relación de la educación con los 16 objetivos que se proponía y concluyó que la educación acelera los avances y es clave para el desarrollo (UNESCO, 2014d).

Sobresale también el documento de trabajo *Compromiso global por un desarrollo incluyente y sostenible: Consideraciones sobre la Agenda de Desarrollo post 2015*, un texto donde se destaca la aportación de los ODM y el camino que abrió la ONU para fijar una agenda universal en la que todos tenían que aportar. Según este estudio, los ODM consiguieron realizar una llamada de atención internacional sobre los problemas que, ahora, eran responsabilidad de todos y que se podían medir en un plazo determinado. Como mejoras planteaban la necesidad de que todos se identificaran con las metas, para ello había que conseguir que todos participasen en los objetivos, aceptaran la heterogeneidad de las sociedades e identificaran sus prioridades, lo que haría posible que los marcadores fuesen más plurales y flexibles (Alonso *et al.*, 2013).

España no era ajena a todo el movimiento internacional y en el documento de trabajo *Compromiso universal por un desarrollo humano y sostenible: posición española para la Agenda de Desarrollo post 2015* hizo referencia a la educación no formal como un recurso educativo para la formación de los ciudadanos y como un área de trabajo que tener presente (Robles, 2015), algo que hasta el momento no había afirmado. Este dato es crucial para la investigación, puesto que se destaca el trabajo de la educación no formal.

La estructura jurídica no era sencilla, ya que cada país tenía que trabajar sus metas desde su diversidad, sin carácter vinculante ni efectos jurídicos. A pesar de que la propuesta va más lejos de las fronteras de cada país, los objetivos los tienen que lograr todos los países. De hecho, hay un solo propósito, pero dos marcos territoriales de acción (García Matíes, 2016).

En 2016 se publicó *Desde los ODM hasta el desarrollo sostenible para todos: Lecciones aprendidas tras 15 años de práctica*, un documento del PNUD que

recogía los aprendizajes de los ODM y las mejoras en educación, salud y prosperidad de los ciudadanos (PNUD, 2016).

Los ODM fueron esenciales para la creación de la siguiente agenda internacional. Ofrecieron muchas enseñanzas que se tuvieron presentes, como, por ejemplo, la necesidad de adaptarse a la realidad de cada país, crear documentos y marcos flexibles y poner el foco en la relación de todas las instituciones y personas para que el cambio proviniese desde el interior.

De esta forma se llegaron a los ODS y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la agenda global más ambiciosa aprobada por la comunidad internacional para llamar a la acción colectiva en torno a metas comunes (Gómez Gil, 2018) en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, Su intención era fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia; así como lograr la participación de todos para favorecer que toda la humanidad avanzara en la misma dirección y conseguir así las metas que no se alcanzaron en la anterior propuesta (CEPAL, 2017).

1.5. Los objetivos de desarrollo sostenible en España

Antes de conocer la situación de la EDS, es necesario conocer la posición oficial de España ante la Agenda 2030 y ante las herramientas para sumarse a la propuesta hecha por la ONU. Necesita, como cualquier otro país del mundo, que esta agenda se cumpla por algunos de los siguientes datos: según el índice Gini 2019, es el tercer país con una mayor desigualdad de la renta de la Unión Europea (en adelante UE) y, según el Eurostat 2019, un 21 % de la población está en riesgo de pobreza.

Una vez que se conocen los datos generales, se analiza su efecto en la educación. Según un informe de Save the Children, la equidad educativa no existe. Factores como la segregación por origen socioeconómico y el mayor número de repetición de curso en alumnos pobres lo demuestran (Ferrer, 2019). En España se han creado y propuesto diferentes leyes educativas, pero el éxito ha sido nulo si atendemos a la calidad educativa de los niñas y niños (Bondía, 2019), caso que se

vuelve más profundo en los centros educativos de entornos vulnerables, por ello es necesario conocer la posición de España ante la equidad educativa en el marco de la Agenda 2030.

El Congreso de los Diputados adoptó el 12 de diciembre de 2017 una proposición no de Ley para la definición de la estrategia nacional para el cumplimiento de los ODS. De este modo, España se sumó a la resolución de la Agenda 2030 y en el 2017 se creó un grupo de Alto nivel para la Agenda 2030 — denominado GAN— cuyo fin consistía en coordinar las diferentes actuaciones para superar los exámenes voluntarios ante el foro político de alto nivel. Este grupo formularía el plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 que recogía una estrategia española de desarrollo sostenible, aprobado por el Consejo de Ministros del 29 de junio de 2018. El documento explicaba la posición de España ante la agenda y exponía la finalidad de dicho texto. El consejo de Ministros afirmaba que la Agenda 2030 y el desarrollo sostenible se convertían desde ese momento en ejes de su gobernanza y establecían un plan a largo plazo sobre la estrategia española y los ODS.

El texto donde se recoge ese acuerdo se llamó *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030: Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. Es relevante mencionar que mostraba un reconocimiento y agradecimiento a la ciudadanía por sumarse a la propuesta y apoyar las iniciativas que fomentan un mundo más inclusivo y sostenible. La propuesta realizaba un análisis pormenorizado de cada uno de los objetivos. En este estudio se ha examinado lo relativo a la EDS.

La meta relativa al aprendizaje inclusivo, lo trata como una medida transformadora, integrada y transversal, es decir que depende de varios ministerios y organismos políticos. También asevera que la EDS está basada en principios compartidos como los aprobados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Es para el gobierno español, según este documento, de vital importancia aunar esfuerzos para que la meta sea una realidad, buscan ofrecer contenidos y habilidades que den a las personas un papel activo en la transformación de la sociedad y de su propia vida.

Se pone también de relevancia, en este plan de acción, el desarrollo psicosocial y educativo de los menores. El documento hace referencia a la educación para la ciudadanía global como pilar indispensable para que se conozcan los ODS. La propuesta que se hace es incluir en la enseñanza formal de todos los centros educativos públicos una herramienta que fomente los valores y ofrezca al alumnado instrumentos para entender el entorno, así como y habilidades sociales y una actitud crítica y reflexiva para enfrentarse a los problemas del mundo.

Desde la aprobación de los ODS, los países se pueden presentar en el Foro Político de Alto Nivel, de manera voluntaria, al examen para evaluar su evolución. De este modo, España presentó en julio de 2018 su informe para el examen voluntario, en él se puede leer que la Agenda se ha convertido en el eje transversal del Gobierno, que insta a las áreas políticas, sociales y económicas a trabajar de manera conjunta y a largo plazo para que los resultados de España sean positivos (Gobierno de España, 2018).

España presentó en 2020 el informe de progreso sobre los ODS titulado *Reconstruir lo común, la implementación de la Agenda 2030 en España*. Un documento que aúna las diferentes acciones que se han diseñado y realizado para contribuir al cumplimiento de la Agenda centrándose en las respuestas a la crisis económica, sanitaria y social generada por la COVID-19:

Reafirmando nuestro compromiso con un país más justo y sostenible que cumpla la Agenda 2030 y no deje a nadie atrás. La segunda es si lo vamos a llevar a cabo, y en eso la respuesta que recoge este Informe de Progreso también es clara: no solo lo vamos a hacer, sino que ya hemos empezado (Gobierno de España, 2020, p. 208).

En el mismo informe se observa, en los anexos y referencias, una participación muy amplia por parte de todos los organismos nacionales y locales, además de

universidades, centros de enseñanza, empresas privadas e instituciones sociales, que apuestan de forma unánime por un cambio a favor de la sostenibilidad.

Es relevante para esta investigación resaltar los datos sobre pobreza infantil y el pensamiento del Gobierno de España ante la situación de riesgo que sufren los menores. Según el informe *El estado de la pobreza. España 2020. X Informe anual sobre el riesgo de pobreza y exclusión*, un 27,4 % de los menores vive en riesgo de pobreza y el 30 % está en situación de riesgo y exclusión si se tiene en cuenta el indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusion) que valora los ingresos, las privaciones materiales y la baja empleabilidad (Llano, 2020).

El Gobierno, conocedor de la importancia de la etapa infantil para el desarrollo de las capacidades, quiere ofrecer herramientas para ofrecer a los hogares más pobres una mayor calidad de vida, porque los menores tienen siete veces más de posibilidades de dejar el sistema educativo (Gobierno de España, 2020). Tiene una especial importancia la labor de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (en adelante REDS), en inglés, SDSN (Sustainable Development Solutions Network), que —aunque centra su trabajo en cuatro aspectos: energía, agua, biodiversidad y género— ha destacado en algunas publicaciones la importancia del desarrollo sostenible en los centros de educación formal. Cabe señalar que en ningún momento separan lo ambiental y social, un enfoque que permitirá a los menores lograr una EDS integral (Benayas y Marcén, 2019).

Según el artículo «*Odeseizar la educación y la cooperación para el desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4 en España*», se puede conseguir el cumplimiento del ODS 4 «integral, inclusivo y equitativo, sostenible y vinculado al desarrollo humano y de las capacidades» (Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2020, p. 346). En la obra *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español* (Valdés et al., 2020) se consigue ver la propuesta para relacionar la colaboración de PISA con los ODS, que únicamente se centra en la educación reglada y no analizar la EDS, sino que la relaciona con el conocimiento de las ciencias y la motivación y formación del profesorado, aspectos que no atienden al concepto en su globalidad.

En las próximas líneas se profundizará en el rol de la Universidad en el desarrollo y cumplimiento de la Agenda 2030.

Ya se ha profundizado, en las páginas anteriores, en el papel de la educación como elemento esencial para que se puedan cumplir la Agenda 2030, pero no se ha hablado del papel de la Universidad y de la necesidad de realizar estudios consistentes y empíricos que sumen a la consecución de los objetivos, tal y como se propone en esta investigación. Cabe recordar que esta investigación que surge en la Universidad pretende ser una futura herramienta que ayude a contribuir al cambio.

La Universidad nació de la evolución de las escuelas catedráticas y monásticas con el fin de formar a los jóvenes. Desde sus principios, los centros de educación superior han proporcionado soluciones científicas a los problemas a los que se enfrentaba la sociedad, y han apostado por la formación integral de las personas (en la conciencia crítica y compromiso social) para que, desde el conocimiento, sean promotores del cambio social, por ello no debe permanecer ajena a esta propuesta mundial, y debe reivindicar su protagonismo para que los ODS sean una realidad, así como y ayudar a la construcción de un mundo más equitativo (Quaqui, 2002; Guijarro, 2010)).

La Universidad debe ser un actor principal a la hora de suscitar la transformación, para ello ha de preparar a su alumnado para que este pueda contribuir a la consecución de los ODS ofreciendo lo mejor de sí mismos desde su área de conocimiento.

La Agenda 2030 dejó claro, desde su aprobación, que los ODS propuestos no eran solo responsabilidad de los gobiernos y los organismos internacionales. Por ello, la Universidad debe apoyar y contribuir —desde la investigación— a la construcción de un mundo más sostenible y justo.

En España, en 2018, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (en adelante CRUE) ofreció un plan donde ponía en valor el protagonismo de la Universidad en la Agenda 2030 basándose en la investigación, la transferencia, la

extensión y la gestión universitarias como herramientas imprescindibles para abordar los retos de la Agenda 2030. En el mismo documento se afianza la idea que los centros de enseñanza superior han de crear un pensamiento crítico e incorporar los principios y los valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario.

La educación superior debe aportar las herramientas y la formación imprescindibles para poder dar respuesta a las necesidades sociales actuales y a los grandes desafíos que esta Agenda plantea. La Universidad no puede dar la espalda a la realidad social, tiene que pensar y actuar globalmente.

Es indispensable que la Universidad atienda las nuevas realidades sociales no solo desde la teoría, sino promoviendo un aprendizaje en que el alumnado sea crítico con lo que sucede en su entorno y quiera contribuir a la transformación desde su área de conocimiento. Se puede encontrar un desarrollo más minucioso del papel de la Universidad en la Agenda y en la EDS en el artículo «El papel de la universidad en la erradicación de la pobreza y la desigualdad: educación para la responsabilidad social» (Giménez *et al.*, 2020).

Es importante reconocer el papel de la Universidad, ya que es en el ámbito universitario donde surge este estudio, cuyo fin es difundir la consecución de una de sus metas basándose en la teoría y los datos empíricos.

El *Informe de progreso 2021 y estrategia de desarrollo sostenible* recoge la estrategia de desarrollo sostenible de España. El importante papel que desempeña la educación según dicho informe es relevante para el presente estudio. Como se puede observar, es una de las prioridades de actuación y la propia, Ley Orgánica de Modificación de la LOE, LOMLOE, hace referencias manifiestas a la EDS. También se propone una inversión mínima para invertir en el objeto de estudio de esta investigación. Todos estos aspectos ponen de relieve el lugar tan destacado que ocupa en la Agenda 2030 todas las dimensiones relacionadas con la educación.

Antes de terminar, es necesario mencionar el documento *España 2050: Fundamentos y propuestas para una estrategia nacional de largo plazo* (Gobierno

de España, 2021). En este plan se hacen diversas referencias al futuro de la educación en España; un futuro que pasa por cumplir con la Agenda 2030. Se reconoce la necesidad de facilitar una formación especializada a los jóvenes sin empleo y formación, características que tiene la muestra de la parte empírica de la investigación. También se recalca la importancia de centrar la educación en lo humanístico y socioemocional para crear una educación para el bienestar. Parece ser que esta nueva fase de la educación pasa por cumplir y superar la EDS que aquí se estudia.

Este recorrido histórico — que se ha realizado en este capítulo 1— ha examinado el proceso de creación de los ODS y su fundamento a lo largo de la historia de la ONU. Este análisis era necesario para contextualizar la Agenda 2030 y conocer con exactitud los documentos que han inspirado el objeto de estudio de esta investigación. Gracias a este análisis, se puede entender de manera completa cómo se han llegado a las diferentes metas que establecen los ODS. Una vez que se ha entendido el marco general, es pertinente comenzar a examinar el papel de la educación en esta nueva agenda mundial, un aspecto que se ha desarrollado en el capítulo 2.

Capítulo 2. La evolución de la educación hasta la llegada de los objetivos de desarrollo sostenible

2.1. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Un modelo de cambio y transformación de la sociedad y la educación

Es necesario recurrir al documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* para conocer con exactitud la intención de este nuevo marco mundial:

Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los Derechos Humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales (Naciones Unidas, 2015d, p. 3).

Así fue como los estados de la ONU, con 193 líderes y con varias ONG propusieron los 17 ODS (véase la tabla 2) con 169⁶ metas de carácter compuesto e indivisible hasta el año 2030. Por su importancia para la investigación se ha creado una tabla donde se recogen tal y como se presentan en el documento los diferentes ODS (Naciones Unidas, 2015d, p. 16).

Tabla 2

Los objetivos de desarrollo sostenible

Número	Objetivo
1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades.

⁶ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
5	Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
6	Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
7	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenido, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10	Reducir la desigualdad en y entre los países.
11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles
12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14	Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de forma sostenible, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.
16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17	Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el desarrollo sostenible.

Fuente: Naciones Unidas, 2015 p. 16.

La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó un plan de acción llamado Agenda 2030, y los estados, al asumir este nuevo orden mundial, se comprometieron a movilizar los recursos necesarios y crear las alianzas indispensables para conseguir las metas propuestas. Una de las mejoras en relación con el plan anterior, los ya citados ODM, fue que se ofrecía a los estados independencia para fijar sus propias metas nacionales y poder conseguir estos compromisos comunes y universales.

La hoja de ruta creada para elaborar los ODS hizo que el desarrollo sostenible fuera uno de los principales objetivos de la comunidad internacional y que sirviera como marco metodológico para entender el mundo (Castelos *et al.*, 2016). La propuesta mundial, tal y como afirma Marta Pedrajas, parte de cinco grandes

principios: la dignidad de las personas, la protección del planeta, la generación de prosperidad, la búsqueda de la paz y la generación de alianza (Palop *et al.*, 2020). Algunos autores han mostrado su preocupación y críticas a la nueva agenda por considerar los ODS inconsistentes y contradictorios (Martínez y Martínez Osés, 2016). Otros resaltan las limitaciones técnicas de unos ODS llenos de retórica y unas metas idealistas y visionarias (Gómez Gil, 2018). Otros critican la falta de recursos para una gobernanza global que genere un equilibrio (Cardesa-Salzmann y Pigrau, 2017) y otros hablan de la peligrosidad de lo público y privado (Adams y Luchsinger, 2015). La reflexión más dura puede ser la de Easterly (2015), quien afirma que es una agenda extensa, ambiciosa, llena de elocuencia, cinismo político, incoherencia técnica, utópica y sin responsabilidad precisa.

Otras de las críticas a esta propuesta internacional las recoge Flavio Comin (2020), que defiende que la nueva agenda no responde a las necesidades del ser humano de manera integral, ya que deja fuera muchas de sus dimensiones (Palop *et al.*, 2020). Por otro lado, otros investigadores, sin embargo, declaran que los ODS están cambiando la forma de pensar, promoviendo cambios en el día a día de los ciudadanos y obligando a los gobiernos a replantearse sus políticas en beneficio de la agenda y el cumplimiento de los objetivos (Bautista-Cerro *et al.*, 2019). Almansa y Canelón (2018) defienden el aporte positivo de la agenda a los temas migratorios. Como se puede ver, este nuevo plan internacional no deja indiferente a los especialistas, que aportan sus opiniones.

Los ODS querían aprovechar el éxito de los ODM, tal y como se puede leer en el documento *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*:

Reconoce los logros desiguales y las deficiencias en muchas áreas. El trabajo no se ha completado y debe continuar en la nueva era del desarrollo [...] A pesar de los grandes éxitos obtenidos, las personas más pobres y vulnerables siguen sufriendo el desamparo (Naciones Unidas, 2015c, p. 4).

Como se ha visto, la nueva propuesta internacional cuenta con 17 ODS, formados a su vez por 169 metas y unos 300 indicadores, que deben cumplirse en un plazo de quince años. La Agenda 2030 surgió gracias a un proceso amplio de

diálogo entre países y acuerdos con la sociedad. La UNESCO reconoció que este proceso de creación se llevó a cabo después de una serie de consultas, las más amplias e inclusivas en el recorrido de la ONU (UNESCO, 2015f). En el mismo documento se reconoce, también, que una de las grandes diferencias con la propuesta anterior es la colaboración y la participación de toda la sociedad civil, a diferencia de los ODM que fue creada por los gobiernos (UNESCO, 2016a).

La gran novedad de este acuerdo internacional es que tiene presente la peculiaridad de cada país, ya que son los diferentes estados los que marcan las propias metas dentro del marco mundial fijados. Es necesario enfatizar que los ODS no son de un obligatorio cumplimiento, pero cada país firmante se compromete ante la comunidad internacional a hacer un esfuerzo y un seguimiento para que las metas sean una realidad.

La propuesta de este encuentro mundial fue ambiciosa, ya que proponía un mundo nuevo donde el progreso beneficiase a todas las personas. La primicia era reconocer que la pobreza es mundial y que existe en todos los países. Con esta iniciativa se pone en juego todos los factores mundiales para trabajar por la erradicación de la pobreza.

Los ODS, como se ha afirmado anteriormente, fueron redactados después de un proceso de consulta internacional, formados por grupos de trabajo de composición abierta (Naciones Unidas, 2013a). Los términos de *agenda mundial*, *flexibilidad*, *nueva visión* y *desarrollo sostenible*, entre otros, eran protagonistas de algunos informes anteriores (véase de nuevo la tabla 1).

Los rasgos que más diferencian los ODM de los ODS son la universalidad e innovación en cuanto a la resolución del problema desde todas sus áreas. Lo que se observa en este nuevo planteamiento es que el desarrollo se ha entendido en términos de sostenibilidad; no solo desde el punto de vista económico, sino también desde una panorámica social y medioambiental. La principal diferencia, con los anteriores, es que aquellos estaban pensados por los países desarrollados, para los que lo están en desarrollo. Esta propuesta mundial plantea que todos asumamos el

compromiso y que cada país plantea sus mejoras en función de las necesidades reales.

Otra de las grandes diferencias entre las dos propuestas citadas es que en la anterior había un número reducido de indicadores mundiales, lo que dificultó la evaluación y el seguimiento; por ello, en la propuesta de los ODS, se ha hecho un esfuerzo para que los países puedan conocer su evolución y los aspectos en los que pueden mejorar y se ha creado para ello el «Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible», bajo la coordinación del Consejo Económico y Social (en adelante ECOSOC), encargado de revisar y propiciar el intercambio de información.

Estos objetivos (recuérdese la tabla 2) son una nueva agenda universal de desarrollo, en la que todo está conectado y todos somos necesarios. Los nuevos ODS incluyen una agenda amplia de trabajo común para hacer frente a todos los problemas de personas, familias y comunidades.

2.2. La responsabilidad del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura» en el desarrollo y evolución de la educación mundial

Desempeñan un papel importante en el objetivo de la investigación el PNUD y la UNESCO, por ello es conveniente profundizar en ambos programas.

El PNUD surgió en 1965 de la fusión del «Programa Ampliado de Asistencia Técnica» y el «Fondo Especial para el Desarrollo». Lo importante del nuevo programa fue el nuevo equilibrio que se buscó en la representación de los países. Había 19, para los países en desarrollo, 7 para África, 6 para Asia, 6 para América Latina y excepción con Yugoslavia, y 17 para los países económicamente más adelantados, 14 en Europa Occidental y 3 en Europa Oriental (Naciones Unidas, 1965). Según la definición que el propio organismo ofrece, buscan promover el cambio conectando a los diferentes Estados con los conocimientos, las experiencias y los recursos para permitir que los ciudadanos tengan vidas más justas y sostenibles

(Aguilar, 2011). El motivo de destacar la definición no es otro que conocer el rol que desempeña en materia de desarrollo, crucial para analizar el constructo que se examina.

Cuatro años más tarde de su fundación, llegaría el primer proyecto mundial Global One. Lo significativo de este programa es que ayudó a exportar el maíz a países en hambruna con un gran éxito; lo que permite afirmar que la cooperación y el pensamiento global están en la base del PNUD desde sus orígenes.

Siguiendo el desarrollo cronológico, en la década de los ochenta, es reseñable destacar que hubo un cambio en cuanto a la intervención de los países, ya que ofreció apoyo en la transición a la democracia en diferentes países de América del Sur (PNUD, 2004). El índice de desarrollo humano (en adelante IDH), es una de las principales contribuciones del PNUD. Este índice es un marcador del desarrollo humano creado para conocer en qué nivel de desarrollo se encuentran los países del mundo: una apuesta por ir más allá de los datos puramente económicos (Bustelo, 1994). En su informe anual del IDH, *La próxima frontera: el desarrollo humano y el Antropoceno*, se observa cómo, si se atiende a la presión ambiental que los países ejercen en el planeta, los que ocupan los primeros lugares caerían de forma clara (PNUD 2020), lo que demuestra que todavía queda mucho por hacer.

El papel del PNUD en los ODM fue un papel facilitador y primordial, ya que se encargó de promocionar diferentes campañas, integrar en el ámbito local y apoyar a los grupos de población excluidos y vulnerables con financiación y seguimiento (PNUD, 2012; PNUD, 2016).

En el momento de la redacción de esta investigación, el PNUD estaba presente en 177 países y territorios, y tenía vigente su plan estratégico 2018-2021, que se basa en la Agenda 2030 y se centra en los objetivos erradicación de la pobreza, transformaciones estructurales y superación de circunstancias complejas. También ayudaba a los países a implementar los ODS haciendo que su integración fuera una realidad. Una de sus vías principales de trabajo era optar por vías sostenibles de desarrollo (Naciones Unidas, 2017b).

Otro de los organismos relevantes para la presente investigación y su marco teórico es la UNESCO, cuyos hitos más importantes han contribuido notablemente en la situación actual que se halla la educación.

Monclús y Saban (1996) hablan de tres etapas en la creación de la UNESCO: la primera incluiría desde la Primera Guerra Mundial, asumiendo instituciones como la Oficina Internacional de Educación (en adelante BIE) y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (en adelante IICI), que trabajaban para la defensa de la educación y la cultura. La segunda etapa surgiría con la Conferencia de los Ministros Aliados de Educación y la tercera, con la Conferencia Preparatoria de la Reunión. Otros autores no siguen este criterio y plantean que los principales antecedentes (Tiana *et al.*, 2015) de la UNESCO fueron la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual y el IICI. Esta comisión nació en el seno de la Sociedad de Naciones, después de la Primera Guerra mundial, con la intención de perpetuar la paz y trabajar en pro de la cultura y la educación (Vigil y Sel, 2016). Se puede concluir que el espíritu de la UNESCO, tal y como hoy se conoce, surge de esta comisión.

La Oficina Internacional de Educación (en adelante OIE), Ginebra, 1925-1968, se gestó en el seno del Instituto Jean Jacques Rousseau (Criado y María, 1994). Durante esos años de iniciales organizaron congresos, recomendaciones educativas y diferentes trabajos pedagógicos. Su prestigio y renombre internacional serían tales que la UNESCO absorbió la OIE años más tarde de su creación (Ibáñez *et al.*, 2005). Fue fundada como una organización no gubernamental de carácter privado para proporcionar un liderazgo intelectual y promover la coordinación internacional en materia de educación (Ministerio Educación, 1974b).

Desde 1969, la OIE ha sido parte integrante de la UNESCO, aunque conserva su autonomía intelectual y funcional (Cambior, 1987). En 1999, pasó a ser el instituto de la UNESCO responsable del contenido educativo, los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante la elaboración de currículos. En este mismo año se crea el Instituto de Estadística de la UNESCO, a quien la ONU designa la

tarea de recabar estadísticas exactas y relevantes sobre, ciencia, tecnología, cultura y educación (UNESCO, 2013a).

Su trabajo consistía en suministrar encuestas que facilitaran el debate basado en datos empíricos. Primero se crearon las estructuras pertinentes para el óptimo funcionamiento del instituto y, meses más tarde, se establecieron los estatutos, donde se resaltaba la necesidad de elaborar estadísticas internacionales rigurosas y fiables para poder establecer comparaciones a nivel mundial. Un reglamento que también promovía la creación de indicadores y documentos relacionados entre sí con el fin de contribuir a las metas fijadas, sean cuales fueren (UNESCO, 1999).

En 1942, los ministros de Educación del bando aliado se reunieron en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación. Todavía quedaban años de guerra, pero la educación ya era una preocupación fundamental (Casas, 2015). Tres años más tarde tuvo lugar la Conferencia de Naciones Unidas, convención en la que se fundó la UNESCO. La constitución la ratificaron veinte países y se aprobó con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Como se puede leer en la constitución nace con una vocación de paz:

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz (...) alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad (UNESCO, 1945; 2018; 2014h).

Desde sus orígenes, los valores humanistas han sido el fundamento filosófico de la UNESCO. Ya desde sus orígenes quisieron acercar las culturas de Oriente y Occidente (UNESCO, 2011b) como se puede apreciar en la publicación *Oriente y Occidente hacia la comprensión mutua* (UNESCO, 1961c).

Se creó, en 1962, el Instituto internacional de Planeamiento de la Educación (en adelante IIEP), muy relevante para este estudio porque supuso la creación de una

entidad autónoma dedicada a la planificación educativa e investigaciones (Jiménez, 2004). Se pactó que la institución debería ser multifacética, y un año más tarde se estableció como una parte integral de la UNESCO (Pendi, 2011; Vásquez, 2008). El IIEP dispone de programas de capacitación, asistencia técnica, investigación de políticas e intercambio de conocimientos, tiene presente la participación y consulta de las naciones con el objetivo de mejorar las planificaciones de las políticas y calidad educativa, lo que genera una red internacional de alianzas (Figueroa, 2012).

Para entender la visión de la educación de estos primeros años de vida de la organización, es necesario nombrar el documento *Aprender a ser la educación del futuro*, conocido también como el *Informe Faure*. Este documento adelantaba lo que hoy es una realidad: enseñar a aprender, a ser y apostar así por una nueva educación. En el documento se instaba a una renovación completa de la educación, ya que el sistema demandaba un cambio que diese una respuesta al hombre de forma completa (UNESCO, 1973). La propuesta que se planteaba se sabía necesaria y pretenciosa, pero no por ello debía de hacerse. Basaban sus iniciativas en la solidaridad de los gobiernos y los pueblos para que, entre toda la comunidad internacional, la educación pudiese entenderse de una manera holística. El documento establecía las prioridades futuras que habían de tenerse en cuenta en el campo educativo. El informe sentó las bases de la función social de la educación (Bonifacio y Margarita, 2010) y abrió la educación a todos los agentes que intervienen en la educación, invitando a aprender a aprender y al aprendizaje permanente (Medina, 2013). Los términos de *globalidad y educación permanente* marcaron un punto de inflexión después de este informe (Colom, 2005).

Siguiendo el desarrollo cronológico propuesto, es relevante para la investigación citar la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Este instrumento normativo proponía una EPT basada en la justicia, la libertad, la paz y los Derechos Humanos; sin duda, el germen de la EDS (UNESCO, 1974).

Relevante, también, para la parte empírica de este estudio, es la creación, en 1975, de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en adelante CINE), una de las divisiones del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (en adelante DAES) que nació de la necesidad de poder comparar los datos educativos mundiales de manera rigurosa clasificando los diferentes campos de educación. Esta clasificación se revisó por primera vez en 1997 y en 2011 se aprobó (UNESCO, 2012a).

En el documento que presentó la CINE (UNESCO, 2013a), se reconocía la educación no formal como una modalidad educativa y se afirmaba que es una parte de la educación institucionalizada y que funciona como suma a la enseñanza formal. Añadía que es una forma de garantizar el aprendizaje en cualquier momento de la vida puntualizando que puede tener una corta duración y ofrecerse en forma de talleres (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 2013). Cabe recordar que el estudio que se presenta y analiza en la parte empírica de esta investigación se produce en centros de educación no formal, por lo que es muy necesario conocer el juicio de la UNESCO sobre este modelo de aprendizaje. El documento hacía referencia al hecho de que la educación no formal incidía en la adquisición de saberes, habilidades o capacidades prácticas dentro de un contexto determinado. El documento, también mencionaba las dificultades de usar herramientas estadísticas para su medición, debido a su heterogeneidad y terminaba reconociendo no poder ofrecer ninguna pauta para su medición y comparativa internacional.

2.3. La evolución de la educación mundial: un recorrido por las conferencias e informes educativos a nivel internacional

Para comprender cómo se llega a la situación de la educación actual y al ODS 4, es preciso empezar citando la «Conferencia Mundial sobre Educación para Todos 1990» y el «Foro Mundial sobre Educación 2000». Estos eventos mundiales no fueron hechos aislados, sino que respondían a una evolución, por ello es necesario

establecer un recorrido por los diferentes acontecimientos que ayudaron a llegar a la Educación en la Agenda 2030.

La UNESCO —como se ha citado anteriormente— ha desempeñado un papel esencial en el proceso de creación del movimiento EPT. Su interés en reorganizar la educación se canalizó en conferencias regionales sobre planificación de educación (UNICEF, 1999). Para conocer las propuestas de estas conferencias se siguió el planteamiento del catedrático Pendi (2006) y la intelectual Borreguero (1962). No se entendería correctamente lo que sucedió sin citar las conferencias que se centraron en la enseñanza primaria, las más relevantes fueron Karachi, Beirtu, Addis Abeba, Tokio, Bangonk y Nairobi (Martínez Boom, 2004).

Para realizar este recorrido por las diferentes conferencias, estas se han agrupado por continentes, lo que nos permite conocer, así, las aportaciones a la creación de la EPT. En Europa tuvo lugar la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* (UNESCO, 1960), un instrumento normativo que resaltaba la importancia de la no discriminación dentro de la enseñanza. Esta convención sería uno de los puntos de partida para asegurar uno de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH), como se puede leer en el Marco de Acción de Incheon, que más adelante se ha analizado. Como se puede apreciar, la inquietud por una educación de calidad y para todos está presente desde los comienzos, donde se planteaba la necesidad de facilitar un acceso educativo justo sin ningún tipo de discriminación.

En América Latina se celebraron dos conferencias relevantes que contribuyeron al desarrollo de la EPT. La primera versó sobre *Educación y desarrollo económico y social en América Latina* (UNESCO, 1962a). En el informe final de la conferencia, se pueden leer algunas informaciones que recuerdan a los ODM: «generalización de la enseñanza primaria [...] la base indispensable de todo plan de educación» o «se conceda primacía a la educación primaria [...] debe tener preferencia en el conjunto de responsabilidades que asume el Estado en materia de educación» (UNESCO, 1962b, p.213). La propuesta de la creación de una comisión evaluadora marcaba la intención de querer conseguir mejoras cuantificables apelando, para ello, a

diferentes apoyos económicos y relacionando, así, la educación y el desarrollo económico y social (CEPAL, 1962). La segunda fue la *Conferencia de ministros de educación y ministros encargados del planteamiento económico en los países de América Latina y del Caribe*, en este caso fue convocada por la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y Caribe (en adelante CEPAL). La motivación para la realización de la conferencia no fue otra que defender y promover el derecho humano a la educación (UNESCO, 1966).

En Asia tuvieron lugar tres encuentros : el primero *Regional de Representantes de los Estados Miembros Asiáticos sobre la Educación Primaria Obligatoria*. En sus conclusiones se destacaba la importancia de la cooperación y el trabajo en red al igual que las necesidades económicas. También se aprobó «Un plan de trabajo para establecer la educación primaria gratuita, obligatoria y universal en Asia» (UNESCO, 1961b). Mediante este plan de trabajo —planteado de 1960-198—, se daban pautas y cifras concretas para cumplir objetivos. Esta reunión pasaría a la historia con el nombre de «Plan Karachi». Gracias a este plan se empezó a creer en los planes de educación a largo plazo (Paredes, 1970). La segunda que se debe mencionar fue la *Reunión de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Asia* (Tokio 1962). En ella se fomentó los planes de educación a largo plazo y se evaluaron las mejoras del plan. Y, por último, la *Conferencia de Ministros de Educación y Economía Asia* (Bangkok 1965),

En África destacaron las siguientes conferencias: la *Conferencia de Ministros de Educación de los Países de África* —mediante la cual se aprobó un «plan de desarrollo de la educación en África» (UNESCO, 1961a), fue como dice Valderrama (1995) el primero de este género en África y constituyó un documento de gran importancia—, la *Conferencia Regional sobre Planificación y Organización de Programas de Alfabetización* —que se encargó de analizar los resultados obtenidos en la conferencia anterior, añadiendo ideas sobre alfabetización de adultos e investigación científica—.

En las Conferencia de los Estados Árabes, hay que destacar la *Conferencia de representantes de los ministerios de educación de los Estados Miembros árabes de*

la Unesco sobre las necesidades del desarrollo de la educación, fueron en Beirut 1960 y Trípoli 1966, en ambas se pusieron metas y objetivos para favorecer la educación primaria gratuita.

En las conferencias de América Latina transcurrieron las reuniones del Comité Consultivo Intergubernamental para la Extensión de la Enseñanza Primaria en la América Latina, en las se trazaron un proyecto principal sobre la extensión de la enseñanza primaria y la formación de maestros para América Latina, conocido como Proyecto N.º 1.

La UNESCO propuso organizar una *Conferencia interamericana sobre educación y desarrollo social y económico* en 1961. Con ella se pretendía establecer una vinculación, hasta ese momento inexistente, entre las esferas de acción de educadores, sociólogos y economistas. Se consideran entonces, ya que para impulsar el progreso social y económico de los países es necesario disponer de un sistema educativo cuyas bases y orientación respondan y traten de servir efectivamente a las exigencias que plantea la aspiración de mejorar las condiciones de vida.

Otra es la *Conferencia regional de ministros de educación y de ministros encargados de la planificación económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe* que pidió a la UNESCO que confeccionase un Proyecto Principal destinado a superar los problemas de educación (UNESCO, 1979). Dicha iniciativa se aprobó en 1982 y se celebraron cuatro reuniones, denominadas, respectivamente, PROMEDLAC I (1984), PROMEDLAC II (1987), PROMEDLAC III (1989), PROMEDLAC IV (1991) (UNESCO, 1993a).

Estas reuniones se convirtieron en el momento en referentes de la educación (Ministerio Educación, 1974a) y, por lo tanto, son fundamentales para entender las dos conferencias que se analizan más adelante, la «Conferencia Mundial sobre Educación para Todos» y el «Foro Mundial sobre Educación para Todos». Los análisis que se realizan sobre estas dos conferencias mundiales no quieren ser un estudio empírico ni cuantitativo de datos sobre la educación mundial, sino más bien

una introducción para entender la meta objeto de estudio de la presente investigación.

2.3.1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en el movimiento Educación Mundial para Todos

Es así, después de las conferencias preparatorias anteriores, como surgió el movimiento EPT, que se inició en 1990 en la *Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, en Jomtien, Tailandia (Aguerrondo, 2008). Se trabajaron diferentes borradores antes de ser presentados para su aprobación y discusión (WCEFA, 1990a); y también hubo una serie de preparativos para el evento, donde se podían encontrar los detalles de cómo se organizaría el encuentro mundial (UNESCO, 1989). La base de este evento mundial sobre educación no es otra que la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, más concretamente, su artículo 26, donde se defiende que «toda persona tiene derecho a la educación». La declaración recoge que el principal objetivo era satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje de los menores, jóvenes y adultos (Bonifacio y Margarita, 2010), una apuesta por un aprendizaje inclusivo que involucrase a todos y que no dejase a ningún menor fuera.

En esta conferencia la palabra *educación* se engrandeció para ofrecer una visión ampliada. Se puso el foco en dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los diferentes grupos vulnerables. El dato cuantitativo no era lo único que se buscaba, también se pretendía conocer la calidad de lo enseñado mediante las líneas de investigación. Cabe recordar que los menores con los que se trabaja en la parte empírica forman parte de esos grupos vulnerables, que más tarde se definirán.

El nacimiento de este movimiento reflejaba el fracaso de los compromisos internacionales que se han mencionado en las páginas anteriores. Esta conferencia fue un evento histórico que quería mejorar la educación primaria con una serie de objetivos y metas (Tomasevski, 2004), con un formato similar al de los ODM y los ODS. Es en este contexto histórico cuando se decide hacer política de Estado en lo referente a la educación (Bravo, 2006).

En palabras de Michael Lakin, secretario ejecutivo del Foro Consultivo Internacional sobre EPT, este movimiento «destaca la preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social» (UNESCO, 1990a, p. 11). Este movimiento era el reconocimiento de que la educación puede contribuir a lograr un mundo mejor y más próspero favoreciendo el progreso social y la tolerancia, tal y como se había demostrado años antes con la teoría del capital humano (Romero y Amando de Miguel, 1969) que estuvo muy presente en las décadas anteriores a la conferencia y que ha elevo críticas por centrarse únicamente en la economía (CIDE, 1995). Esta teoría se ha analizado con detenimiento en páginas posteriores para explicar la relación entre la educación y la pobreza.

Según Parra (2011), la EPT, visibilizó diferentes problemas, como, por ejemplo, la diferencia de oportunidades, las metodologías que no se adaptaban a los nuevos tiempos y la necesidad de atender con más atención a los personas que podían abandonar la educación antes de tiempo. Estos problemas, después de muchos años, persisten y una parte de la población necesita de las entidades sociales para conseguir los objetivos de la enseñanza básica obligatoria.

La *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* fue convocada por el Banco Mundial, PNUD y UNICEF (Ferrer, 2008). Hubo una gran representación de la comunidad internacional —gobiernos, organismos intergubernamentales y no gubernamentales...— que examinó la educación (UNESCO, 1990b). De hecho, fue una de las reuniones sobre educación más importantes y de más repercusión (Fundación Encuentro, 1990). Los documentos de la declaración y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje ofrecen un pacto internacional cuyo fin es garantizar un nuevo compromiso para conseguir el aprendizaje de todos los educandos (Nieto-Morales *et al.*, 2018).

De esta conferencia mundial resultan diferentes documentos. El primero de ellos es la *Declaración Mundial de Educación para Todos*, un texto estructurado en una

introducción, diez artículos y una conclusión. La primera parte del documento analiza los datos de la educación y fundamenta la necesidad de la acción para cambiar las estadísticas. Reconoce la necesidad de brindar a las generaciones presente y futuras un enfoque amplio de la educación básica y un nuevo compromiso en favor de ella. Para confrontar el reto, se lanza una llamada a la necesidad de *fortalecer la solidaridad internacional* para conseguir los objetivos.

En las siguientes líneas se ha examinado el contenido de los artículos en relación con el objeto de estudio de la presente investigación (véase la tabla 3).

Tabla 3

Artículos Declaración de Jomtien

Número	Artículo (UNESCO, 1990, pp. 99-105)	Análisis
1	<i>Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.</i>	Se resalta la importancia de la educación en todos los aspectos de la vida, nombrando los valores culturales y morales. Plantea también la obligatoriedad de que se ofrezca la posibilidad de un desarrollo humano permanente.
2	<i>Perfilando la visión.</i>	Resalta el excelente momento tecnológico que se vivía y por ello demandaban creatividad para hacer de la educación una herramienta transformadora del entorno.
3	<i>Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.</i>	La propuesta era trabajar en la desaparición de los estereotipos y poner más esfuerzo en equiparar las condiciones de los grupos más vulnerables.
4	<i>Concentrar la atención en el aprendizaje.</i>	Estimulando conocimientos útiles para su desarrollo personal, teniendo presente los valores y aptitudes y sumando nuevos sistemas de evaluación de los resultados.

5	<i>Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.</i>	Refuerza la idea del aprendizaje permanente y la importancia del entorno como agente transformador creando un sistema integrado y complementario. Hay que destacar en este artículo a la familia como espacio central de la educación.
6	<i>Mejorar las condiciones de aprendizaje.</i>	Recalcan la necesidad de cubrir todas las necesidades para el desarrollo de las personas para que así el aprendizaje pueda ser más dinámico y beneficioso.
7	<i>Fortalecer la concentración de acciones.</i>	Apela a la importancia de tener una red de apoyo para lograr los objetivos buscados.
8	<i>Desarrollar políticas de apoyo.</i>	Llamamiento para que las políticas se pongan al servicio de las metas y así también se pueda crear un ambiente intelectual y científico.
9	<i>Movilizar recursos.</i>	Se habla de recursos económicos y también humanos. Reclaman la importancia que cada miembro de la sociedad tiene en esta tarea, de esta forma interpela a toda la sociedad para dar una respuesta unánime al problema.
10	<i>Fortalecer la solidaridad internacional.</i>	Cumplir con los objetivos no sería posible sin la comunidad internacional, brindando una oportunidad para tener unas relaciones económicas equitativas.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 3, se ha realizado un análisis de cada uno de los artículos que formaban el documento titulado *Educación mundial para todos*.

Además, se añade a este análisis una reflexión sobre dos bloques. Los artículos II-VII reclaman una visión ampliada para que el desarrollo de la educación sea más igualitario para hombres y mujeres. También reclaman ampliar los medios para conseguir los objetivos propuestos. Se solicita en estos artículos un mayor compromiso y una delicada responsabilidad, para apartar los intereses propios y pensar de una manera global. En los últimos artículos VIII-X se centra el foco en la necesidad de fortalecer los pilares de la enseñanza básica con un ambiente sólido. Se reclaman políticas de apoyo internacional y se exigen movilizar los recursos públicos, privados y voluntarios para conseguir dicho fin.

El segundo documento resultante de esta conferencia fue el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: Directrices para poner en práctica la declaración sobre educación para todos*. Este texto era una guía para elaborar los planes de ejecución, un documento más orientado a la práctica. En esta ocasión se permitió que cada país propusiera sus propias metas con una serie de directrices, lo que demostraba que los programas debían de tener presente las características de cada pueblo para que estos tuvieran más éxito. Como se ha visto en páginas anteriores, esto ha sido una de las mayores demandas en los ODS (véase la tabla 4).

Tabla 4

Directrices de la Educación para Todos

Número	Dimensiones propuestas (Naciones Unidas, 1990b, pp. 12-32)	Análisis
1	<i>Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia.</i>	En este marco se observa cómo tiene presente a los menores <i>pobres, desasistidos e impedidos</i> y también concede protagonismo a la familia y a la comunidad.
2	<i>Acceso universal a la educación primaria.</i>	El tiempo demostró que querer reducir las mejoras de educación solo a datos cuantitativos no daría resultado.

3	<i>Mejoramiento de los resultados del aprendizaje.</i>	El aprendizaje empieza a ocupar un espacio significativo dentro de la educación, más allá de los datos estadísticos.
4	<i>Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel.</i>	Sería cada país quien marcara el dato dentro de la pauta dada. Se puso el acento en la alfabetización de las mujeres por ser más alto que el de los hombres.
5	<i>Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos</i>	Esta directriz quiso evaluar la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del impacto en la salud, el empleo y la productividad.
6	<i>Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación.</i>	Se habla de una educación para dar calidad de vida y que sirva a las personas que viven en comunidad y estas la pongan al servicio del desarrollo sostenible.

Fuente: elaboración propia.

Se ha efectuado un análisis de cada uno de las dimensiones propuestas. Estas pautas propuestas ofrecían una guía a los diferentes países para abordar un tema de interés mundial, ya que, si todos los países se sumaban a la iniciativa, el éxito sería mayor (véase la tabla 4).

Un producto de esta conferencia fue la creación de un órgano *interagencial*, un mecanismo mundial establecido para promover y controlar los progresos en relación con los objetivos propuestos en esta gran encuentro con la educación como tema central (UNESCO, 1990b). Este órgano fue el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Foro EFA), que era un mecanismo informal para la consulta e intercambio de información (Miranda *et al.*, 2003). Este foro estaba compuesto por

representantes de UNESCO, UNICEF, PNUD, Fondo de Población de la Naciones Unidas (en adelante FNUAP), Banco Mundial y convocantes del foro.

Este organismo se reunió en 1991 en París, en 1993 en Nueva Delhi y en 1996 en Ammán (UNESCO, 1993b). Se reconocía en estas reuniones el trabajo y esfuerzo de todos los órganos que consiguieron que los datos mejorasen. Este documento hizo un alto en el camino donde analiza las lagunas y desafíos. Seis años después de la conferencia de 1990, el Foro EFA evaluó los avances logrados. No todo fueron resultados negativos, de hecho, en el comunicado final se declaraba que se habían observado progresos característicos, pero que no habían superado las expectativas (UNESCO, 1996).

También se tomó nota de los avances realizados en otras conferencias internacionales que tuvieron lugar durante el decenio de 1990: la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (1992), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (1995), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997), todas ellas sumaron a la educación y a su evolución (Cáritas, 2008).

La idea que planteaba esta *Conferencia mundial sobre educación para todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* era novedosa porque no se centraba en los sistemas educativos, sino en el aprendizaje que sucede en cualquier lugar y en cualquier momento. La propia organización buscaba una visión ampliada del aprendizaje. En palabras de Torres, participante del foro, «todo parecía posible, el futuro pintaba promisorio, calidad y equidad eran vocablos nuevos creíbles en la formulación de metas», «fue una invitación a crear, a inventar, a soñar» (Torres, 2006, p. 8). Otro autor, Sanz (2000) pone en valor el papel de esta conferencia mundial y agradece que se erradicase el concepto de *alfabetización* para centrarse en un aprendizaje más global, no solo de números y letras. Como afirmaban Mel

Ainscow y Susie Miles (2008), había un gran número de personas excluidas de todos los sistema de educación, por ello era necesario tener presentes todos los proyectos educativos del mundo en este nuevo enfoque (Tenorio, 2005). El beneficio del tiempo ha permitido considerar este encuentro —que comenzó siendo un movimiento de preocupación por la educación que llega hasta hoy— como el inicio de un movimiento mundial por la educación (Josef Müles, 2000).

En el informe *Alfabetización: Construir un futuro* (UNESCO, 1998), se incluyeron conclusiones sobre la citada conferencia. Se resaltaba el interés por las evaluaciones rigurosas, aclaraban que las competencias básicas no solo se refieren a los conocimientos, las actitudes y las aptitudes adquiridos en la escuela, sino también a la capacidad para afrontar las tareas funcionales y las exigencias de la vida cotidiana, sin importar si esas competencias se desarrollaron gracias a la educación formal o no formal, o son producto de experiencias personales vividas en diversas situaciones de aprendizaje informal. Sin duda unas conclusiones relevantes para esta investigación, ya que se reconocía la labor de la educación no formal. En palabras de la UNESCO, Jomtien, como se conoce comúnmente esta conferencia, supuso un acuerdo mundial que aseveraba que la educación era un pilar clave para luchar contra la pobreza y la desigualdad, y promover los derechos humanos y las sociedades sostenibles (UNESCO, 2000a).

El trascurso de los años demostraría que los acuerdos no alcanzarían los objetivos, como se puede apreciar en diferentes informes (UNESCO, 2000b; 2000d). Cabe destacar que, a pesar de que muchos objetivos no se cumplieron, esta agenda mundial —que marcaba numerosos compromisos, pautas y logros— supuso un gran avance en el deseo de universalizar la educación básica y erradicar el analfabetismo.

También es necesario citar el estudio de Ferrán Ferrer (Naya Garmendia, 2001) *La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jomtien a Dakar*. Este autor reconocía que dicha conferencia fue un soplo de utopía con metas y niveles muy precisos —orientados en la operatividad— donde se habló de la necesidad de una

educación que permitiera la transformación de la sociedad en la que viven las personas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF) analizó en diferentes estudios la influencia de esta conferencia. En diversa documentación reconocía la importancia de la educación no formal, la renovación, la «nueva visión», la no discriminación hacia la mujer y la mejora del aprendizaje, así como concienciar de que el respeto a los derechos humanos son claves para el desarrollo humano, la responsabilidad de los Estados en la consecución de los objetivos y, por último, que la inversión en educación revierte en todas las sociedades y países (UNICEF, 1998; 1999; 2000).

Es conveniente terminar este apartado citando el papel que desempeñó el Banco Mundial en este tema, ya que se convirtió en protagonista internacional de la educación (Tomasevski, 2004). Sus reflexiones al respecto son muy relevantes, de hecho fue una parte convocante de esta conferencia (Vior y Oreja, 2015). No para todos fue algo positivo. Según Callalli (2009), la entrada del Banco Mundial en el mundo educativo despertaría una imposibilidad para los países más pobres y una mercantilización de la educación. Por otro lado, la UNESCO (2000a) reconocía que el mundo globalizado empezaba a ser una realidad imprevisible y que la economía sería importante para conseguir la visión propuesta en la conferencia educativa.

Para entender cuál fue la repercusión de esta conferencia en España se ha consultado la hemeroteca de los periódicos *El País*, *El Mundo*, *La Vanguardia* y *ABC* los cuatro días en que esta se celebró. Después de leer las noticias publicadas sobre el tema en la prensa, se deduce que el impacto en los medios de comunicación fue escaso, ya que ocupó muy poco espacio en los diarios. No obstante, la redacción de las noticias y artículos desprendía ilusión, y se emitía un llamamiento político para dar la vuelta a los datos que presentaba un mundo cambiante. Las palabras de esperanza y de apuesta por una nueva educación ocupaban algunas líneas, en la que se instaba al lector a tomar conciencia de la importancia de la educación para todos.

2.3.2. Foro Mundial sobre la Educación Dakar

El siguiente foro trascendental para la evolución de la educación en el mundo fue el «Foro Mundial sobre la Educación», celebrado en Dakar en el año 2000. Antes de proceder a su análisis, es necesario, tal y como recuerda Jiménez (2004), nombrar las reuniones preparatorias para dicho foro. El trabajo de estas reuniones estaba integrado en el documento llamado *Marco de acción regional*. Fueron las reuniones⁷ idóneas para que cada país analizase sus avances para conseguir los objetivos de *Jomtien* y así presentar sus resultados en foro mundial.

Los participantes en el Foro de Dakar reiteraron los acuerdos de la anterior conferencia, lo que demuestra una línea estable en los planes educativos. La organización del evento estuvo a cargo de la EFA Foro. Como se ha explicado en páginas anteriores, este organismo fue creado en 1991 para dar seguimiento a la EPT. En este foro participaron más de mil personas y una gran variedad de organismos internacionales (Saperas, 2012). Las metas se plantearon a largo plazo, lo que refleja la intención de subsanar errores del primer encuentro mundial, ya que uno de los resultados de la evaluación de la anterior conferencia evidenció el poco tiempo para la acción de que se dispuso.

El Foro de Dakar se organizó en sesiones plenarias sobre *temas amplios de política educativa* y sesiones estratégicas sobre *cuestiones operativas claves relacionadas con el tema de cada plenaria* (Torres, 2001). Es relevante conocer los temas de estas sesiones, ya que ofrecen una idea de la profundidad con la que se abarcó el tema:

⁷ África, Johannesburgo, Sudáfrica. 6-10 de diciembre 1999, Asia y el Pacífico: Bangkok, Tailandia, 17-20 enero 2000, Países Árabes: Cairo, Egipto, 24-27 enero 2000, Europa y Norteamérica: Varsovia, Polonia, 6-8 febrero 2000, América Latina y el Caribe: Santo Domingo, República Dominicana, 10 -12 febrero 2000

Sesiones plenarias; Mejorar la calidad y equidad de la educación para todos, Hacer uso efectivo de los recursos para la educación, Cooperar con la sociedad civil para lograr las metas sociales a través de la educación, Promover la educación para la democracia y la ciudadanía, Cumplir nuestros compromisos compartido en favor de la educación para todos y la nueva alianza para la EPT. Subplenarias; La tecnología para la educación básica: ¿un lujo o una necesidad?, Superar los obstáculos para educar a las niñas, Superar los efectos del SIDA en la educación básica y Combatir la pobreza y la marginalización a través de la educación (Torres 2001,p. 12).

En la conferencia se analizaron los avances realizados desde Jomtien, así como reiterar los compromisos con la EPT y planificar las estrategias y recursos apropiados para la realización de nuevos objetivos. El resultado fue el *Marco de Acción Dakar - Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes* (UNESCO, 2000c) que como se puede leer en el prefacio del documento es el más amplio recuento de la educación básica realizado hasta la fecha. Esta iniciativa es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos. En la misma introducción se lee que se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar a todos los colaboradores, incluyendo a los países, a la sociedad civil, al sector privado y a las organizaciones no gubernamentales, lo que hacer reconocer el aporte de estas últimas al desarrollo de la educación (UNESCO, 2000c).

Los participantes se comprometieron para actuar y lograr la EPT en el año 2015, para ello, el documento *Objetivos Foro Dakar* (UNESCO, 2000), identifico seis objetivos que se pudiesen medir, conocidos como los objetivos Dakar (véase la tabla 5).

Tabla 5
Objetivos del Foro de Dakar

Número	Objetivo (UNESCO, 2000c, pp. 15-17)	Análisis
1	<i>Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en</i>	Promovía crear un entorno seguro alrededor del menor para favorecer su

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

1	<i>desventaja.</i>	capacidad de aprender, apoyándose en la política para generar programas educativos flexibles que respondan a las necesidades del menor.
2	<i>Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente en circunstancias difíciles, accedan y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.</i>	El objetivo se basaba en el artículo 26 de la DUDH, añadía el término de <i>calidad</i> y enfatizaba la necesidad de no solo mejorar los números de matriculados, sino la forma en la que se enseña.
3	<i>Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía.</i>	Promover las mismas oportunidades para mejorar la calidad de vida e insta a los gobiernos a ofrecer alternativas para todas las realidades sociales que sean permanentes e interesantes.
4	<i>Mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el 2015, especialmente entre las mujeres, y lograr acceso equitativo a la educación básica y permanente para todas las personas adultas.</i>	Entendiendo que la educación promueve la integración de las personas en la sociedad y permite así transformarlo. Para conseguir el objetivo se puso énfasis en las nuevas tecnologías, las zonas rurales y la mujer.
5	<i>Eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la equidad de géneros para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios.</i>	Este objetivo favorece la emancipación de la mujer.
6	<i>Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en torno a la alfabetización, el cálculo y las habilidades esenciales para la vida.</i>	Relevante para la investigación, ya que menciona el aprendizaje y la calidad de educación como herramientas para mejorar la calidad de vida.

Fuente: elaboración propia.

Se ha efectuado un análisis de cada uno de los objetivos propuestos. Estos objetivos ofrecían una guía a los diferentes países para abordar un tema de interés mundial, ya que, si todos los países se sumaban a la iniciativa, el éxito sería mayor (véase la tabla 5).

El *Marco de acción de Dakar* resaltó la importancia de las evaluaciones regionales y nacionales al igual que la necesidad de centrar esfuerzos en los *países menos adelantados*. Las llamadas a la cooperación y al trabajo en red son también continuas lo que hace entender que la solución a los problemas de la educación estaba orientada por aunar esfuerzos. El fin de la propuesta que se planteaba en este documento era que todos los países se responsabilizaran y dieran respuestas reales a los problemas de la educación en el mundo. Se puede decir que el *Marco de acción de Dakar* recoge todas las conferencias que tuvieron lugar durante la década anterior y que ponían en valor la importancia de la educación y su entorno ante la comunidad internacional.

Para la presente investigación es necesario destacar que, durante el Foro de Dakar, se hizo evidente que no solo había que impartir conocimientos teóricos para que el alumnado los memorizase, sino que la educación consistía en algo más, en ofrecer al alumnado herramientas para que pudieran gozar de una mayor calidad de vida y poder participar de forma sostenible y constructiva en su entorno (UNESCO, 2000c).

La evaluación que se obtuvo en el anterior foro parecía apuntar que se había mejorado, lo que probaba que el movimiento EPT tenía buenos resultados, si bien esos avances eran desiguales por la diversidad de los contextos, lo que hizo difícil comparar logros y resultados. También es reseñable el hecho de que los avances se obtuvieron con una mayor lentitud de la esperada. Las dos cumbres analizadas sentaron las bases del análisis cualitativo en los resultados educativos, lo que permitió que el ODS 4 cuente con unas metas medibles.

Es conveniente resaltar que el documento hace un llamamiento especial para incluir a los pobres; los menores que trabajan; las personas que viven en lugares recónditos; las minorías; los menores afectados por las guerras, el hambre y la mala salud; y, por último, hace referencia a los menores con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2000c). El grupo de menores con el que se ha trabajado en este estudio es uno de los grandes focos dentro del movimiento de la EPT. Es relevante también para esta investigación, la participación de organizaciones no gubernamentales, ya que han dado espacio a la enseñanza no formal y voz internacional a las entidades sociales.

El documento final planteaba doce estrategias (véase la tabla 6) para alcanzar los seis objetivos planteados (véase de nuevo la tabla 5). Es importante para la presente investigación analizar algunas de las líneas propuestas que tienen que ver con el objeto de estudio, ya que asientan el concepto de *ciudadanía global* que se analiza.

Tabla 6
Análisis de la estrategia de la Conferencia Dakar

Número	Estrategia (UNESCO, 2000c, pp. 18-21)	Análisis
3	<i>Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el desarrollo de la educación.</i>	La apuesta por involucrar a todos los agentes que intervienen de forma directa o indirecta en la educación sitúa a las entidades sociales con las que se ha trabajado en esta investigación en primera línea. Sin estos primeros reconocimientos, no sería posible la coordinación actual en el sector educativo.
4	<i>Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables de buen gobierno y gestión de la educación.</i>	Se plantea aquí dar respuestas individualizadas a las necesidades de cada alumno, teniendo así un sistema educativo de eficiencia, responsabilidad, transparencia y flexibilidad que permita lograr los objetivos planteados. Los

		menores que han participado en este estudio han necesitado una educación más personalizada.
5	<i>Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.</i>	Esta estrategia hace un llamamiento al respeto de los centros educativos como centros «santuarios y zonas de paz», al igual que habla de la educación como una herramienta de paz y de transformación de la sociedad. La meta sobre la que se sustenta la investigación tiene entre sus objetivos trabajar la educación para la paz.
6	<i>Aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas.</i>	Alienta a todas las sociedades a fomentar la igualdad desde los centros, lo que implica que los órganos directivos practiquen y promuevan estas acciones.
8	<i>Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.</i>	En esta estrategia resalta una de las ideas de los ODS, ya que hablan de la «calidad de la educación» y dar prioritaria atención a los excluidos por circunstancias socioeconómicas. La evaluación será parte para tener en cuenta en todo está inquietud por ofrecer calidad, allanando el camino del actual sistema de medición.
11	<i>Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la EPT, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional.</i>	Destacaba la importancia de tener instituciones fiables e independientes que puedan ofrecer datos y estadística para supervisar y evaluar el proceso con garantías.
12	<i>Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la EPT.</i>	Acentúa la importancia que estas estrategias se llevan a cabo de forma local y regional, al igual que también pone el

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

		foco en los centros económicos y la necesidad de nuevos apoyos y el papel coordinador de la UNESCO. Es destacable para esta investigación este punto, ya que el análisis que se ofrece está muy centrado en una zona geográfica muy concreta.
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Se han analizado siete de las doce estrategias, elegidas estas por su relación con el estudio planteado en la parte empírica de la presente investigación (véase la tabla 6).

Una vez que se ha presentado la conferencia se ofrece una pequeña evaluación de esta, empezando por los indicadores, ya que no representaron esa visión ampliada propuesta en Jomtien (Sanz, 2000).

Para entender cuál fue la repercusión de esta segunda conferencia en España, se ha procedido a llevar a cabo el mismo estudio que con la anterior conferencia: un examen de los periódicos *El País*, *El Mundo*, *La Vanguardia* y *ABC* durante los cuatro días que duró el encuentro internacional. El objetivo del estudio es conocer la repercusión del acto en la sociedad española. Esta segunda conferencia tuvo muy poco impacto en los medios de comunicación que cubrió el encuentro, de hecho ni siquiera fue noticia en alguno de los diarios mencionado, sino que lo relegaron a la sección de breves. También es reseñable el lenguaje belicoso que utilizaban algunos de los redactores. Los periodistas se centraban más en hablar de números y política haciendo hincapié en una cultura común sobre educación.

Después de estas dos grandes conferencias de los noventa se entrelazan los términos *educación* y *desarrollo*: que la evolución y el desarrollo óptimo de las personas pasan por la reducción de la pobreza, el acceso a la educación, la sanidad, tal y como asevera (Diez, 2005).

Una de las grandes mejoras que aportó al *Marco de Acción de Dakar* fue la creación del índice de desarrollo de la educación para todos (en adelante IDE) en 2003. Esta herramienta mide cuatro de los objetivos de la EPT mediante un indicador específico. Con este sistema de monitoreo se aseguraban dar seguimiento al desarrollo de los objetivos y conseguir su consecución. El IDE proporciona una evaluación global del sistema educativo de un país en relación con los objetivos de la EPT (Velaz, 2008).

Este índice permitió conocer datos de calidad y precisos que pueden medir los avances. La intención de este índice es que lo medible es mejorable, pero el hecho de no incluir en todas las metas aspectos relativos al aprendizaje y la gratuidad no convenció (Velaz, 2008). Actualmente, sigue siendo la herramienta utilizada para hacer el *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* con el nombre *Global Entrepreneurship Monitor* (en adelante GEM).

El *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* ha sido el instrumento principal de evaluación de los progresos logrados en la consecución de las seis metas de la EPT. Este documento, publicado por la UNESCO desde 2002, es una referencia prestigiosa para examinar y promover el seguimiento y la evaluación del ODS 4. Se publica desde 2002. Tiene una periodicidad anual, su base es empírica y, además, extrae conclusiones y recomendaciones para conseguir las propuestas para la Agenda 2030.

Las elaboraciones de estos informes han obligado a preguntarse cómo se podían analizar los datos; por ello, en 2012, se creó, el sitio web interactivo la Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación (en adelante WIDE, según sus siglas en inglés) (Meneses *et al.*, 2019).

Unos meses más tarde del Foro de Dakar, la ONU proclamó los ocho ODM, analizados en páginas anteriores. Este planteamiento de objetivos con estas metas sería inconcebible sin los pasos anteriores. Como se ha visto en otras conferencias e informes, tener acceso a unos datos contrastados —de calidad y comprensibles por todos— ayudan a promover los esfuerzos y hacen posible el seguimiento y la

evaluación. La realidad fue que muchos países adoptaron este programa, pero no se consiguieron los objetivos esperados, dejando fuera del sistema educativo a muchos menores (Blanco, 2006).

2.3.3 Situación mundial de la educación: los informes de educación para todos (2002-2020)

Para entender la situación de la educación en el mundo es necesario estudiar cronológicamente los diferentes informes de la EPT. Antes de analizar los informes de seguimiento, se observa que existió un importante esfuerzo por mantener una unidad en el discurso y plantear avances ligados a otras líneas para mejorar la educación que la ONU también tenía en marcha. Esto se puede afirmar, porque todos los informes empiezan recordando el artículo 26 de la DUDH, los seis objetivos de la EPT, los dos ODM relacionados con la educación y el Decenio de Naciones Unidas para la Alfabetización; todos explicados en páginas anteriores. Lo relevantes de estos informes fue su compromiso en realizar un seguimiento de los avances alcanzados y en analizar diferentes temas claves vinculados con la educación en el mundo (Rambla, 2012).

En los primeros informes se analizaban los avances en relación con los objetivos propuestos en Dakar para poner en valor las acciones más eficaces y alertar a la comunidad internacional sobre la desviación de la meta (Hernández y Vázquez, 2014).

En las siguientes páginas se procede a examinar los informes de seguimiento de la educación en el mundo, ya que, gracias a ellos, se podrá entender la situación actual de la educación en la zona sobre la que se ha realizado el trabajo de campo de la parte empírica de la presente investigación. Después de la lectura de todos los informes, se han seleccionado aquellos que tienen relación con el objeto de estudio. En cada informe se justifica la selección del texto (véase la tabla 7).

Tabla 7*Listado de informes analizados de Educación en el Mundo*

Informe de seguimiento de la educación en el mundo	Año
La educación para todos: ¿Va el mundo por el buen camino?	2002
Educación para todos: Hacia la igualdad entre sexos	2003
El imperativo de la calidad	2005
La alfabetización, un factor vital	2006
Bases sólidas: Atención y educación de la primera Infancia	2007
Educación para todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?	2008
Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza	2009
Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación	2011
Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación	2012
Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos	2014
La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos	2015
La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos	2016
Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos	2018
Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros	2019
Inclusión y educación	2020

Fuente: elaboración propia

a) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2002). *La Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?*

En este primer informe era primordial la realización y la necesidad de presentar los datos. Se optaba por visibilizar la evolución de la educación para conseguir los objetivos propuestos en Dakar. También se afirmaba que, sin una evolución constante y decidida hacia las metas propuestas, no se conseguiría el desarrollo deseado (UNESCO, 2002). Se considera que este documento es una introducción a todos los demás informes. En este primer momento de presentación del informe de seguimiento, se ponían de manifiesto las debilidades del rastreo de la educación en el mundo, como la claridad y la rigurosidad de los datos, así como las políticas y la información sobre los planes propuestos para mejorar la educación. El documento recordaba la importancia de la educación para un óptimo desarrollo humano y

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

sostenible, y afirmaba que su cumplimiento ayudaría a que otros objetivos se hicieran realidad. Es destacable recordar que, en el momento de la redacción de este informe, las metas propuestas se guiaban por los ODM.

Hay dos capítulos que son de interés para esta investigación. Por un lado, la parte tres del informe, crítica con los planes de acción nacionales que no se consiguieron. También se resaltaba la necesidad de planificar y plantear objetivos cortos y realista, una metodología similar a la que tiene estructurada las entidades sociales con las que se trabajan en la investigación. Otro de los capítulos relevantes es el de la conclusión del informe, donde se apunta que la EPT es una herramienta apta para actuar en los países en desarrollo; el documento lo recoge con las siguientes palabras:

La EPT va mucho más allá de los países en desarrollo. Las necesidades de quienes viven en la pobreza en las sociedades industrializadas, los problemas de la calidad y la pertinencia, o de la, igualdad entre los sexos, de intervenciones de alfabetización que tengan en cuenta la revolución de la tecnología de las comunicaciones, y el problema gravísimo que para la educación supone la drogadicción (UNESCO, 2002, p. 6).

Con estas líneas se concluye que la equidad educativa y la preocupación por una educación de calidad es un problema de Madrid y de todas las ciudades en los países desarrollados, teniendo que hacer un mayor esfuerzo en atender los perfiles que se han detallado en la definición de la UNESCO. El grupo de menores con los que se trabaja en la parte empírica de la presente investigación, están representados dentro de la pobreza de las sociedades industrializadas, que recoge la propia definición.

b) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2003-2004). *Educación para todos: Hacia la igualdad entre sexos*

Este informe exponía las diferencias escolares entre los sexos. Cuando se publicó el documento habían transcurrido ya tres años del Foro de Dakar y del planteamiento de los ODM. Quedaba un período de dos años para conseguir las metas acordadas.

El director de la UNESCO, Koichiro Matsuura, afirma que la educación es la luz que puede ayudar a iluminar y orientar vidas (UNESCO, 2003), lo que revela la importancia de conseguir los objetivos planteados por la EPT. El informe era pesimista en cuanto a la presentación de los datos; asumía que no se conseguirían los objetivos de paridad planteados.

Una de las dimensiones que aborda la EDS —objeto de estudio de esta investigación— es la igualdad de género en los sistemas educativos. Esta inquietud parecía demostrar que los países europeos también tenían que avanzar, reconociendo, así, que la EPT también tenía sus carencias en los países europeos. En el capítulo primero se criticaban las voces que alegaban costos económicos para la no igualdad. Otros de los capítulos significativos para la investigación es el tercero, donde se analizaba la importancia de la parte cualitativa, porque no solo son importantes los números, sino también ofrecer las mismas oportunidades de aprender, de igualdad de método en los colegios y de semejantes posibilidades de oficio, salario y cooperación ciudadana.

Muchas de las aseveraciones son aplicables a los menores, grupo que se examina en la parte empírica de esta tesis, ya que, como recogía este informe, en muchos hogares pervivían estereotipos sobre la mujer y los libros de textos seguían reproduciendo mensaje equívocos sobre la igualdad entre ambos sexos.

c) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. *El imperativo de la calidad*

El informe de 2005 fue una crítica a los ODM y su objetivo de educación. Se ha evolucionado en el concepto de *calidad* para centrarse en la parte cualitativa y pasar a dar una definición sobre la calidad. En la página siete del informe se encuentra un gráfico donde quedaba explicado el concepto de *calidad educativa*, centrado en los procesos y resultados (véase el gráfico en el anexo 1). Es muy relevante resaltar esta definición, porque, desde entonces, se replanteó el concepto de *calidad* con el

que se venía trabajando hasta ese momento y se buscó primar los aspectos de igualdad, eficacia y atención personalizada (Rambla, 2012).

El concepto de *calidad educativa* tendrá un amplio recorrido: estará presente en todos los debates, formará parte de los 17 ODS y englobará la EDS. Además, hay afirmaciones que confirman la importancia de la EDS de los menores en contextos vulnerables de barrios sin recursos, como el que se analiza en esta investigación.

La UNESCO atestigua que la calidad educativa tiene una relación directa con el alcance de otros objetivos, los económicos y sociales. Afirma, también, que a mayor nivel educativo, menor pobreza; lo que convierte la educación en una herramienta de transformación social, un aspecto que se seguirá desarrollando en el siguiente informe (UNESCO, 2005). La elección de la instrumento para el estudio empírico, presentado en páginas posteriores, es la creación de un cuestionario. Este informe refuerza la elección establecida, ya que quiere conocer la forma en la que los alumnos integran los conceptos y ayuda a valorar los resultados.

d) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2006). *La alfabetización, un factor vital*

Lo relevante de este documento es la relación directa que establece entre mayor educación y menor pobreza. Es reseñable que en este informe se reconocía la educación no formal y se afirmaba que no tenerla presente era desentenderse de contextos difíciles y no atender todos los ámbitos de la educación (UNESCO, 2006a). Los menores con los que se trabaja en la parte empírica de esta tesis participan en programas de educación no formal, por ello se ha querido resaltar la alusión a la educación que tenía lugar fuera de los centros escolares.

Los programas de alfabetización generan beneficios sociales, culturales y humanos —como, por ejemplo, la autoestima, que genera autonomía—, y ofrecen más opciones para las acciones personales y grupales. Tener presente el poder de la alfabetización en contextos vulnerables es básico para promover una formación

inclusiva en todos los ámbitos. En relación con los beneficios culturales, el documento concluía que un mayor alfabetismo fomenta la adquisición de competencias en materia de reflexión crítica (Freire, 1970; Apple, 1996). Sobre los beneficios sociales, destaca la obra del autor «Creating a Learning Society» (Stiglitz, 2004), que proponía crear una sociedad de aprendizaje como una fórmula de crecimiento sostenible. También existen evidencias sobre la relación entre la educación y los resultados sociales, la participación civil y el bienestar subjetivo, como se puede observar en el estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2013).

Haber seleccionado este informe se debe a que este incluía referencias a las personas excluidas. La información era muy limitada porque estos grupos de personas se suele ignorar de las estadísticas y los censos, lo que refuerza la necesidad de realizar esta investigación. Las referencias a los «entornos alfabetizados» están en consonancia con la presente investigación, ya que las entidades a las que se hace referencia en el estudio empírico pueden reforzar la alfabetización, no solo de los menores sino también de las familias.

e) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2007). *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*

En este documento se mencionan a los grupos vulnerables. De hecho, aparecía una definición de menores excluidos y desfavorecidos: «marginados pertenecientes a medios sociales pobres y de determinados grupos étnicos» (UNESCO, 2007). Esta definición atiende al perfil de menor con el que se ha trabajado en esta tesis. Según la ley actual vigente de educación en España (LOMLOE⁸), los menores están obligados a la escolarización hasta los dieciséis años, una premisa que se vuelve en contra de algunos educandos, ya que el sistema no da respuesta a las necesidades educativas que ellos demandan, lo que deriva a los menores a programas de la

⁸ <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

enseñanza no reglada. Por este motivo no solo se trata de disponer de sistemas que obliguen a permanecer a los menores en la enseñanza hasta cierta edad, sino de que la educación se adapte a sus necesidades y salga al encuentro de la dificultad de cada uno de ellos, convirtiéndolo en un sistema más flexible y sostenible.

Se ha decidido analizar este documento, porque los participantes del estudio empírico pertenecen a esta primera infancia. Además, ofrecía siete medidas para fomentar la integración de todos en el sistema educativo. Concretamente, la política seis ofrecía posibilidades de educación no formal a los jóvenes y los adultos que perdieron la oportunidad de recibir educación formal en la escuela. Es importante que un informe mundial ponga en valor el trabajo de la educación no formal.

f) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2009). *Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza*

En 2009 se refleja la desigualdad en el proceso de la EPT y los países desarrollados apenas hicieron referencia a esta desigualdad. El texto se limitó a reconocer que no se tenían en cuenta el contexto social y la falta de atención a la educación no formal (UNESCO, 2009).

Se reconocieron como fracasos los planes de participación para los «pobres y marginados», por no tener en cuenta a la persona y su entorno. El informe ponía de manifiesto que las diferencias entre los sexos en la EPT aún estaban fuertemente introducidas en todos los contextos del día a día. También atestiguaban que la educación estaba poco integrada en la planificación para la erradicación de la pobreza.

En esta evaluación se hizo un llamamiento a los gobiernos para que se esforzaran en afianzar de forma sólida las relaciones entre todos los agentes que intervienen y acompañan durante el proceso de educación y descubrimiento de los menores (Vaillant, 2012).

Se ha seleccionado este informe por la necesidad de apoyo, comunicación y trabajo en red que han manifestado los centros de educación no formal con otras entidades de la Administración.

g) Informe de seguimiento de la Educación Mundial para Todos en el mundo (2010). *Llegar a los marginados*

Este se centró en llegar a todos y en explicar cómo algunos factores intrínsecos pueden generar desventajas en la educación de los menores. Se puso el foco en las personas que tenían más dificultades para acceder a los sistemas educativos y ofrecieron una solución política (Rambla, 2012).

El informe reconocía que la educación:

Puede transformar la existencia, porque amplía la libertad de opción y de acción y, al hacerlo, permite que las personas participen en las actividades sociales y políticas, dotándolas de las competencias necesarias para ganarse la vida. Para los marginados, la educación puede ser una manera de lograr más movilidad social y salir de la pobreza (UNESCO, 2010b, p. 153).

Esta afirmación es alentadora para las personas que trabajan por una educación inclusiva y de calidad, dado que remarcaba que la educación era el camino para cambiar las difíciles situaciones de personas vulnerables.

El documento se centra, como los anteriores, en la educación formal sin tener presente que para todos estos menores el papel integrador de la enseñanza se produce en un contexto de educación no formal. En algunas ocasiones es la propia escuela quien fomenta la desventaja y la marginación.

h) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2011). *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*

En el informe de 2011 se exploraron las negativas secuelas que tienen los conflictos armados para las metas planteadas y se concluyó que los conflictos en aquel momento estaban despojando de educación a muchos millones de menores, lo que vulneraba los derechos del menor.

Se pueden encontrar afirmaciones que se relacionan con la educación inclusiva y atención a la diversidad, concretamente sobre la educación para la paz y no violencia. En este informe se reconocía que la educación era una herramienta sólida para construir la paz (UNESCO, 2011c). La cultura de paz y no violencia es una de las dimensiones que se proponen en la meta que nos sirve de marco teórico en esta investigación.

El documento aseveraba que la falta de igualdad en el acceso a la educación creaba diferencias negativas y un sentimiento de injusticia. Es relevante que no se hable en ningún momento del papel de la educación no formal en estos procesos de reeducación después de la guerra, ya que, como se puede ver en la investigación empírica, son centros donde la educación para la paz desempeña un papel importante.

i) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2012). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*

Este informe se centraba en el tercer objetivo⁹ —planteado en Dakar y citado en páginas anteriores—, que planteaba que todos los jóvenes tuvieran la posibilidad de adquirir competencias para salir del riesgo de exclusión social. El eje central del

⁹ Asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través del acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y para la ciudadanía. (UNESCO, 2000c, p.15-17)

documento era la competencia educativa, a la que definían como el eje sobre el que debe girar cualquier aprendizaje significativo (López-Goñi y Zabala, 2015).

Se retomaba la idea de que la educación prepara a los jóvenes para la vida. Un objetivo, también, de las entidades de intervención socioeducativa con las que se trabaja en la parte empírica del presente estudio. Es también destacable para la investigación el hecho de que reconociera que, además de la escuela, hay otros espacios que ofrecen competencias para la vida. El informe afirmaba que era preciso adaptar el sistema educativo a las necesidades de cada alumno y crear un tejido real entre todos los agentes que intervienen en la educación de los menores (UNESCO, 2012d).

j) Informe de seguimiento de la EPT el mundo (2013-241). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*

En este documento, se intuían que las metas no se cumplirían, pero mantenían la idea de la importancia de la educación y cómo esta repercute en la consecución del resto de los ODM. Se pensaba que no se iban a alcanzar ninguno de los seis objetivos propuestos en Dakar, pero reconocían grandes avances en otros ámbitos (Hernández y Vázquez, 2014).

El nombre de este informe es relevante, ya que coincide con el ODS 4¹⁰, lo que resalta la importancia para los futuros pasos de la educación mundial. Al igual que los otros informes, las referencias a los menores que participan en la educación no formal fueron mínimas. Se reconocía la necesidad de tener presente a toda la juventud, no solo a aquellos que estaban en la escuela, y se daba por hecho que algunos niños y niñas desfavorecidos pudieran estar fuera del sistema escolar, como es el caso de los menores con los que se realiza el estudio.

¹⁰ *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015)*

El documento fue muy crítico con lo propuesta de Dakar por la falta de metas e indicadores, por ello proponía una mejora para la Agenda Educativa post 2015. Algunas de las líneas propuestas consistían en incluir a la infancia para que tuvieran las mismas oportunidades, trabajar para que los próximos objetivos fueran claros y mensurables, y no centrarse solo en datos cuantitativos, sino dar una respuesta personal acorde con las necesidades de cada menor.

Volvía este informe, igual que lo anteriores, a recordar cómo la educación es el principal modo de ayudar a las personas a salir de la pobreza, si se invierte en una educación equitativa. Cabe destacar que las carencias en cuanto a la calidad afectaban tanto a países pobres como ricos. De ahí que se pueda afirmar que este informe sentó precedente, puesto que los ODS son una propuesta para todos los países.

El documento reconocía que la educación contribuye a que las personas comprendan qué es la democracia, promueve la tolerancia y la confianza, estimula la participación de los ciudadanos en la vida política y también desarrolla un papel fundamental en la prevención del deterioro del medioambiente. Se demuestra con diferentes gráficos como a mayor educación, mayor propensión a votar, mayor apoyo a la democracia, mayor vinculación entre comunidades y sociedades, así como menor tolerancia a la corrupción y los prejuicios sexistas. Lo interesante de este apartado es que no diferenciaba entre educación dentro del aula y fuera de ella, sino que, hablaba de la educación en general, de la que forman parte las entidades con las que se trabaja en este estudio y, por lo tanto, les otorgaba a ellas ese poder transformador.

Asumía la incapacidad para llegar a los menores inmigrantes escolarizados. La educación no formal volvía a quedar de lado, aunque se reconocía que muchos resultados mejoraban gracias a la participación en programas extraescolares gestionados por voluntarios (UNESCO, 2014).

k) Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*

Este documento se realizó después de la Declaración de Icheon —que más adelante se analiza— y de la aprobación de los ODS, cuyo objetivo se centra concretamente en la educación. Este Informe fue el primero de la nueva serie de quince años que se basa en la experiencia de la anterior serie titulada Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Actualmente se conocen como GEM. Al ser el primero de dichos informes se encuentra en él una detallada explicación del objetivo y sus metas.

El documento planteaba nuevas líneas para cambiar los datos de los años anteriores y destacaba la importancia de cumplir el ODS 4. El informe citaba la relación de la educación con el resto de los objetivos mundiales, tal y como aparece en el Anexo II, lo que pone en valor esta investigación y su influencia en todo el entorno del barrio que se analiza. El ODS 4 es fundamental para garantizar el desarrollo sostenible y el bienestar humano, y en todos los objetivos restantes se puede encontrar alguna alusión al aprendizaje (UNESCO, 2016).

En este documento, para definir el concepto de *educación* no solo se valoraba los centros de educación formal, como se veía antes, sino también a toda la comunidad, reconociendo que la educación es un potente elemento posibilitador y un aspecto clave del desarrollo social. Aparecían en este informe los grupos marginados que también existían en los países ricos y que no tenían acceso a la educación de calidad que se proponía. Un aspecto que se podrá apreciar en el estudio empírico de esta investigación.

La educación no formal seguía sin ser protagonista y todos los indicadores estaban relacionados con la educación formal, pero a diferencia de los anteriores informes, había una referencia explícita.

l) Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2017/2018). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*

En esta ocasión se han analizado algunos de los datos que ayudan a comprender la situación de los menores que participan en los centros de intervención socioeducativa.

Para esta investigación, este informe es muy alentador, ya que ponía la atención sobre la rendición de cuentas. Se ha mencionado en muchas ocasiones la necesidad de medir los progresos de la educación no formal, ya que la falta de regulación de la educación demuestra que las personas marginadas salen perdiendo. Al dilucidar pruebas empíricas, se pueden detectar los problemas e idear cómo resolverlos.

Este documento fue tajante en cuanto a los agentes que no solo la enseñanza reglada y los centros educativos producen una mejora de la educación. La finalidad de rendir cuentas es ayudar a mejorar los centros de intervención socioeducativa de Entrevías, creando un sistema flexible y adaptándolo a su realidad (UNESCO, 2017).

Se afirmaba que las herramientas evaluaban los conocimientos de los estudiantes en la enseñanza básica reglada, no hablaban de la educación no formal.

Los centros con los que se trabaja en este estudio se ven representados, porque, a la hora de hablar de centros, mencionaba escuelas y otros establecimientos de educación y capacitación; no sucede lo mismo a la hora de hablar de los docentes, ya que, como en los informes anteriores, los de la educación no formal no estaban presentes en este texto.

m) Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*

El informe afecta a este trabajo de investigación, porque muchos de los menores que participan en este estudio son migrantes; sin embargo, las alusiones a la educación fuera de las aulas fueron muy escasas, iguales que el reconocimiento de algunos barrios marginales en los países en vías de desarrollo. Los entornos y los centros educativos donde se asentaban los migrantes se asemejan bastante al analizado en esta investigación. Reconocía, el documento, la diversidad de formas en la que la educación no formal se hace presente fuera de las aulas.

Es crucial para este proyecto la idea del informe sobre la educación no formal y el poco apoyo que recibía de los gobiernos. Se resaltaba la necesidad de sistematizar los datos y los resultados de aprendizaje, una cuestión que se aspira a cambiar con el presente estudio (UNESCO, 2019).

n) Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*

En este informe se ofrecen los resultados de un análisis sobre la discriminación a educandos desatendidos que, dentro del sistema educativo, no reciben toda la atención que necesitan. La inclusión es uno de los objetivos de la meta que sirve como marco teórico de esta investigación. El documento pone en valor lo enriquecedor y beneficioso de que exista diversidad entre el alumnado. También se hace referencia a las grandes desigualdades que se han descubierto por la pandemia de la COVID-19.

La directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay, se refiere en dicho informe a la inclusión como un aspecto innegociable. Asume que es un aspecto difícil de conseguir, pero no considera una opción no hacer nada al respecto (UNESCO, 2020).

Una de las recomendaciones que se formula el documento para conseguir esa inclusión de todos sin excepción tiene presente la educación no formal, como apoyo clave a la educación formal. Aunque se puede decir que la educación formal sigue

ocupando un segundo lugar, ya que las referencias son mínimas y parece que se centran más en a la discapacidad que en los menores en riesgo.

Es relevante para la investigación sobre el aprendizaje en menores vulnerables tener presente las dos alusiones directas a la meta 4.7 que se vierte en dicho informe:

El GIE aprobó una solicitud para elevar el nivel del indicador mundial 4.7., relativo a los esfuerzos de los sistemas educativos por incorporar el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, pasando del nivel III (sin metodología establecida) al nivel II (metodología establecida pero los países no producen datos periódicamente). Si bien el indicador sigue planteando importantes problemas, la propuesta revisada introduce cierta disciplina, en particular haciendo que los países proporcionen documentos de referencia para fundamentar respuestas subjetivas (UNESCO, 2020, p. 28).

Si bien hay datos que indican un lento cambio curricular tendiente a la inclusión de la sostenibilidad medioambiental y el cambio climático, no se recogen sistemáticamente datos a nivel internacional acerca de la duración de una reforma curricular «típica», desde su concepción hasta su aplicación (UNESCO, 2020, p. 34).

Como se puede entender, después del análisis del documento, el progreso existe, pero de una manera lenta. Se observa que preocupa la no efectividad de una herramienta empírica que recoja los datos de manera objetiva, tal y como se quiere crear en esta investigación. Las propuestas y las evaluaciones se han realizado en centros reglados sin tener en cuenta el trabajo de la educación social.

Este profundo análisis de cada uno de los informes del seguimiento de educación en el mundo ha sido necesario para comprender cuáles son los problemas y dificultades a los que se enfrenta la educación. Se han querido destacar los aspectos relativos a la EDS. El conocimiento de estas carencias educativas pone de relieve la necesidad de trabajar por una educación de calidad que incluya a todos y que ofrezca las mismas oportunidades.

2.4. Educación de calidad: Educación 2030

Como se ha mencionado con anterioridad, la meta a la que se refiere este estudio forma parte de un todo más grande, el ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Se ha considerado necesario analizar el concepto y acercarse al término para entender el constructo estudiado. Se han analizado documentos oficiales de la ONU y obras de expertos en la materia. Con el objetivo de contextualizar la educación de calidad se ha efectuado un recorrido histórico de la evolución del término y se han examinado diferentes documentos que explican qué es la educación de calidad.

2.4.1. El termino calidad educativa a lo largo de la historia

El primer documento que es necesario mencionar en este contexto es la *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados* de 1951 (Naciones Unidas, 1951). Este texto constituye la fundación de la protección internacional de los refugiados y establece una serie de derechos y obligaciones de los Estados. La educación se trata en el artículo 22, donde se destaca la importancia de que esta sea igualitaria y de la misma calidad para todas las personas, incluidos los refugiados (Santisteban, 2013). Que el concepto de *calidad educativa* esté presente desde hace tantos años demuestra que la actual apuesta por la educación tiene un sólido recorrido.

El aporte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966) fue también muy significativo. Este tratado multilateral vinculante (Amnistía, 2014), además de reconocer esos derechos, establece mecanismos para su protección y genera garantías para que se cumplan (Hommes, 1997). Es un pacto de suma importancia, ya que, hasta la fecha, no existía un documento de carácter universal que individualizase los derechos y obligase a los países firmantes a su aplicación (Lorca, 1990). Más adelante, en 1985, se crearía el Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Osuna, 2004) para supervisar la aplicación de dichos derechos (Naciones Unidas, 1988), todos los estados partes

deben presentar al Comité informes periódicos sobre la manera en que se ejercitan esos derechos (Naciones Unidas, 2000a; Pando, 2018).

Uno de los primeros posicionamientos de la UNESCO al respecto de la calidad educativa se menciona por primera vez en el informe citado en páginas anteriores de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación *Aprender a Ser: El mundo de la educación del hoy y el mañana*. En este informe se encuentran términos que han ayudado a construir el ODS 4, analizado en esta investigación. En el documento se pueden leer palabras como *aprendizaje continuo*, *desarrollo científico* y *respeto al contexto socioculturales* como elementos esenciales para una educación de calidad (UNESCO, 1973).

Unos años más tarde en 1979 se aprobó la *Convención sobre la eliminación de las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW) (Naciones Unidas, 1979), redactada por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer¹¹, en la cual el artículo 10 recoge la igualdad de derechos en cuanto a educación (Moriyón, 1999). Este es el tratado sobre derechos humanos más importante dedicado específicamente a los derechos de las mujeres (Amnistía Internacional, 2005). Cabe destacar que una de las partes la meta habla de la igualdad de género, por ello es necesario hacer referencia a esta convención.

Otro de los aportes a la educación para el desarrollo sostenible, es el trabajo de la ONU con las personas con discapacidad y la inclusión educativa. Estos eventos son la *Conferencia Mundial sobre medidas y estrategias en relación con la educación y la integración de los discapacitados y la prevención de la discapacidad*, el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, (Naciones Unidas, 1982) con su programa de acción mundial (Naciones Unidas, 1989). El fin de este decenio fue promover la participación plena de las personas con discapacidad, apostando

¹¹ Principal órgano internacional intergubernamental dedicado exclusivamente a la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, dependiente del Consejo Económico y Social (Naciones Unidas, 1946).

por la equiparación de oportunidades y reducir la discriminación y exclusión (Manzano, 1994; Samaniego de García, 2006; Quinn, 200).

Otra convención sobre personas con discapacidad que ha hecho posible la meta objeto de estudio es, la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Naciones Unidas, 2008). Este documento reafirma que las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de los derechos humanos y libertades fundamentales, creando así un nuevo instrumento jurídico para hacer valer los derechos de estas personas, esto supuso un salto cualitativo (Verdugo y Schalock, 2012). Esta defensa de las personas con discapacidad y el debate sobre su papel en la educación sentaron las bases para avanzar en una educación más inclusiva, e igualitaria para todos.

El concepto *educación de calidad* se amplió en la ya analizada *Conferencia de educación para todos* de Jomtien, se entendía ahora que la educación era algo más amplio que unos menores en un aula. Se apostaba por superar los datos cuantitativos y conocer cuál era el efecto de los sistemas educativos de los menores, haciendo hincapié en los grupos más vulnerables.

Unos años más tarde tuvo lugar la *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad y su Marco de acción*. Este evento nutriría más el concepto de calidad educativa y lo que es más importante para esta investigación, ampliaría el perfil del alumno con necesidades educativas especiales¹². La conferencia refuerza la idea de que cada alumno tiene unas características propias, las cuales tienen que ser satisfechas por los sistemas educativos propios en un marco de calidad y apuesta por una escuela integradora en todos sus ámbitos (UNESCO, 1995b; 1994).

¹² *Tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente; no tienen interés ni móviles para aprender; solo son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria; se ven obligados a repetir; se ven obligados a trabajar; viven en las calles; viven demasiado lejos de una escuela; viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica; son víctimas de la guerra o de conflictos armados; son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales, y a abusos sexuales, o bien sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo.*

Otro documento necesario que ha facilitado el desarrollo de la educación de calidad, es la Resolución de Derechos a la Educación en Situaciones de Emergencias (Naciones Unidas, 2010b).

En el «Foro Mundial sobre la Educación» en Dakar, analizado anteriormente, en su informe final se ha profundizado en el concepto de calidad educativa dedicándole un apartado entero. Se puede leer, como a la hora de analizar los datos se centran en la parte cualitativa de la calidad del aprendizaje. Se trabajó para unificar las disparidades, en cuanto a calidad de la educación en los diferentes países, determinado que el acceso, calidad y equidad no pueden ir separadas. Parecía demostrada la necesidad de medir y crear herramientas de medición válidas y fiables de la calidad educativa. Se puede concluir, que la calidad educativa no solo tiene una definición conceptual, sino que lo completan una serie de estándares que lo marcan.

Como se ha visto, el movimiento EPT y los ODM también introdujeron aportes al concepto de *educación de calidad*, no era cuestión de conseguir buenos números, sino que además fuesen de calidad. En el informe final sobre EPT hay algunas ideas que asienta la idea sobre educación inclusiva y equidad (UNESCO, 2005). El documento concluye que la calidad de la educación abarca varios aspectos como el acceso, el proceso enseñanza/aprendizaje, el contexto y los resultados, teniendo también presente las cuestiones morales, políticas y epistemológicas. A la hora de evaluar resultados, se recomienda no perder de vista el contexto, la parte creativa, emocional, actitudes y comportamientos del alumno. También se resalta la importancia de poner al alumno en el centro y de no entender las pautas presentadas como el único modo.

Este nuevo planteamiento de la calidad educativa hace que no sea un asunto exclusivo de las autoridades y los profesionales de la educación sino de todos los ciudadanos.

2.4.2. La calidad educativa en el contexto mundial

Después de conocer cuáles han sido los documentos y teorías sobre el nacimiento y la evolución de la calidad educativa, es necesario entender cuáles son las propuestas internacionales actuales que construyen el término. En el ya citado «Foro Mundial sobre la Educación 2015», las palabras *equidad, calidad, inclusión y resultados de aprendizaje* eran parte de un todo. La calidad que se presentó incluía en su definición diferentes aspectos. En primer lugar, se planteaba la necesidad de tener recursos económicos suficientes para crear instalaciones seguras y sostenibles, solo de esta forma se podría tener espacios cómodos y seguros que faciliten el aprendizaje. Tal y como se puede ver en algunos estudios, el espacio educativo influye en la manera de aprender, facilitando el aprendizaje y la atención a la diversidad (Mampaso y Carrascal, 2020).

La figura de los docentes y educadores parecen esenciales para conseguir la calidad. El Foro afirmaba que tenía que haber suficientes, competentes y bien remunerados, donde lo importante fuese los menores y sus necesidades educativas. Diversos estudios avalan la importancia del docente como un elemento clave para conseguir la calidad educativa (Cóndor-Quimbita y Remache-Bunci, 2019; Mañu y Goyarrola, 2011). Todos estos factores tienen que poder ser medidos con unos resultados claros y evaluables. Según esta declaración, la calidad educativa «supone el desarrollo de aptitudes, valores, actitudes y conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar vidas sanas y plenas, tomar decisiones fundamentadas y hacer frente a los desafíos de orden local y mundial» (UNESCO, 2015b, p. 33).

Otro de los documentos necesarios de citar fue el Acuerdo de Mascate donde se pidió que la educación de calidad tuviera un papel clave en la Agenda para el Desarrollo post 2015 (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2017). La reunión mundial de la EPT se celebró en 2014 y los participantes se comprometieron a utilizar este acuerdo como base para las negociaciones de la Agenda para el Desarrollo post 2015. Se aseguraba, así, que la educación fuese uno de sus ejes fundamentales, lo significativo de este acuerdo fue recalcar el papel de la UNESCO en el seguimiento del ODS 4 (UNESCO, 2014).

Otro de los pilares que ha permitido desarrollar el plan educativo de la Agenda 2030 ha sido el documento de las *Conferencias regionales sobre educación post 2015*. En estos encuentros, se examinó y analizó la experiencia de la EPT en cada región y se esbozaron aspectos y encomiendas regionales para la educación más allá de 2015, con una declaración determinada. Asimismo, se hicieron contribuciones para el «Foro Mundial sobre la Educación Incheon» (UNESCO, 2014a), que en páginas posteriores se analiza.

Para comprender la situación de la educación, en el momento denominado post 2015, es conveniente citar el documento *Indicadores temáticos* propuestos para el marco de acción de la agenda educativa. Este texto ofrecía una serie de recomendaciones sobre los indicadores, instauró una agenda de mediciones para informar y proporcionar asistencia técnica al Comité de Dirección de la EPT y creó un grupo consultivo técnico. Este grupo, presidido por el Instituto de Estadística de la UNESCO, lo integraban expertos del informe de seguimiento de la EPT, la OCDE, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial (UNESCO, 2014e).

Los indicadores que se propusieron en el «Foro Mundial sobre la Educación en Incheon», eran reducidos, que se centraron en las metas y así poder ofrecer información mundialmente comparable. Se quiso ofrecer una herramienta eficiente para hacer un monitoreo real de las metas relativas a la educación (UNESCO, 2016c).

Era un momento de cambio y se buscaba afianzar el papel de la educación para los próximos años. Se hizo un gran esfuerzo por parte de la ONU en documentar la visión humanista de la educación, preocuparse por la inclusión, la transformación del aprendizaje y facilitar un aprendizaje del desarrollo sostenible. Rescataron en este momento un concepto, citado en páginas anteriores, que en los noventa había empezado a tener presencia en la líneas educativas de la ONU: la *educación holística* (Garza, 2009; Forteza, 2002; Naranjo, 2004; Espino de Lara, 2007). En los grupos de trabajo preparatorios se observa cómo se quería tener presente diferentes facetas de la educación e integrar las dimensiones sociales, económicas

y culturales (Naciones Unidas, 2014b; UNESCO, 2015a). Así fue como la UNESCO reafirmó la posición humanista e integral de la educación como un derecho humano primordial y un elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico (UNESCO, 2015b).

Después de estudiar todas estas aportaciones, se puede concluir que la educación de calidad es esencial para salir al encuentro y dar respuesta a las necesidades de los individuos, no solo es conveniente cuantificar los resultados, sino que hay que profundizar en las prácticas pedagógicas y en las competencias necesarias que propician el bienestar y la unión social. Se ha hecho un gran esfuerzo para homogenizar los conceptos y para crear instrumentos e indicadores que permitan comparar los resultados. Se puede decir que fue en la década de los noventa, promovido por organismos internacionales, cuando se creó la necesidad de medir y evaluar el trabajo de los sistemas educativos, lo que se afianzó como la forma para medir la calidad educativa (Bonilla-Molina, 2017). Se entiende después de lo expuesto que la *calidad* es un concepto dinámico que tiene que amoldarse a los diferentes tiempos y a las sociedades para dar una respuesta acorde.

Es de esta manera cómo se llega a un consenso mundial sobre educación que se sustenta en un acuerdo internacional sobre la importancia del aprendizaje y la educación para el desarrollo sostenible (Tikly, 2017).

2.5 La educación inclusiva y la atención a la diversidad en la situación actual

Por último, para entender el marco general de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, cabe mencionar que, unos meses antes de que se aprobaran los ODS, la UNESCO —junto con UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR— organizó el «Foro Mundial sobre la Educación 2015», en Incheon, República de Corea, en el que se presentó una nueva visión de la educación para los próximos quince años, centrados en la calidad y en el aprendizaje a lo largo de la vida para todos, incluyendo la educación de la primera infancia y a los países del hemisferio norte (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2017), por lo

que el foco de estudio está dentro. Es relevante señalar que, desde ese momento, las propuestas internacionales conciernen a todos los países. La intención de esta cumbre fue otra asegurar para 2030 una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todas las personas posicionando la inclusión y la equidad como dos de los ejes centrales (Nestor *et al.*, 2017). De este encuentro surgieron dos documentos: la *Declaración de Incheon* y el *Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. La UNESCO fue al organismo al que se le encargó la labor de dirigir y coordinar la agenda de la educación (UNESCO, 2015b).

Es necesario, por lo tanto, examinar ambos documentos para poder conocer las líneas educativas futuras (Cano, 2017). La declaración fue decisiva para trazar la meta de la nueva agenda (UNESCO, 2016e). El texto hacía una especial referencia en atender a todos los menores excluidos (Martínez y Cortés, 2016) y dando el papel protagonista a la inclusión y equidad (UNESCO, 2017). En el documento se asumió el fracaso de las anteriores líneas educativas marcadas por los ODM y la EPT, y se reconocieron los errores pasados. Como se concluye en la declaración, la idea era transformar las vidas mediante la educación, concediendo relevancia a la educación como motor del desarrollo y pilar para la consecución de los demás ODS propuestos, saliendo al encuentro de las necesidades concretas de los educandos, todo ello retomando la línea humanista de la UNESCO.

En palabras de la directora general de la UNESCO, Irina Bokova, la declaración quería poner en valor la educación como un pilar para la paz y un factor clave para el desarrollo sostenible. La declaración mostraba la preocupación por los menores y sugería propuestas para ayudarlos a conseguir las habilidades necesarias para disfrutar de una vida digna y contribuir al desarrollo sostenible. Además reafirmaba la idea de que el aprendizaje puede producirse durante toda la vida y que es obligación de los gobiernos ofrecer alternativas (UNESCO, 2015b).

El marco de acción propuesto, *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, era la hoja de ruta para conseguir las diez metas que conformaban el ODS 4. Orientaba a los gobiernos y a

sus socios para que estos pudieran convertir los compromisos en acciones. Lo más novedoso en relación con planteamientos anteriores, es que se extiende desde el aprendizaje en la primera infancia hasta la educación y la formación de jóvenes y adultos. El marco, también, primaba la adquisición de habilidades para trabajar; subrayaba la importancia de la educación de la ciudadanía en un mundo plural e interdependiente; se centraba en la inclusión, la equidad y la igualdad entre ambos sexos; y pretendía garantizar resultados de calidad en el aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida.

La Agenda 2030 ha logrado que la educación sea considerada una herramienta de transformación social que busca el bienestar y facilitar la vida de las personas. La educación en el marco internacional tiene una concepción holística y humanística, lo que la convierte en un elemento clave para el cumplimiento del resto de la Agenda (Opertti, 2017). Para conseguirlo, todos los agentes mundiales tienen que asumir que este objetivo es clave e intervenir en su desarrollo.

Como ya hemos mencionado, la educación ocupa un lugar central en los ODS, de hecho, es en sí misma un objetivo, el ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Pero, además, este objetivo concreto, como se ha citado anteriormente, impregna todo el documento, y en la base sobre la que se fundamentan otros ODS. Para la consecución de este objetivo se proponen siete metas que deben cumplirse al llegar a 2030:

La enseñanza primaria y secundaria para todos los niños y niñas; la educación preescolar de calidad; el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación, incluida la enseñanza universitaria; aumentar el número de jóvenes y adultos que acceden a un empleo digno, el trabajo y el emprendimiento; eliminar las desigualdades en cuestión de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a la educación para las personas vulnerables; la alfabetización universal; que los alumnos se formen en la promoción del desarrollo sostenible y la justicia (Naciones Unidas, 2015c, p. 19).

La educación es clave para el cumplimiento de la Agenda 2030, se convierte también en esencial para otros objetivos como, por ejemplo, el 1, 2, 3, 5, 8, 10, 14 y 15 (véase la tabla 2). La hipótesis de esta investigación es que la educación no formal desempeña un papel esencial dentro de la EDS. Será la educación la encargada de hacer entender a los ciudadanos su protagonismo y el poder transformador de la Agenda, lo que la convierte en algo más que un objetivo (Gómez-Paredes, 2017). En la actualidad, es el IIEP el instituto que se encarga de dar respuesta de una manera transparente, clara y completa para ayudar a los planificadores de educación a evaluar y mejorar la calidad de su programa.

El objeto de estudio en el que se fundamenta la investigación es la EDS y la ciudadanía mundial que se refiere a los propósitos sociales, humanísticos y morales de la educación a lo largo de toda la vida. Los indicadores mundiales propuestos están diseñados y dirigidos para adolescentes que cursan una educación formal. Cabe recordar que los participantes de esta investigación son los menores que participan en la educación no formal.

La educación es uno de los pilares básicos de la sociedad y debe protegerse en contextos vulnerables. El secretario general de la ONU, António Guterres, afirmaba que la crisis de la COVID-19 ha generado en los menores situaciones que pueden llevarlos a la pobreza, ya que su educación, aprendizaje, alimentación y seguridad se han visto afectados; por ello ha instado a los gobiernos a que tomen las medidas necesarias para que el impacto sea mínimo (Naciones Unidas, 2020). En esta misma línea, Beltrán y Vegas (2020) aseveran que los menores más golpeados por la crisis escolar han sido los más vulnerables y alejados de la cultura escolar, y que esta pandemia ha hecho más visible las carencias del sistema educativo.

Con la crisis sanitaria de la COVID-19, miles de niños y niñas en todo el mundo dejaron de asistir a sus centros educativos de referencia, lo que puso de relieve la gran diferencia que existe entre los sistemas educativos y la necesidad de fortalecer este derecho humano. Esta dramática situación mundial ha demostrado que existe una gran brecha tecnológica y socioeconómica en el sistema educativo: las desigualdades se han hecho más evidentes. Por este motivo se demanda una

solución real y eficaz para que la educación no sirva como una herramienta política y para esté preparada para posibles emergencias similares (UNICEF, 2020).

Esta crisis no solo ha sido sanitaria, sino que ha hecho que se tambaleen todos los sectores del mundo. Torres (2020) reconoce que deben ser los Estados los que, en una situación de emergencia, velen por los derechos de los ciudadanos y promuevan la solidaridad y la reducción de las desigualdades. En esta misma línea, en la investigación de Espinosa (2020) se destaca la difícil relación entre el derecho a la educación y la sanidad, este autor concluye que lo ideal es compatibilizar al máximo las dos realidades, pero no excluir a ninguna, asumiendo que el cumplimiento de los derechos de la infancia ayuda a cumplir los ODS. Según el informe *El virus de la desigualdad*, las personas migrantes, los jóvenes y las mujeres son los colectivos más afectados y los que se pueden ver más golpeados por la crisis. Estos grupos son los mismos con los que se trabaja en la parte empírica de la investigación (Oxfam Internacional, 2021).

La educación no formal no ha permanecido ajena a esta respuesta y también se pueden encontrar propuestas como la de Álvarez Zarzuelo (2020), que invita a reforzar la solidaridad, las habilidades sociales y el trabajo en red como respuesta a las necesidades de los menores confinados.

En este difícil marco, la UNESCO ha lanzado la iniciativa #Learningneverstops. Este programa promueve una plataforma que ayuda a fortalecer el derecho a la educación ante cualquier situación para que, así la educación, nunca pare. Esta coalición mundial para la educación quiere ofrecer ayuda a los gobernantes para que estos promuevan el aprendizaje inclusivo y favorezcan las escuelas flexibles y accesibles con el objetivo de ofrecer ayuda a los países para que desarrollen opciones de aprendizaje inclusivo que permitan disponer de sistemas de educación más abiertos y flexibles para el futuro (UNESCO, 2020a).

Se ha presentado que la educación acordada para los próximos años tiene un recorrido lógico que ha ido subsanando los errores anteriores. El ODS 4 ha dejado de ser algo exclusivo de los maestros para convertirse en algo común para todos.

Es necesario el diálogo de todos los agentes sociales para dar más importancia al aprendizaje durante toda la vida, a la igualdad y la inclusión de los diversos sistemas educativos (Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2020).

España es uno de los países miembros de la OCDE que más días ha cerrado los colegios, con una media de 31,5. Este hecho inevitablemente generará una pérdida de competencia y una mayor diferencia social, por lo que se demanda una respuesta colectiva y contundente para reforzar el sistema educativo (OCDE, 2020). El mismo informe concluye que la única respuesta válida es fomentar una educación de calidad para todos que promueva los valores de la sostenibilidad y equidad. La propuesta que se hace en el informe *Covid-19: Cerrar la brecha* (Save the Children, 2020) es asegurar una educación inclusiva que no deje a nadie atrás y potenciar las relaciones público-privadas para que todos los menores puedan tener accesos a una educación de calidad.

En el informe *Explotación de las variables educativas* de la Encuesta de Población Activa, elaborado por el Gobierno español en 2020, destacan los datos positivos sobre el abandono temprano de la formación, con un descenso de 1,2 puntos con respecto al año anterior, siendo los hombres, con una gran diferencia, los que más tasa de abandono tiene. Aunque los menores no están en este rango de edad, este dato nos ofrece una visión de las limitaciones y los resultados de los sistemas educativos.

Para conocer el perfil de los jóvenes españoles y su interés en la investigación propuesta, es necesario citar el *Informe Juventud en España 2020*, realizado por Instituto de la Juventud (INJUVE, 2021). El documento afirma que cada vez hay más diversidad en los jóvenes, con estructuras familiares nuevas. En lo relativo a la educación presentan a un joven exitoso en los estudios, si tienen apoyo familiar, si son responsables y abiertos a los cambios, donde las aficiones afectan al rendimiento académico. Todos ellos factores con muy baja importancia en la zona geográfica donde se desarrolla el estudio. Afirma el documento que la crisis de la COVID-19 ha agudizado la brecha digital, afectando de manera más dura a los menores sin recursos. Los problemas que más les inquietan son la igualdad de

género, la sostenibilidad y la educación, aspectos que se trabajan en el objeto de estudio de la presente investigación.

Durante este capítulo se ha profundizado en la situación mundial de la educación teniendo presente tanto la labor de diferentes organismos internacionales como sus análisis y propuestas para contribuir a una educación mejor. Presentar este marco general sobre la educación era necesario para abordar y comprender el concepto *educación para el desarrollo sostenible*.

Capítulo 3. Educación para el desarrollo sostenible: evolución y fundamento

3.1 Orígenes y evolución del término *desarrollo sostenible*

En las páginas anteriores se ha analizado cómo la ONU propone aprender a vivir juntos de modo sostenible mediante la toma de medidas responsables apoyándonos en el entendimiento y asumiendo que lo que se construya hoy puede tener alcance en la vida futura de las personas y del planeta. La expresión que mejor define lo dicho es *desarrollo sostenible*, el único camino para el futuro, donde está incluida la igualdad entre las personas, la sostenibilidad del medioambiente y la viabilidad económica (López Rodríguez, 1998). Los ODS incorporan el desarrollo sostenible en toda su propuesta. En relación con la EDS, la meta 4.7 del ODS 4 empodera a las personas para que cambien su manera de pensar y trabajen hacia un futuro sostenible.

Para introducir este tema, es necesario realizar un breve recorrido sobre la evolución del concepto *desarrollo* de la mano de los documentos oficiales donde apareció dicho término y así poder entender correctamente lo que en la actualidad se entiende por *educación para el desarrollo sostenible*. Si bien no es un repaso profundo sobre el origen y los contornos del concepto de *desarrollo*, es importante, a los efectos de este trabajo, presentar algunas ideas sobre el concepto de *educación para el desarrollo* que serán útiles en el análisis posterior. No se busca un debate conceptual sobre la relación educación ambiental *versus* educación para el desarrollo sostenible, sino un recorrido que lleve a la EDS.

La preocupación por la naturaleza y por los avances desmedidos de las fábricas no es actual; de hecho, se puede encontrar un análisis sobre este tema en los *Principios de economía política*, donde Mill (1848) defendía que el crecimiento sin control destruiría la calidad de vida y el medioambiente, y en el *Ensayo sobre el principio de la población*, texto en el que Malthus (1846) mantenía la hipótesis de que la población crecía más rápido que los recursos, con el consecuente

empobrecimiento de la población. Estas son las primeras referencias escritas que reflejan la preocupación por un futuro más equilibrado.

En 1968, la propuesta inglesa, *Council for Environmental Education* — que quería dar una respuesta al problema ambiental— se considera una de las primeras respuestas institucionales a la necesidad de educar en la naturaleza (Hernández Díaz *et al.*, 2002) . Si se sigue un recorrido cronológico para entender el concepto *desarrollo sostenible* en la actualidad, es necesario hablar del *Informe Founex* de 1971, presentado por un grupo de expertos convocado por el secretario general de la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano*.

Este informe proponía un debate teórico sobre el medioambiente y el desarrollo, entendiendo que, en el futuro, ambos términos tendrían que fusionarse. Este documento rompía la relación de economía y crecimiento para integrar aspectos formativos y sociales, poniendo atención en un tema hasta ahora irrelevante para muchos. Fue un hito en la educación ambiental, ya que desde ese momento *desarrollo* y *medioambiente* se proponían como elementos compatibles y no enfrentados (Foy, 1998). Es relevante para la presente investigación la recomendación que se hace en este informe sobre la necesidad de educar en la línea propuesta. Se apuntaba a incorporar en los programas de enseñanza y libros de texto cuestiones sobre medioambiente, también añadía la necesidad de promover investigaciones y estudios rigurosos sobre la materia (Founex, 1971).

El siguiente informe que levantaría las alarmas sobre la destrucción incontrolada de los recursos naturales fue encargado por el Club de Roma y se materializaría en el informe *Los límites del crecimiento*, de Meadows, Randers y Behrens (1972), quienes afirmaban la interdependencia entre desarrollo económico y medioambiente. La obra generó un intenso debate (que perdura hoy) sobre la capacidad del planeta y la responsabilidad del ser humano en encontrar un justo equilibrio. Tal y como afirma Rodríguez Rodríguez (2011) el informe generó una revolución en la conciencia de la ciudadanía mundial de todos los lugares del mundo.

En este momento surgió un término previo: el *ecodesarrollo*. Por primera vez en la historia en una conferencia internacional, se abordaba el tema ecológico con una propuesta diferente y más ampliada. Fue en el marco de la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano* donde se invitaba a las poblaciones a aprovechar los recursos de cada ecosistema para satisfacer sus necesidades. En este momento, el medioambiente se convirtió en un tema crucial en la política internacional. Se quiso evaluar las consecuencias ambientales del uso de los recursos. Es en esta conferencia donde culminó la creación del concepto *desarrollo sostenible*, lo que generó un debate sobre el ambiente y desarrollo (Naciones Unidas, 1972). Un año más tarde, influenciados por esta conferencia, la UE estableció, por primera vez un plan para proteger el medioambiente y compuso el primer Programa de Acción Ambiental. Se puede leer en su aprobación, cómo algunos de los objetivos consistían en ofrecer mejores condiciones y una mayor calidad de vida, dos aspectos que recuerdan a la propuesta actual de la Agenda 2030 (Unión Europea, 1973).

Unos años más tarde se publicó la obra *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (Leff, 1987). El autor mantenía que no hay desarrollo sostenible sin basarse en el desarrollo del conocimiento. En este sentido, concluía que ambos conceptos, *desarrollo sostenible* y *educación*, mantenían una conexión directa; un aspecto que actualmente nos parece incuestionable.

Todas estas obras y sus autores facilitaron la creación del derecho al desarrollo planteado por la ONU en 1986. Derechos que sentaron las bases de los actuales ODS, tal y como se puede encontrar en el artículo 1:

1. El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar del él.
2. El derecho humano al desarrollo implica también la plena realización del derecho de los pueblos a la libre determinación, que incluye, con sujeción a las disposiciones pertinentes de ambos Pactos internacionales de derechos humanos,

el ejercicio de su derecho inalienable a la plena soberanía sobre todas sus riquezas y recursos naturales (Naciones Unidas, 1986, p. 197).

En este documento se puede examinar la relación con el objeto de estudio que ocupa esta investigación. Define el *derecho al desarrollo* como un derecho humano que favorece el desarrollo óptimo de las personas atendiendo a todo su ser y reconociendo que el hombre es el centro del proceso en el desarrollo sostenible. Fue la primera vez en la historia que el derecho al desarrollo se equiparó a los derechos humanos. Esta aprobación fue un hito en la evolución del término *desarrollo sostenible*, ya que, desde este momento, pertenece a todos los seres humanos.

En 1987, se definió el concepto de *desarrollo sostenible* como «desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades» (Naciones Unidas, 1987, p. 59). Esta definición es la que prevalece y la que se puede encontrar en documentos oficiales de la UNESCO (Naciones Unidas, 2012). Se presentó en el informe *Nuestro futuro común* o *Informe Brundtland*, el documento reconocía la no confrontación entre desarrollo y sostenibilidad. Es relevante para la presente investigación, el análisis donde relacionaba la destrucción del medioambiente con la pobreza, ya que el trabajo de campo se ha desarrollado en un entorno vulnerable. La obra dejó una propuesta de diálogo entre diferentes actores que intervenían en el crecimiento, y concluía que solo entre todos se podría revertir la situación.

Es en la Cumbre de la Tierra de 1992, donde los términos *medioambiente* y *educación* comienzan un recorrido inseparable, asumidos por todos. También en esta cumbre se presenta la *Declaración de Río sobre el medioambiente y el desarrollo* y donde se firmó el Programa 21, que explícitamente nombraba el fomento de la educación como un medio de ejecución para conseguir el plan de las acciones propuestas (ONU, 1992).

El término *desarrollo sostenible* terminó de completarse en el Decenio para la Educación de Desarrollo Sostenible de 2005 a 2014. En este período se proponía poner la educación y el aprendizaje al servicio de la sostenibilidad, dando por hecho que la una sin la otra no estaban completas. La educación se convertía, por tanto, en un pilar clave para conseguir el desarrollo sostenible. La UNESCO la definió así: «la Educación para el desarrollo sostenible prepara a todas las personas, independientemente de su profesión y condición social, para planificar, enfrentar y resolver las amenazas que pesan sobre la sostenibilidad de nuestro planeta» (Unesco, 2006, p. 7).

No solo la ONU ha contribuido a la consolidación del término. Aznar (2010), asegura que el concepto posee controversias semánticas y que no solo se centra en lo medioambiental, sino que abarca lo cultural, social y educativo, y asegura que el nuevo modelo de desarrollo sostenible, se tiene que sustentar en una ética basada en la solidaridad entre todos los ciudadanos. Otro autor, Angulo Sánchez (2009), asevera que se ha convertido en un derecho humano de tercera generación que ha facilitado que las personas desplieguen sus competencias; sin embargo, Vilches y Gil Pérez (2015) van más allá y proponen que el desarrollo sostenible es la base de todas las disciplinas.

3.2 Dimensiones y significado de la educación para el desarrollo sostenible

Un término previo a la EDS es el de la *educación para el desarrollo* (en adelante ED), por ello es oportuno contextualizar su evolución; si bien la diferencia parece mínima, existen algunas diferencias. Según Colm Regan (1994), no es posible hablar de la ED sin hablar de las ONG, ya que estas han desempeñado un papel clave en el origen y la evolución del concepto, de hecho las primeras iniciativas de esta propuesta educativa surgieron de las ONG. Luque (1999) afirmaba que era necesario una educación que ayudase a reflexionar sobre el desarrollo y medioambiente de una manera global y relacionada, por eso surgió el término en su primera versión.

Tal es así que la cooperación española definió el término, como un

...Proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida esta como corresponsabilidad —en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas—, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales (CONGDE, 2005, p. 17).

Es reseñable el estudio de Mesa (2000), donde profundiza en la evolución del concepto que se analiza. La autora concluye que el término tiene un recorrido mediante el cual ha ido sumando enfoques: desde un primer sentido caritativo asistencial de los años cuarenta y cincuenta, hasta la quinta generación, la llamada *ciudadanía global*. En este itinerario se han ido añadiendo soluciones a diferentes problemas, como la educación para la paz, género, medioambiente, desarrollo humano y sostenibilidad.

En la Agenda 2030, se encuentra indistintamente el concepto *ciudadanía global* y *educación para el desarrollo sostenible* para referirse a lo mismo. En este estudio se ha elegido la última versión del término por tener un recorrido más claro y ligado a la Agenda 2030.

Ortega Carpio (2008) la define de esta manera:

Una dimensión estratégica de la cooperación al desarrollo definida como un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega Carpio, 2008, p. 16).

Es relevante esta definición porque incluye la educación no formal como una parte del proceso educativo. Cabe recordar que esta forma de educar es la que se analiza en el marco empírico de la presente investigación.

La ED es una forma de enseñanza que surgió en un mundo interconectado para educar de una manera integral y alternativa, orientada hacia el compromiso y la acción. Su finalidad es fomentar el papel de cada individuo en la construcción de un mundo más justo, basándose en defensa de los derechos humanos (Argibay *et al.*, 1997). En este sentido, se puede afirmar que está vinculada a la *ciudadanía global* y que ha tomado múltiples nombres como, por ejemplo, *educación para la ciudadanía mundial*, *educación para el entendimiento internacional* o *educación global*. Este conjunto de palabras no se puede entender como algo estático. Es un proceso educativo constante, asumido tanto académica como normativamente, y que está enfocado al desarrollo del educando y a su toma de conciencia como ciudadano global (Ortega *et al.*, 2013); ideas que reflejan la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Tal y como se puede estudiar en *La educación para el desarrollo en España* (Rodríguez-Hoyos *et al.*, 2012), el término tiene presencia en revista científicas, pero no en la parte de la educación no formal. Esta forma de educar propone el desafío de trabajar desde las instituciones educativas y desde otras organizaciones sociales por un mundo más justo e igualitario (Barba y Rodríguez-Hoyos, 2012). Esta propuesta es relevante, ya que tiene presente no solo a los centros de enseñanza formal, sino a todas las entidades educativas. Cabe recordar que, en esta investigación, se trabaja con organizaciones sociales.

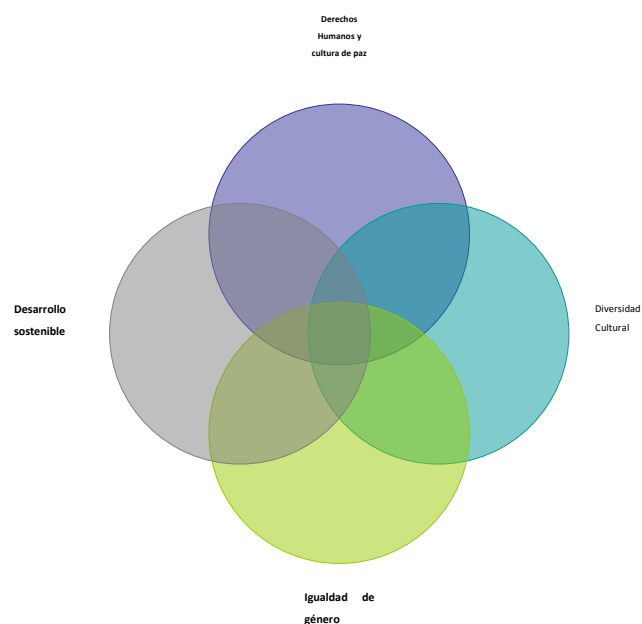


Figura 1: Dimensiones de la educación para el desarrollo sostenible

Fuente: elaboración propia desde ONU (2015, p. 20).

Según la ONU, la EDS está compuesta por diferentes dimensiones: diversidad cultural, igual de género, derechos humanos y cultura de paz y desarrollo sostenible, todas ellas interrelacionadas (véase la figura 1).

El aprendizaje y la atención a la diversidad dentro de la ciudadanía global está protegida —además de por el derecho humano número 26, relativo a la educación— por el derecho al desarrollo sostenible, a la paz, a la cultura y al medioambiente sano. Estos son los llamados *derechos humanos de tercera generación* o *derechos de la solidaridad*.

El concepto *derechos humanos de tercera generación* surgió en la primera *Conferencia Internacional de Derechos Humanos*, en Teherán en 1968 (Naciones Unidas, 1968b). La proclamación de los derechos humanos generó movimientos reivindicativos y sociales, con órganos y mecanismos de aplicación, vigilancia y ejecución de los derechos a través de ONG (Berraondo, 2005). Uno de estos movimientos fue el del Nuevo Orden Económico Internacional (en adelante NOEI),

creado en 1974 por 77 países: un suceso histórico significativo (Biel, 2007). Allí los países del sur proponían a los del norte una serie de reivindicaciones y denunciaban que los mercados internacionales los discriminaba, ya que las políticas provenían de los países desarrollados (González Pérez, 2005).

Este movimiento generó la promulgación de la *Declaración sobre el derecho al desarrollo* en 1986 (Naciones Unidas, 1986a), donde se enfatizó el derecho al desarrollo como un derecho humano, y se añadiría el derecho a la paz, al desarrollo y a un ambiente sano (Alonso Iglesias, 2003). Cabe destacar que esta declaración en su artículo 2, reconocía a la persona como un sujeto central del desarrollo. Desde su nacimiento, los derechos humanos de tercera generación están en un proceso continuo y, por lo tanto, es muy difícil de acotar, son los derechos a la calidad de vida (Escámez, 2004).

Una vez que se ha comprobado que el objeto de estudio entra dentro de los derechos humanos de tercera generación, cabe citar la *Conferencia General* de la UNESCO de 1974, donde se aprobó la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. Es importante destacar la definición de *educación* que ofreció este documento:

Designa el proceso global de la sociedad, a través de los cuales las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos (UNESCO, 1974, p. 154).

Como se puede leer, tienen que ver con la parte del artículo 26 de la DUDH donde se hace referencia a la importancia de la educación para el desarrollo para la personalidad y el favorecimiento a la comprensión y tolerancia. Es relevante para esta investigación la alusión que en el texto se hace a la educación no formal, ya que en la parte del campo de aplicación hace referencia *a todas las formas de educación*. Destacables son también las referencias a los educadores, y no solo a los profesores, al igual que a toda la comunidad como agente educador y la invitación a la imaginación para integrar los conceptos. Se ofrece una serie de

pautas en las que se podrían aglutinar los centros educativos de educación no formal con los que se trabaja en la investigación empírica (UNESCO, 1974). Se estaba planteando la posibilidad de redescubrir la educación, basándose en los entornos sociales y educativos (Gimeno, 2005); dos aspectos en los que se basa esta investigación, los centros de educación no formal y el barrio.

Otro de los documentos base para entender la EDS fue el *Informe Delors*, un estudio de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). El informe daba importancia a cuatro pilares: *aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos*. Desde el primer momento, este informe se convirtió en una referencia del concepto de *educación* en el mundo (UNESCO, 2013b) haciendo entender que la educación poseía una gran variedad de formas y permitía al hombre aprender en todos los ámbitos (Natale, 2003). Este documento asentó el concepto de que la educación integral haría de este mundo un lugar mejor (Masmitjà *et al.*, 2009). Otra de las ideas que planteaba era la categoría de la educación en la nueva era de la interconexión planetaria (Esteban, 1999). Fue, por tanto, un planteamiento integrado y humanista de la educación que influyó también en el planteamiento educativo de los ODS.

Otro de los acontecimientos globales que puso en valor la EDS fue el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Es necesario conocer con exactitud cuáles fueron las líneas de trabajo, ya que harían una reflexión completa sobre la EDS. Sería la UNESCO la que recibió el encargo de diseñar un programa donde el desarrollo sostenible no se comprendería sin el papel crucial de la educación (Enrique y Pando, 2017). Cabe mencionar que la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en 2002, tuvo una gran influencia en el desarrollo del decenio y en la propuesta que se ofreció (Naciones Unidas, 2000). Una de las principales finalidades de este decenio fue aunar el desarrollo sostenible a la educación. Se quería explicar la necesaria convivencia entre aprendizaje y sostenibilidad, ya que uno sin la otra estarían siempre incompletos y si ambos no caminaban de la mano no se conseguiría un futuro justo.

En el Plan de Aplicación Internacional, propuesto para desarrollar este decenio (UNESCO, 2006c), se puede entender una de las grandes aportaciones al concepto de *desarrollo sostenible*, ya que se determinaba que el concepto estaba compuesto por las esferas de sociales, económicas y naturaleza. La propuesta relacionaba el decenio con la EPT y los ODM, ya que las tres iniciativas buscan una educación más completa y de calidad para todos. El decenio hacía hincapié en la educación sostenible en todos los ámbitos de la vida, no solo en el educativo. Promovía, también, comportamientos que debían estar presentes en todo aprendizaje del ser humano. Después de este decenio, se desestimó que la sostenibilidad implicara solo al medioambiente y se asumió asumir que implicaba otros factores necesarios.

El camino propuesto fue inclusivo. Se basó en valores como el respeto y la solidaridad, promoviendo un aprendizaje durante toda la vida y en todos los niveles. Por ello y por su relación con la defensa de la DUDH, fue uno de los grandes compromisos adquiridos por la comunidad internacional en favor de la educación para el siglo XXI (Ribotta, 2006). La propuesta de este decenio congregó los recursos educativos para conseguir un futuro más sostenible y situar la educación como uno de los pilares fundamentales para conseguir un desarrollo sostenible. Se quiso reorientar la educación hacia la sostenibilidad. La declaración de la década reconoció la existencia de tres dimensiones de la sostenibilidad: la sociocultural, medioambiental y económica (UNESCO, 2006c).

Este período de tiempo supuso una oportunidad de aprendizaje de los errores de cumbres anteriores. En esta ocasión se proponía impulsar una educación solidaria que fuese capaz de generar actitudes y compromisos responsables (Gutiérrez *et al.*, 2006).

El decenio constataba la necesidad de crear propuestas para hacer realidad la educación para el desarrollo sostenible, aumentar el acceso a sistemas educativos de calidad en la educación básica, promover en la ciudadanía la responsabilidad de cada individuo e informar más ampliamente y con mayor veracidad. En esta investigación, se ha analizado todo lo relativo a fomentar una conciencia ciudadana.

Después de los primeros años, la UNESCO efectuó las primeras evaluaciones. Los primeros documentos de evaluación (UNESCO, 2007b; 2009e) no ofrecían datos concluyentes. El siguiente documento fue el examen de mitad de período (Naciones Unidas, 2010c), donde se observaba que los progresos eran muy dispares y que la idea de hacer políticas y desarrollar líneas estratégicas comunes para todo el mundo no tenían mucho sentido. Un año más tarde se presentó otra publicación: *Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje* (UNESCO, 2011a) y el año siguiente *Forjar la educación del mañana* (UNESCO, 2012c). El último informe que se presentó como una evaluación final fue *Formando el futuro que queremos* (UNESCO, 2016b), donde se recogen los avances cualitativos de la EDS:

Un aprendizaje a lo largo de toda la vida para adquirir valores, conocimiento y competencias que ayude a menores, jóvenes y adultos a encontrar nuevas soluciones para los problemas sociales, económicos y medioambiental que les afectan (UNESCO, 2008, p 5).

Durante estos diez años, se convocaron dos conferencias mundiales sobre la EDS, la primera celebrada en Bonn en 2009, *Conferencia mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible* con su respectiva declaración (UNESCO, 2009). En los ítems del 6 al 10 de este documento se resaltan algunas características de este modelo educativo, como, por ejemplo, que tiene un carácter inclusivo, genera nuevos caminos a la educación, ayuda a las sociedades, es esencial para generar nuevas ideas, promueve la igualdad de género y se basa en valores de justicia, equidad, tolerancia, suficiencia y responsabilidad (UNESCO, 2009a). La segunda conferencia mundial titulada *Aprender hoy para un futuro sostenible* (UNESCO, 2014) se celebró en Aichi-Nagoya en 2014 y señaló el final del decenio. Uno de los documentos resultantes fue el informe final del decenio *Diseñar el futuro que queremos resaltando la Educación para el Desarrollo Sostenible* como básico para una educación de calidad y como posibilitador del desarrollo sostenible. La cumbre reconocía que era necesario un liderazgo político para conseguir más avances y reafirmaba el liderazgo internacional de la UNESCO. Otro de los títulos fue la adopción de la *Declaración Aichi-Nagoya*, que imploraba

incluir este tipo de educación en la Agenda de Desarrollo post 2015, tenerla presente en todos los espacios educativos, era clave para construir una educación de calidad.

Una vez terminado el decenio se creó un Programa de Acción Mundial para dar seguimiento a la evolución de esta forma de enseñar, vigente de 2015 a 2019 (GAP, Global Action Programme). Sus objetivos principales eran ofrecer la oportunidad para que todos pudieran obtener conocimientos, capacidades, valores y cualidades que les consientan aportar el desarrollo sostenible y reforzar los programas y acciones que promueven la EDS (Shiwaku *et al.*, 2016). El programa proponía empoderar a los jóvenes para, a través de la educación, transformar el mundo e implementarla de forma global (Barth *et al.*, 2015). Es relevante que tres de los cinco ámbitos de acción que se proponen tienen que ver con el presente estudio, ya que se habla del desarrollo local, el joven como herramienta de cambio y el papel de las entidades de educación no formal.

Es necesario aclarar que ha sido gracias al liderazgo de la UNESCO que el concepto de *educación para el desarrollo sostenible* abarca toda iniciativa que contribuya a una educación de calidad que busque dar respuesta a los problemas sociales y ambientales en todos los lugares del planeta (Murga-Menoyo, 2015).

Actualmente se puede decir que la EDS se preocupa de los valores y los elementos morales y cívicos necesarios para crear personas críticas que reflexionen sobre los diferentes acontecimientos que las rodean para contribuir a la construcción de un mundo más sostenible.

Se entiende, pues, que esta educación dota a las personas de habilidades para decidir en beneficio de las generaciones actuales y venideras, favorece también que en el proceso de enseñanza se utilicen argumentos afines a la sostenibilidad con el fin de que las personas puedan tener una mejor calidad de vida. La EDS es una oportunidad y una responsabilidad que permite que los ciudadanos adquieran conocimientos, competencias, actitudes y valores en pro de un mundo más sostenible (Nando y Abad, 2016).

3.3. Un concepto de cuatro factores: la educación para el desarrollo sostenible

Según la propuesta de la ONU, la EDS está formada por varias dimensiones: derechos humanos/cultura de paz y no violencia, desarrollo sostenible, diversidad cultural e igualdad de género (véase la figura 1). Para entender el concepto de manera global, se debe abordar cada una de estas dimensiones. Una tarea compleja, ya que todas están relacionadas y se completan entre sí; por ello se parte de la premisa de que es un concepto de cuatro factores, tal y como parece demostrar el análisis factorial confirmatorio, de la parte empírica.

Las dimensiones que forman la EDS están interrelacionadas hasta el punto de que la autora Díaz-Aguado (2002) une interculturalidad, igualdad y no violencia. La educación desempeña un papel importante para fomentar la auténtica igualdad y para prevenir la no violencia (Ruiz y Alario, 2010).

3.3.1 *Derechos humanos, cultura de paz y no violencia*

Se seguirá el orden establecido en las dimensiones, por ello en primer lugar se trata la educación en derechos humanos, cultura de paz y no violencia. Se aborda el significado de cada uno de los conceptos de manera individual para poder entender la relación entre ellos. El primero de los términos que se analiza es el de la *promoción de los derechos humanos*, que, en este caso, es necesario unirlo con el de la *promoción de una cultura de paz y no violencia*, ya que todos los documentos oficiales de la ONU citan en sus preámbulos la DUDH. En esta línea, los autores Vilches y Gil (2017) destacan la importancia de educar en sostenibilidad y fomentar los derechos humanos en los ámbitos local y global, un aspecto que da valor a la investigación que se lleva a cabo en estas páginas. Baselga (2004) refuerza el planteamiento y afirma que derechos humanos, paz y no violencia, son términos interrelacionados; y Mayor (2003) va más allá al concluir que la educación para la

paz tiene que ser transversal y despertar la capacidad crítica no pudiendo enseñarse como materia aislada.

La educación para la paz se ha convertido en una herramienta básica para conseguir las metas fijadas en la Agenda 2030 (Alguacil, *et al.*, 2019). No es un concepto actual, sino que tuvo su origen a principios de siglo y alcanzó una especial relevancia en los años setenta (Jares, 1999). En palabras de Tuvilla, «La paz es multidimensional y exige esfuerzos no solo para alcanzar el desarme sino también para lograr un verdadero desarrollo humano, afianzar el respeto a los derechos humanos, resolver los conflictos y frenar el deterioro medioambiental» (Tuvilla, 2004, p. 45). Se asume el planteamiento de varios investigadores, que declaran que la educación para la paz es un camino educativo, dinámico y permanente (Rodríguez Rojo, 1995; Jares, 1995).

Como afirma Armengol (1998), se vive en una cultura de la violencia, por eso es necesario reflexionar sobre la educación para la paz. Promover la paz en la educación es una condición necesaria para el desarrollo pleno de los pueblos y de las personas. Los educadores desempeñan un papel fundamental a la hora de integrar programas de educación medioambiental que trasciendan fuera del ámbito escolar (Carrascal Domínguez, 2019). Los centros con los que se trabaja están gestionados por educadores. Esta idea la refuerza también González Muñoz (1998) quien asevera que los educadores desempeñan un protagonismo esencial a la hora de transmitir a los educandos un buen desarrollo de la educación ambiental.

Es necesario hablar de la UNESCO como un organismo que fomenta una educación para la paz. En su carta de constitución se puede leer que «La guerra nace en la mente de los hombres, y es en la mente de los hombres donde debe erigirse, los baluartes de la paz» (UNESCO, 2014h, p. 7) y que, desde este momento, busca modificar mentalidades y favorecer planteamientos creativos en favor de la paz (Martínez y García, 2001). Desde sus inicios se retoma la idea de reforzar la educación como una herramienta para preservar la paz, educación y paz; deben caminar juntas porque solo así desaparecerá la guerra de la mente de los hombres (Herrero, 2012).

La primera reunión mundial sobre derechos humanos tuvo lugar en Teherán (Naciones Unidas, 1968a) sirvió de evaluación y de programación para acciones futuras (Esser, 1968). En esta primera reunión, se vinculaban ya derechos humanos y educación, lo que justifica la unión de las dos dimensiones que aquí se plantea.

Años más tarde se firmó la *Declaración sobre la preparación de la sociedad para vivir en paz* (Naciones Unidas, 1978), donde reconocía el derecho de las naciones y de las personas a vivir en paz. Seis años más tarde, en la *Declaración sobre los derechos de los pueblos a la paz* (Naciones Unidas, 1984), se reafirmaba el concepto de paz como eje vertebrador y se reconocía que fomentar el derecho a la paz era una obligación de los estados (Abrisketa, 2004).

Cinco años más tarde, en el Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres, donde se firmó la *Declaración de Yamusukro* (UNESCO, 1997), surgió el concepto de *cultura de paz*. En este documento se hacía referencia a trabajar en la construcción de la paz desde la educación, la cultura y la comunicación. La cultura de paz fue conceptualizada, desde entonces, como respeto por la vida (Pérez Viramontes, 2018).

Cabe citar en este recorrido la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, que tuvo como resultado la *Declaración y programa de acción de Viena* (Naciones Unidas, 2013b). En este caso, se dio un paso más y se hizo hincapié en la importancia de educar en los derechos humanos y la paz (Nazario González, 1998), ya que se hacía referencia al ámbito de la educación no formal y su papel fundamental en esta tarea.

Ya se ha dicho que la educación para la paz es uno de los principales mandatos de la UNESCO, así en 1995 se adoptó la *Declaración de principios sobre la tolerancia*, un texto donde se reconocía el papel fundamental de la educación para erradicar la intolerancia (UNESCO, 1995a). Se proclamaba, también, el Decenio de la Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, (Naciones Unidas, 1995a), con la idea de crear programas, materiales didácticos y difundir la DUDH. El plan de acción cedía un gran protagonismo a las entidades no

gubernamentales y a la educación no académica para ayudar en la consecución de los objetivos (Naciones Unidas, 1996b). En su evaluación se concluía que uno de sus puntos débiles era precisamente la escasa coordinación con las ONG (Naciones Unidas, 2004a).

Se aprobó el 2000 como Año Internacional de la Cultura de Paz y no Violencia; por ello, en diciembre de 1999, se formuló el *Manifiesto 2000* (Naciones Unidas, 1998a), redactado por 14 premios Nobel de la Paz (Norman Borlaug, Adolfo Pérez Esquivel, Dalai Lama, Mikhail Sergeyevich Gorbachov, Mairead Maguire, Nelson Mandela, Rigoberta Menchú Tum, Shimon Peres, José Ramos Horta, Joseph Roblat, Desmond Mpilo Tutu, David Trimble, Elie Wiesel y Carlos Felipe Ximenes Belo) con el objetivo que todos los individuos se comprometiesen para lograr la cultura de paz (Osmaira Fernández, 2006).

Unos años más tarde, se aprobó el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo 2001/2010 (Naciones Unidas, 2009), analizado anteriormente, como se puede ver en su plan de acción, ya se hablaba de los derechos de tercera generación y se destacaba el papel de la educación como una herramienta esencial para edificar una cultura de paz (Naciones Unidas, 1999).

Por último, la ONU celebró la Cumbre de Paz de Nelson Mandela (Naciones Unidas, 2018) donde declaró el Decenio Nelson Mandela por la Paz (2019-2028), como ejemplo de compromiso con la paz. Como se ha podido comprobar, los documentos oficiales de la ONU, la UNESCO y otros investigadores no diferencian entre educación para la paz y educación para los derechos humanos.

Además de los documentos oficiales de estos organismos hay expertos que han reflexionado sobre la educación para la paz y han reconocido que es un concepto en continua evolución capaz de cambiar mentes (Casas-Casas, 2008). La importancia de la paz en la sociedad y en la educación es indiscutible por los efectos en las personas, su ausencia viene de los estados de pobreza, hambre y miseria (García-Gonzalez, 2018).

Dentro de la EDS, la educación para la paz cobra un protagonismo especial y, con ella, la educación en valores. Como afirma, Lobato y Morilla (2007) solo se entiende la educación si se educa en valores, educar es incorporar valores. Cabe citar autores que han profundizado en el concepto de la *paz* como, por ejemplo, Galtung y Jiménez (Galtung, 1985; Jiménez Bautista, 2004), quienes reconocen que los seres humanos son actores de paz.

No se puede entender la educación para la paz como un concepto concreto con un principio y un final, sino que, tal y como proponen Bedmar y Montero (2012), debe interpretarse como un concepto transversal e incluirse en todo el proceso educativo para inculcar la importancia de sentirnos todos en comunión con el entorno. Es relevante para esta investigación el planteamiento de Salguero (2004), quien cita la educación para la paz como una herramienta que no puede circunscribirse solo a la escuela, ya que es una dimensión que integra a toda la persona en constante evolución.

Galtung (1997) asevera que la educación para la paz solo tiene sentido si desemboca en la acción, y que esta enseñanza debe ofrecer medios para enfrentar los conflictos de manera más creativa, tal y como propone la meta que se estudia en esta investigación.

En el estudio presentado por Sánchez García-Arista (2016) se examina con detenimiento qué se entiende por conflicto, sus fases y tipos. Según Cabezudo (2003), la educación para la paz comprende destrezas cuyos objetivos se enlazan con valores de la convivencia humana.

En definitiva, en palabras de Labrador (2000), la educación para la paz ha de ser un esfuerzo capaz de aunar las distintas tendencias y de afianzar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, ayudando a comprender las diferencias, percibiendo la realidad del mundo desde una perspectiva global que pueda ser compartida por todos.

3.3.2. *Desarrollo sostenible*

En el epígrafe relativo al origen y la evolución del término *desarrollo sostenible*, se ha analizado cómo el inicio de la palabra tenía relación con el medioambiente, por este motivo aquí se habla de educación ambiental. Esta es otra de las disciplinas que se debe analizar para entender la EDS. Este ámbito de la educación es una corriente de pensamiento, acción y resolución de problemas, de alcance internacional, que ha de incluir la educación no formal (Sánchez Cepeda, 2002). Esta premisa es relevante para la investigación, ya que se pretende demostrar que la educación no formal ejerce un efecto positivo en el aprendizaje de los menores en contextos vulnerables.

La educación ambiental es un concepto en continuo movimiento que, en los últimos años, ha evolucionado rápidamente. Con la aparición del término *educación para el desarrollo sostenible* cambia su relación con la propia educación y ofrece una nueva manera de entender el término, relacionando el comportamiento del hombre con la naturaleza y ofreciendo una mirada más social y humana (Montoya Durá, 2010; Esteban Curiel, 2001).

Las últimas investigaciones han incluido la educación ambiental dentro de la educación para la sostenibilidad. Novo (2006) insiste en la necesidad de incorporarla como una pieza importante en la formación de los ciudadanos del futuro. Esta educación persigue lograr una profunda revolución de las mentalidades (Vilches *et al.*, 2014). Como afirma Quiles Cabrera y Sánchez García (2017), el cuidado hacia el medioambiente es uno de los temas transversales que deben ocupar buena parte del interés pedagógico de forma interdisciplinar, tal y como se puede ver en la meta que ocupa esta investigación. Es un hecho que la educación fortalece a todas las personas para que estas tengan una vida más saludable y sostenible (García Planas *et al.*, 2018).

Actualmente, la educación medioambiental es un recurso que permite alcanzar el cambio social que se demanda y mediante el cual se pretende hacer comprender que es un problema global que debe tratarse de forma completa y vinculado a todas

las disciplinas educativas. La enseñanza sobre recursos naturales busca promover una nueva relación de la sociedad con su entorno y cambiar los patrones de progreso (Navas Cuenca, 2013). Otras de sus finalidades es la comprensión del funcionamiento del entorno y saber orientarla a la acción, entendiendo la complejidad de todos los factores que influyen en el medioambiente y la responsabilidad que sobre este tienen las personas (Vega Marcote, 2004).

Según Tornero (2017), los retos a los que se enfrenta la educación ambiental son la coherencia, la participación ciudadana, el fomento de la participación y la promoción del pensamiento crítico e imaginativo, aspectos a los que intenta dar respuesta la EDS en los ODS.

3.3.3. *Diversidad cultural*

Otra de las dimensiones que incluye el constructo de la investigación es la diversidad cultural o interculturalidad. Como se verá, los dos términos se utilizan indistintamente para reflejar la mixtura de las diferentes culturas de una forma igualitaria. La globalización ha hecho de la educación intercultural una realidad en los entornos educativos de todo el mundo. Es el camino para responder a la necesidad de atención y al desarrollo de las diversas culturas que conviven y que se debe basar en la transmisión de valores (Carrascal, 2013). En la actualidad, la interculturalidad es una competencia fundamental para la educación ciudadana. Debe formar parte de los contenidos curriculares para que los menores entiendan la importancia de comprender que en la diversidad se encuentra la riqueza (Vera Vila, 2011).

La educación, formal y no formal, desempeña un papel crucial en la educación cultural, necesaria para convertir la sociedad y para formar ciudadanos que promuevan un desarrollo sostenible (Carrascal *et al.*, 2019). Es relevante la inclusión de la educación no formal como un método para promover esta educación. Cabe recordar que en el estudio empírico, se ha analizado su trabajo para promover la interculturalidad.

En palabras de Merino Fernández la educación cultural es:

Un instrumento conceptual y de acción para avanzar en la tarea de desarrollar puentes y cauces de respeto, relación dialogante y encuentro entre las personas y los grupos humanos sea cual sea su origen, color, religión, cultura, sexo o cualquier otra diferencia, como requisito imprescindible en la construcción de un mundo solidario y equitativo, convencidos de que no es la cultura como hecho cerrado sino la razón y las personas quienes crean las zonas de encuentro y convivencia (Merino Fernández, 2010, p. 212).

El autor concluye que esta educación es el modelo adecuado para dar respuesta a la situación de multiculturalismo que vivimos y añade que es necesaria si se quieren crear centros inclusivos (Merino Fernández, 2013).

Cuando la cultura y la educación se relacionan, y trabajan de manera conjunta, se promueve un óptimo desarrollo humano, lo que genera valores de respeto hacia otras formas culturales (García y Carrascal, 2014). Los autores Mata y Ballesteros (2012) van más allá al afirmar que la interculturalidad es la base para conseguir una educación equitativa de calidad para todos (ODS 4). Se trata de incluir a todas las personas y dar una respuesta individual en función de las necesidades personales.

La experiencia de la educación intercultural es muy diversa y heterogénea. Uno de sus objetivos, como reconoce Leiva (2011), es lograr la convivencia y valoración mutua para que se traslade a la sociedad el espacio de respeto y tolerancia. Arroyo (2013) aclara que es el camino hacia la inclusión educativa permitiendo que los menores disfruten de la experiencia educativa desde el respeto a la diversidad.

Según Peiró i Grégory y Merma (2012), los principios básicos de la educación intercultural se basan en la educación en valores; de hecho, la formación no es solo teórica, se integra en todas las materias. Por este motivo se ha de relacionar con el entorno, tiene que ser permanente y hay que trabajar el lenguaje.

La interculturalidad es una forma de integrar a todas las personas que fomenta la tolerancia y la convivencia en paz y que ofrece un lugar multicultural (González Torralbo, 2016); entendiendo por *integración* la igualdad de derechos de forma legal de las personas llegadas a un país con respecto al resto de ciudadanos (Pajares, 2005).

Una vez estudiada la opinión de los expertos, también, se ha considerado pertinente conocer los diferentes eventos internacionales para profundizar en su significado del término diversidad cultural. En 2001 se proclamó la *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. En ella se afirmaba que esta es patrimonio común de la humanidad e impulsora del desarrollo, lo que convertía los derechos humanos en avalistas de la diversidad cultural y la educación como una herramienta para conseguir dicho fin. Años más tarde, en su informe *Indicadores de la cultura para el desarrollo*, demostraría con datos y pruebas la función de la cultura en la estrategia del desarrollo sostenible (UNESCO, 2014e).

En 2005, la UNESCO publicó la *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Este documento fue una iniciativa a favor de la promoción, la protección y el fomento del diálogo intercultural. La convención ofrecía una serie de principios rectores, mediante los cuales se reconocía la importancia de la diversidad cultural como una pieza clave para un óptimo desarrollo sostenible (UNESCO, 2013b). Un año más tarde, la diversidad cultural fue definida por la UNESCO como «la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades» (UNESCO, 2006a, p. 7).

3.3.4. Igualdad de género

Se aborda en las próximas líneas, el concepto de *educación en igualdad de género*, con una clara relación con la promoción de la no violencia, entendida como una oportunidad para que todo el alumnado tengan los mismo derechos y oportunidades (Olivencia *et al.*, 2015). La educación para la igualdad de género dentro de la EDS

es necesaria e indispensable para fomentar un desarrollo humano y despertar en la ciudadanía global una crítica y transformación del entorno (Cabello, 2009).

La desigualdad de género es una iniquidad que evidencia la diferencia entre hombres y mujeres por ello es justo sensibilizar desde edades prematuras a través de la educación para cimentar una sociedad más justa. Solís (2012), afirma que, para la completa formación de un modelo de desarrollo humano sostenibles es preciso un diálogo igual de hombres y mujeres; de esta forma cambiará el modelo para que se comprometan con los problemas ambientales y sociales. Esta educación en igualdad de género parte de la suposición de que la educación es una instrumento clave para educar en la paridad y facilitar la transformación de las personas (Cobo, 2011).

No es fácil proponer un trabajo real en esta línea, por ello, Daniels *et al.* (2002), reconocen que se precisa ser dúctiles en la contestación a la diversidad, en lugar de brindar recursos fijos bajo el nombre de la igualdad. Los cambios para encontrar la igualdad de género tienen que venir dados por una acción unida de todo el entorno educativo de los menores, por ello hay que proporcionar nuevos espacios para recapacitar e ambicionar vías distintas (Hernández *et al.*, 2007), lo que convierte los centro de educación no formal en espacios idóneos para ocuparse de esta igualdad.

Diferentes estudios señalan los aspectos positivos de integrar en la educación programas para la igualdad de género. La integración de planes hace posible iniciar un proceso de cambio, como se puede analizar en el Plan de Prevención de Violencia de Género en el contexto educativo. Este plan es un manual diseñado para comunicar conocimientos sobre la violencia de género y desarrollar habilidades psicosociales desde la prevención primaria (Gómez y Casaleiz, 2018; Díaz-Aguado, 2004). Otros investigadores, como Morales (2015), resaltan la importancia de los agentes educativos no formales para prolongar el proceso formativo en igualdad, lo que da notabilidad a los centros de intervención socio educativa en los que participan los menores del estudio.

Que exista igualdad entre mujeres y hombres no solo es obligación del sistema educativo, sino también de la familia, del barrio, de los medios de comunicación, de las asociaciones, etc. (Escámez *et al.*, 2008). Es necesaria la integración de la EDS para poner énfasis en la igualdad real, como afirma Flores (2005), ya que solo desde un concepto de igualdad —fundado desde la creencia de la diferencia individual y con independencia del género— se dará el desarrollo de las potencialidades sin restricciones que proceden de su sexo.

Prueba del camino que queda por recorrer y la necesidad de educar en la igualdad entre hombre y mujeres son los datos que revela el informe *Vivencias, actitudes y percepciones sobre la violencia de género en adolescentes de la Comunidad de Madrid*, presentado por la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a las Mujeres. En este informe se muestran cifras, como, por ejemplo, que los adolescente participantes no sepan reconocer la violencia de género y sus formas, además de reconocer que 7 de cada 10 adolescentes sienten miedo cuando van solos por la calle o que exista una tasa de víctimas por violencia de género de 7,2 por cada mil mujeres y donde el 12 % del total de las denuncias las hicieron menores de dieciocho años con un incremento de más del 64 % (Comisión para la Investigación de Malos Tratos a las Mujeres, 2020).

La educación es, por tanto, una herramienta fundamental para trabajar y derribar la formación sexista que incide en los menores de ambos sexos (Pozuelo Cabezon, 2017). El instrumento más extendido en los centros educativos para desplegar la paridad y supresión de cualquier segregación por sexo es la coeducación, que, según la RAE, es «enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo». Sánchez Torrejón (2021) abre una línea más para educar al profesorado en esta herramienta clave para combatir la violencia de género. Si bien, en los últimos años, ha habido, grandes avances, todavía es un desafío y queda mucho camino por recorrer, como se puede ver en la proposición de Ugalde Gorostiza *et al.* (2019).

Es relevante para la presente investigación la aportación de Delgado Ballesteros (2015), su estudio apunta a la coeducación como un instrumento para cumplir con

los Derechos Humanos y alcanzar la equidad, además ofrece otros efectos positivos de la implementación de la coeducación.

Se cree preciso, para percibir estas dimensiones, conocer las propuestas internacionales y su aporte. Naciones Unidas y la UNESCO han trabajado mucho por la igualdad de la educación entre los sexos, la DUDH en su propio texto reconoce la igualdad entre hombre y mujeres. La UNESCO reconoce la importancia de la violencia de género en el ámbito escolar y la define como:

Actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipo de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder (UNESCO, 2019, p. 20).

Cabe subrayar la importancia de esta definición para la actual investigación, y que no solo pone el foco en las escuelas sino también en los entornos, incluyendo los centros en los que participan los menores de este estudio.

Naciones Unidas, en el ya citado foro de Dakar, puso en marcha la propuesta para la Educación de la Niñas, UNGEI según sus siglas en inglés, grupo integrado por entidades cuya finalidad es promover la educación de las niñas (World Bank, 2008) y desde este organismos se siguen planteando en la actualidad programas para terminar con violencia de género en los centros de educación formal.

Ya se ha dicho que la educación juega un papel importante para excluir cualquier tipo de discriminación o violencia para la mujer y para conseguir ese objetivo los estados tienen el instrumento *tratado internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* de la ONU (Naciones Unidas, 1979). Este organismo está formado por un conjunto de expertos que supervisa la aplicación de este tratado y que reclaman a los estados por medio del artículo tres a usar la educación para eliminar cualquier desigualdad (Lidice, 2019). El comité hace recomendaciones sobre otros temas que afecten a las mujeres, en esta investigación es revelador recalcar, la 36 sobre el derecho a la educación que las reconoce más efectivas para conseguir un desarrollo sostenible y el 35 sobre la

violencia de género donde se plantea usar programas educativos como medidas preventivas.

Como se puede estudiar en la investigación de Alonso-Sainz (2021) hay diversos artículos en revistas de impacto sobre la educación para el desarrollo sostenible, pero ninguno, trata el problema desde el campo de la educación no formal. En la línea del presente estudio, se analiza la investigación de Matas Reyes (2019), que concluye que la formación de los educadores, es clave para el éxito de los programas sobre EDS. Mesa (2019) afirma que esta forma de educar es una posibilidad de cambiar el mundo, apostando por la necesidad de ampliar el marco escolar, incluyendo a otros agentes sociales y actores educativos con capacidad para trabajar sobre esta temática.

En definitiva la educación para el desarrollo sostenible se fundamenta en una educación centrada en lo humano que suscita desarrollar la dimensión emocional de los alumnos y promueve la justicia y el compromiso social, al igual que proponen diferentes autores como Cortina, (1995, 2000, 2004) o el citado anteriormente Jares (1999,1995, 2005). Por último, decir que el concepto de educación para el desarrollo sostenible es un reto para la pedagogía que busca dar respuesta a un nuevo tipo de educación con una práctica docente basas en los valores propuestos por la ciudadanía global, donde lo global y lo local van de la mano (Murga-Menoyo y Novo, 2017).

Capítulo 4. Educación no formal: inclusión y aprendizaje inclusivo

4.1. La educación no formal en Europa

En este marco de fundamentación se cree indispensable acercarse al concepto de *educación no formal*, ya que el estudio empírico se ha centrado en esta fórmula de aprendizaje. Gairin (2004) considera que la educación no formal es un conjunto de acciones educativas, con una organización y sistema determinado, fuera del marco del sistema formal.

Según Homs (2001), la definición más divulgada y con una mayor aceptación es la que ofrece la obra de Coombs, que ya reconocía que la educación formal debería ser un importante complemento a la enseñanza formal (Coombs, 1973). En la misma obra definía la *educación no formal* como «las actividades que se organizan con una intención con el propósito deliberado de conseguir determinados objetivos educativos y de aprendizaje». Un año más tarde, en *La lucha contra la pobreza rural*, aseveraba que la aportación de esta educación «comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños» (Coombs y Ahmed, 1974,p.27).

Es así como la educación no formal surge para solucionar los problemas y las dificultades que se presentan en la escolarización. La UNESCO acogió estas definiciones y tal y como se puede leer en su portal Tesouro¹³ resolvió que la educación no formal era la «Actividad de aprendizaje organizada y sistemática, a

¹³ Es una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información (UNESCO, 2020). <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>.

menudo relacionada con el trabajo, impartida al margen del sistema de educación formal».

Es relevante resaltar el carácter voluntario de la educación no formal que algunos autores citan (Schugurensky, 2000; Livingstone, 1999), ya que los menores que participan en el estudio se apuntan a estos centros de manera voluntaria. En esta misma línea, otros investigadores van más allá y afirman que el aprendizaje no se produce únicamente en el campo de la educación formal (Medina y Sanz, 2009), por lo que la educación no formal no solo apoya la formal, sino que cubre necesidades que la otra, por reglamento, no puede consumir.

La educación no formal, como bien dice Trilla (1993), quiere satisfacer las necesidades educativas más inmediatas y próximas con procesos educativos sistematizados para cumplir objetivos educativos y suplir, en algunos casos, ciertas obligaciones de los colegios. Se recuerda, tal y como se ha citado en páginas anteriores, que el movimiento Educación para Todos englobaba la educación permanente y todos los contextos educativos.

La educación no formal es el contexto donde se relacionan la pedagogía social y educación social, lo que permite formar a las personas en diversos ámbitos de manera permanente (Martínez-Otero, 2021). La situación en diversos centros de enseñanza reglada ha hecho que la figura de los educadores sociales forme parte del equipo profesional de los centros con el objetivo de que realicen tareas de acompañamiento y sean referentes de los servicios sociales. Este aspecto explica la estrecha y necesaria relación de los centros de educación formal y no formal (Arpal, 2019; Caride *et al.*, 2015). Para conocer las posibilidades y el ejemplo de educación fuera de los centros reglados se puede acudir a la obra de Torres y Pareja (2007).

La educación social es el marco óptimo para desarrollar la educación no formal, ya que promueve un aprendizaje permanente, y apuesta por la sostenibilidad. A diferencia de lo que se piensa, la educación social es algo más que una actividad puntual, es una forma de educar que pone en valor la riqueza de lo diferente, la

necesidad de educarse en sociedad respetando los derechos humanos y el entorno (Caride, 2017, p. 267).

La OCDE (2007) y diversos autores (Carrasco, Jadue, Letelier y Oliva, 2012) reconocen la creencia de los métodos de aprendizaje no formal e informal y resaltan la necesidad de mostrarse de acuerdo y entrever la educación fuera de las aulas, donde también se obtienen destrezas, conocimientos y aptitudes. La educación no formal trabaja desde lo humano y el contacto directo con la familia; a diferencia de los centros educativos, no están sujetos a las leyes, presiones y tensiones a la que están sometidos los profesores.

En la UE la educación no formal está íntimamente ligada al aprendizaje permanente y la formación a lo largo de la vida, fundamentos del *Informe Fauré y Delors* analizados en páginas anteriores. La política europea ha marcado la educación española y también ha afectado a la educación no formal, la Estrategia Europa 2020 es la agenda de crecimiento y empleo de la UE, donde la educación tienen unas metas concretas (Valle, 2004). La educación de calidad aparece en el tratado constitutivo de la UE, de hecho, se puede leer cómo en el título XI, capítulo 3, en el artículo 149, se habla de desarrollar una educación de calidad.

Cabe destacar que la educación no fue reconocida como espacio de competencia de la UE hasta el Tratado de Maastricht, en 1992 (UE, 1992). Años más tarde en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (UE, 2000a) en su artículo 14 se podía leer que «Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente»; sin duda, un claro recordatorio al artículo 26 de la DUDH.

Dos años más tarde de Maastricht, se publicó el primer libro blanco titulado *Crecimiento, competitividad, empleo: Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (UE, 1994), donde se ponía énfasis en la inversión en educación (Ríos, 2004). En 1995 se presentó el libro *Enseñar y aprender: Hacia la sociedad cognitiva*, donde se invitaba a buscar las mismas oportunidades de desarrollo personal, aprovechar el acervo cultural de la UE y planteaba un modelo común (UE, 1995b; Pedraza, 2002).

Ambos documentos despertaron críticas e hicieron que la UE se preguntase por el futuro de la educación (Sotés, 2008).

El 23 de octubre de 1995, se declaró 1996 Año Europeo de la Educación y formación Permanente. Un hecho relevante para la investigación, ya que mediante esta acción se reconocía la educación no formal como una categoría de aprendizaje útil. Durante ese año se propusieron acciones de información, sensibilización y promoción (UE, 1995a). Se puede afirmar que uno de los principales hitos y logros de este año fue la lucha contra la exclusión, poniendo especial interés en los barrios y zonas deprimidas como la que aquí se presenta (Sában, 2010).

Durante el Consejo Europeo de 2000, celebrado en Lisboa, la UE planteó unas metas para reforzar, entre otros aspectos, la cohesión social (UE, 2000b). Se puede decir que, desde ese momento, se buscaba definir unos marcos comunes para dar respuesta a la diversidad de los programas educativos y diversidad de las necesidades educativas. En 2001 en el informe *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* se proponía hacer un plan para los diez próximos años. Uno de los objetivos ponía énfasis en el acceso a los sistemas de educación y formación oficiales y no oficiales (UE, 2001), lo que pasaría a conocerse como Educación y Formación 2010, que analizó los resultados en un documento y abrió el camino para los siguientes años (UE, 2010b).

El Programa de Trabajo Educación y Formación 2010 (UE, 2009), buscaba la cooperación en educación y formación, concretar medidas e indicadores, calendarizar los avances y hacer evaluaciones (Lorente y Torrez, 2010). Una estructura muy similar a la de la Agenda 2030.

En este contexto cabe destacar el Programa Juventud en Acción que se aplicó durante de 2007 a 2013 y que sería reconocido por la propia UE como el programa de la educación no formal, de ahí la importancia para esta investigación (Peso, 2017). El programa facilitó el movimiento de jóvenes entre los distintos países, fortaleció el aprendizaje no formal y promovió el diálogo y la inclusión apoyándose no solo en organismos oficiales, sino también en diferentes organizaciones.

La guía del Programa Juventud en Acción recogía diversas conclusiones sobre la educación no formal que ayudan a entender como concibe la UE este aprendizaje. En primer lugar, asumía que la educación no formal es aquella que ocurre fuera de la enseñanza obligatoria y añade que las actividades están planificadas para que un determinado grupo de menores participen de forma voluntaria. Esta educación permite que los menores desarrollen competencias para su crecimiento personal y su participación en la sociedad. Reconocía la guía que, en el caso de los menores más desfavorecidos, la educación no formal es un complemento necesario para llegar donde a la enseñanza reglada no llega. Afirmaba también que los programas de educación no formal se basan en el aprendizaje y en la actividad sobre el terreno (UE, 2013a).

La siguiente propuesta fue Educación y Formación 2020 (UE, 2010a), cuyo principal objetivo era conseguir el aprendizaje permanente fomentando una mayor apertura a la educación no formal y su influencia en el sistema educativo. Su finalidad consistía en lograr que los sistemas proporcionen a los europeos una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Martín, 2013). Este marco estratégico ponía de relevancia la necesaria colaboración entre los países miembros de forma que estuvieran más integrados en lo referente a educación, una manera de compartir las prácticas educativas más exitosas y propiciar reformas educativas. Es relevante para la presente investigación la alusión directa a la educación no formal como un espacio de aprendizaje, lo que validaba su trabajo y aportación al desarrollo de las personas y comunidades.

Unos años más tarde se publicó el informe *Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva* donde se hace referencia explícita a los menores más vulnerables y a la necesidad de favorecer todo su potencial para conseguir un aprendizaje óptimo y un necesario crecimiento sostenible (UE, 2012a).

En esta línea, el Parlamento Europeo aprobó la resolución 2013/2041 que abordaba el aprendizaje con un nuevo enfoque. En este texto se puede leer cómo «el aprendizaje no formal» cobra protagonismo (UE, 2013b). Dentro de este marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación se presentó

un informe en 2015 sobre las nuevas prioridades, donde se volvía a reconocer la necesidad de fomentar una educación de calidad para todos prestando una especial atención a los menores más vulnerables. También se reconocía la importancia de formar una ciudadanía responsable y sostenible basada en los valores de la tolerancia y el respeto (UE, 2015). Este marco no se entiende sin la Declaración de París, realizada por los ministros de la UE para frenar la violencia en las aulas y promover los valores de la UE, como, por ejemplo, la dignidad humana y la igualdad.

En el *Diario Oficial de la Unión Europea* (en adelante DOUE), en 2013, se publicó una serie de recomendaciones bajo el título *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*, donde se instaba a que los países dotasen de recursos a sus sistemas educativos para conseguir la igualdad educativa y poder ofrecer una educación inclusiva y de calidad para todos, favoreciendo el desarrollo psicosocial de los menores. Cabe destacar la alusión al aprendizaje informal y la importancia que se le concedía a este para mejorar el bienestar de los menores (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 2013).

Tiene una especial relevancia para la presente investigación la Cumbre Social de Gotemburgo en 2017, ya que allí se proclamó «El pilar europeo de derechos sociales en veinte principios» donde se proponía dar a los ciudadanos unos derechos sociales nuevos y más efectivos. Se basaba en veinte principios, de ellos los relativos a la educación se encuentran en la categoría uno, igualdad de oportunidades y de acceso al mercado de trabajo. Se referían, en esta cumbre, a la educación como un camino de formación y aprendizaje, igualitario e inclusivo, cuyo fin es participar en la sociedad y conseguir empleabilidad (UE, 2017). Ideas que reflejan la relevancia de la educación para los países miembros y el enfoque que tomaron desde la fecha.

Cabe destacar la importancia que se le da al aprendizaje inclusivo y de calidad, un concepto fiel al *Informe Fauré y Delors*, donde se impulsaba a promover el aprende a aprender y la educación a lo largo de la vida. Comprobamos que no se habla de enseñanza formal, sino que se usan términos más inclusivos.

Se destaca también el «capítulo III» de estos derechos sociales, ya que se habla de la protección e inclusión social a los menores en especial a los menores en riesgo de exclusión.

Es notable, también, la propuesta de la comisión de mayo 2018, donde se recomiendan aspectos relativos a los sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad (UE, 2018b). Al igual que en los documentos anteriores, se entendía el concepto *educación* como algo más amplio que lo que sucede en los espacios de los centros educativos formales. Actualmente, el aprendizaje ocupa un lugar primordial en la agenda política europea, una prueba de ello son las propuestas que en los próximos años verán la luz y que se pueden estudiar en el documento *Construyendo una Europa más fuerte* (UE, 2018a). La UE tiene la certeza de que es necesario promover la colaboración entre las diferentes administraciones, una relación que se presenta como un camino para que la sociedad funcione mejor fomentando una participación activa de los europeos (Martínez-Odría, 2003).

Cabe destacar el trabajo hacia la educación no formal del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (en adelante CEDEFOP). Este organismo de referencia para la UE en asuntos de formación profesional fue creado en 1975 (UE, 1975). Este centro publicó en 1999 un informe que reconocía las competencias de la educación no formal: *Ágora - V: Identificación, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*, donde se presentaron propuestas para la validación del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP, 2002).

El intento de desarrollar métodos de evaluación y validación de los aprendizajes no formales no es algo nuevo, desde hace años se plantea como reto en Europa y la presente investigación quiere hacer visible lo que aporta la educación que sucede fuera de las aulas. No se pretende en las próximas líneas hacer un análisis profundo de la legislación europea sobre las competencias adquiridas en los programas de educación no formal, sino demostrar la preocupación por un tema cada vez más presente.

El Parlamento y el Consejo Europeo aprobaron recomendaciones relativas a la creación del marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, donde se apostaba por relacionar las cualificaciones de los Estados Miembros en torno a una referencia común, y se instaba a la creación de los marcos nacionales de cualificaciones (UE, 2006). En España sería en el 2002 con la ley de la Formación Profesional y cualificaciones, donde se contemplaba que los trabajadores podían adquirir competencias profesionales en la educación no formal.

Se quiere destacar la Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la Validación del Aprendizaje no Formal e Informal donde se definió el *aprendizaje no formal* como:

Aprendizaje no formal, el derivado de actividades planificadas (en cuanto a objetivos didácticos y duración) en el que existe alguna forma de apoyo al aprendizaje. Puede abarcar programas para impartir capacidades laborales, alfabetización de adultos y la educación básica para personas que han abandonado la escuela prematuramente (UE, 2012, p. 398).

En el mismo año, la UNESCO invitó a cada país a que instaurara procesos de reconocimiento, validación y acreditación, reconociendo que, para poder convalidar los conocimientos ofrecidos por la educación no formal, estos deben ser medibles (UNESCO, 2012b).

Además, en este documento, se instaba a los Estados Miembros a poner en funcionamiento métodos de ratificación del aprendizaje no formal, presentando entonces herramientas para ayudar a la consecución de la propuesta, una de ellas fue *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*, una publicación donde se reconocía que se pueden adquirir valiosos conocimientos fuera de las aulas y donde se ponía una especial atención a los servicios de educación (CEDEFOP, 2016).

Algunos de los expertos destacan la importancia de definir las evaluaciones de lo aprendido y crear mecanismos con indicadores que permitan verificar lo aprendido y ayuden a conocer en profundidad a los participantes, sin que esto procesos de

evaluación genere una exclusión (Álvarez, 2001; Pulgar, 2005). El campo científico de la educación social es la pedagogía social, una disciplina muy necesaria en los contextos actuales. Es relevante para esta investigación resaltar que el origen de esta pedagogía surgió para dar respuesta a la infancia y adolescencia. Para entender el concepto cabe citar la definición de Quintana: «la ayuda que la Pedagogía debe aportar a la sociedad para lograr la solución de deficiencias sociales que constituyen problemas urgentes en relación con el desarrollo y perfeccionamiento de los individuos» (1984, p.121). El mismo autor afirma que es «la ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas» (Quintana, 1995, p. 24). Otros autores han hecho un análisis exhaustivo de la evolución de la disciplina y han concluido que no existe unanimidad a la hora de definirlo y que es una disciplina joven (Mendizábal, 2016).

El Ministerio de Educación (2005) dedicó un monográfico a la educación social, donde se pueden encontrar definiciones diversas y conocer en profundidad su evolución y desarrollo. Es destacable la estrecha relación de la educación social con la pedagogía social. El mismo documento se refiere así a la pedagogía social:

...implica tanto el conocimiento, como la acción, y también la técnica o tecnología necesaria para la Educación Social de los seres humanos en situaciones normalizadas y conflictivas. [...] una ciencia pedagógica que se ha ido desarrollando a la vez que creaba un corpus de conocimiento propio, y que se ocupa, en fin, del estudio de la dimensión social de la educación [...] se entiende como la ciencia de la Educación Social, que estudia las cuestiones inherentes tanto a la socialización de los individuos, como a la inadaptación de los mismos, y está orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y fundamentalmente práctica (Ministerio de Educación, 2005, p. 10).

4.2. La educación no formal en España

Era necesario contextualizar la educación social en Europa, ya que fue desde ese entorno como se introdujo en España. Después del franquismo surgió la idea de que era el personal cualificado quien podía practicar la atención a menores institucionalizados, un aspecto que hoy nos parece obvio (Núñez y Planas, 1998).

La educación no formal en España ha ido ganando peso y hace referencia a una educación permanente durante toda la vida que, gracias a su heterogeneidad, ofrece una amplia variedad de aprendizajes que coinciden, en muchos casos, por los propuestos con la investigación que ocupa nuestro estudio empírico. Tal y como señala Herrera (2006), prosigue la autora, afirmando que la educación formal incluye en muchos casos la metodología participativa basada en la práctica de la animación sociocultural.

Según Colom (2005), la educación no formal nace por necesidades de una sociedad que buscaba respuesta a otro tipo de aprendizajes, lo que facilitó una continuidad de la educación ofrecida en los centros reglados y aportó herramientas aptitudes y fundamentos del conocimiento. Afirma el autor que hay más similitudes pedagógicas que diferencias entre los modelos educativos y que los aspectos que los separan son únicamente jurídicos. En esta misma línea, Flecha (2014) asevera que el proceso de formación no solo está en manos de los maestros, sino que el resto de agentes sociales y el entorno influyen en el aprendizaje de los alumnos.

La educación no formal es el marco idóneo para lograr la educación para la diversidad y un aprendizaje equitativo. Además fomenta la educación en valores propuestos por la Agenda 2030 y promueve con estos la transformación social y un aprendizaje inclusivo. En España, se comienza a trabajar en esta línea a finales de los ochenta mediante actividades impulsadas por las asociaciones, quienes desde el tiempo libre querían llegar donde los centros educativos formales no llegaban (Cárdenas, 2006). La educación en valores es la base para trabajar, lo que hoy se entiende como *educación para el desarrollo sostenible*.

Atendiendo a los campos de acción propuestos por Torres (2007), la educación no formal trabaja en diferentes campos como la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos. En este caso, el estudio empírico que se ha realizado se puede enmarcar dentro de la animación sociocultural. Para conocer en profundidad a qué hace referencia el término *educación no formal*, se puede estudiar la obra de Luque (1997), quien reconoce a

esta forma de enseñar un intento por dar respuestas individualizadas a las necesidades del aprendizaje. A su vez, Núñez y Planas (1998) conciben esta forma de enseñar como la necesidad de una persona para integrarse en la red normalizada ofreciendo espacios culturales y socializadores. No se debe caer en el error de separar la educación social y la educación escolar, ya que ambas, como afirma Petrus (2004), van unidas y se necesitan la una a la otra para dar respuesta a las necesidades educativas actuales.

En España se aprobó en 2019 la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023 (Consejo de Ministros, 2019), donde se examinaba el papel de la enseñanza no formal como un espacio de aprendizaje para integrar a los menores menos cualificados y se resaltaba la necesidad de reconocer el aprendizaje mediante las vías educativas no formales. Este documento también reconocía como válidas las ONG y las asociaciones que luchan contra la desigualdad; tal es así que para redactar la estrategia se crearon grupos de trabajo donde se estas se incluían. El texto donde se recoge ese acuerdo se tituló *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030: Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*.

Es relevante para la investigación resaltar los datos sobre pobreza infantil y el pensamiento del gobierno ante la situación de riesgo que sufren los menores con los que se trabaja en esta investigación. En España, según el informe *El estado de la pobreza. España 2020. X Informe anual sobre el riesgo de pobreza y exclusión*, hay un 27,4 % de los menores que vive en riesgo de pobreza y el 30 % está en situación de riesgo y exclusión atendiendo al indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusión) que tiene en cuenta los ingresos, las privaciones materiales y la baja empleabilidad (Llano, 2020).

El Gobierno, conocedor de la importancia de la etapa infantil para el desarrollo de las capacidades, quiere ofrecer herramientas para dar una mayor calidad de vida, más concretamente a los hogares más pobres, porque tiene siete veces más de posibilidades de dejar el sistema educativo (Gobierno de España, 2020). Tiene una especial importancia la labor de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (en adelante REDS; en inglés, SDSN [Sustainable Development Solutions

Network]), que, aunque centra su trabajo en cuatro aspectos, energía, agua, biodiversidad y género, ha prestado interés en algunas publicaciones a la importancia del desarrollo sostenible, en los centro de educación formal. Cabe destacar que en ningún momento separan lo ambiental y social, y asumen que ofrecer este enfoque a los menores posibilitará una educación para el desarrollo sostenible integral (Benayas y Marcén, 2019).

Se pone también de relevancia, en este plan de acción, la importancia en el desarrollo psicosocial y educativo de los menores, ya que hace referencia a la educación para la ciudadanía global como un elemento indispensable para que se conozca la nueva propuesta internacional y consiga transformar desde los sistemas educativos la vida de las personas. Se propone incluir en la enseñanza formal de todos los centros educativos públicos una herramienta que fomente los valores, que ofrezca al alumnado instrumentos para entender el entorno y que trabaje habilidades sociales para que puedan desenvolverse y dispongan de una actitud crítica y reflexiva antes los problemas del mundo.

El papel que desempeñan las organizaciones de la sociedad civil es clave para atender las necesidades de determinados perfiles vulnerables. En determinadas zonas geográficas de España, este trabajo es más patente, como es el caso de la frontera con Marruecos, donde su labor es básica para el cumplimiento de los derechos humanos (Perelló Carrascosa y Lacomba, 2020). Es relevante para esta investigación, ya que muchos de los participantes en el estudio empírico son de nacionalidad marroquí y religión musulmana.

Es necesario nombrar la aprobación de la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (BOCG, 2021), una apuesta institucional que busca proteger los derechos del niño. Está ley tiene relevancia para la presente investigación, porque se centra en la sensibilización, la formación y la prevención, además de que otorga más autoridad a los centros de servicios sociales.

La educación no formal en España ha desempeñado un papel crucial en la crisis sanitaria de la COVID-19, ya que los educadores sociales han seguido realizando su labor y han dado respuesta a las necesidades educativas de una forma creativa (Senent, 2021). El cierre de los centros educativos amplió la brecha educativa, lo que afectó más a los menores en contextos vulnerables y demostró que el aprendizaje debía repensarse (Bonal y González, 2021; Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021).

Según el informe *Datos y cifras: Curso escolar 2020/2021*, en España hay un 9,2 % de población entre 16 a 24 años que participa en centros de educación no formal (Ministerio Educación, 2020). Reducir el aprendizaje a la enseñanza reglada no es completo. Diferentes estudios demuestran que la intervención con menores aumenta no solo el aprendizaje, sino también la salud emocional (González-González *et al.*, 2021). Para conocer las políticas públicas sobre la protección y el cuidado de los menores y sus familias en situación vulnerable, se cree conveniente citar a Sellar (2020), quien reconoce un cambio sustancial en las estructuras familiares y por ello la Administración debe adaptarse a las nuevas necesidades. Los programas de intervención socioeducativa en menores en contextos vulnerables son una alternativa real a la enseñanza reglada que tiene resultados positivos, como se puede ver en el estudio de Orrego (2021).

Para conocer cómo afectan a la educación no formal española las políticas vistas anteriormente, se tendrán en cuenta las entrevistas personales realizadas a los diferentes agentes sociales del barrio vulnerable en el que se desarrolla la investigación. Se realizaron 18 entrevistas personales con un total de 24 horas de grabación. Las entrevistas se realizaron con un doble objetivo: conocer el barrio y el sector donde se enmarca la investigación y realizar un análisis cualitativo de todos los encuentros. Para facilitar la comprensión e interpretación de los datos que se presentan se ha categorizado y codificado las opiniones de los expertos. Se han establecido tres grupos de entrevistados, a los que se les ha asignado un código para identificar la relación que tienen la educación no formal.

Tabla 8
Grupos entrevistados

Grupo	Código
Agentes sociales	AS1
Educadores sociales	ES2
Fundadores de las entidades	FS3

Fuente: elaboración propia

Una de las educadoras aseguró que en muchos de los barrios vulnerables la educación no formal se ha convertido en una pieza clave para el desarrollo social y la intervención socioeducativa. Recalcó que no queda más remedio que los organismos internacionales pongan más atención en la manera de trabajar en estos contextos. Afirmó que los ODS son positivos y necesarios, pero que se necesita menos teoría y más apoyo para el trabajo diario y llevar a la práctica las propuestas de aprendizaje y atención a la diversidad (AS1, 2018).

Otro de los educadores aseveró que las entidades sociales que trabajan dentro de la educación no formal no han asumido su protagonismo en la Agenda, porque las entidades de cooperación internacional asumieron un papel más activo por el legado e inercia impulsado por los anteriores objetivos, los ODM. En palabras de las propias entidades, en el inicio no se vieron identificadas con el proyecto, no lo sentían como algo propio, tal vez porque la educación no formal es un cajón de sastre, por lo tanto no hay una valoración y no está legitimado (FS3, 2017).

Según otro de los educadores, la educación no formal en España trabaja desde lo preventivo, porque es más fácil solventar los problemas sin que hayan llegado a producirse. Los entornos informales en los que se trabaja están muy lejanos a las estructura cerradas de la enseñanza formal y permiten a los menores expresar libremente sus sentimientos y preocupaciones, por lo que son un recurso de detección precoz muy eficiente (AS1, 2018). La sociedad demanda nuevas formas de participación social y las entidades necesitan adaptarse al nuevo marco internacional para que sus usuarios se beneficien de las nuevas propuestas educativas que buscan el bienestar social.

La educación que se produce fuera del ámbito escolar ocupa un segundo lugar, ya que, tal y como se puede ver en el repertorio nacional de certificados de profesionalidad de 2015, no reconoce los aportes de la educación no formal cuando en contextos de vulnerabilidad los proyectos sociales desarrollan habilidades sociales para trabajar en comunidad y juntos avanzar. Este hecho reconoce el amplio camino que le queda a la educación no formal para afianzar su prestigio y aporte a la sociedad, tal y como propone esta investigación.

Todas las entidades que han participado en la investigación desconocían las nuevas propuestas mundiales sobre aprendizaje y educación para la diversidad, pero se reconocían en ella y concluían que llevan trabajando desde sus orígenes en los conceptos de *ciudadanía global* y *la educación en valores*, ejes principales en sus organizaciones. Por ello consideran que van por delante de las políticas actuales y dan la bienvenida a la propuesta y a la línea estratégica abierta, al igual que muestran su distancia con los organismos internacionales. Consideran que este nuevo marco mundial educativo no da respuesta a los problemas sociales del barrio ni a las necesidades de los menores en su día a día. Afirman que falta materializar las propuestas, y que estos objetivos tan grandes están muy lejos para ellos, sería necesario conocer y concretar de qué manera ayudan en lo local (ES2, 2018). Muestran su desconfianza, pero coinciden que su necesidad más imperiosa son personal y recursos económicos para atender las dificultades de los menores y sus familias.

Los agentes sociales entrevistados coinciden en que la educación de calidad consiste en ofrecer la educación que cada uno necesita. Actualmente el sistema no presta toda la atención que necesitan los menores que participan en los centros de intervención socioeducativa por poseer otro tipo de inteligencia.

El *concepto educación de calidad* lo entienden como la educación que cada uno necesita. Las competencias de educación están transferidas a las comunidades autónomas y, actualmente, en Madrid, hay criterios mínimos de aprendizaje, pero hay que buscar la equidad no la igualdad. Desde las entidades se demandan unos

criterios más flexibles para atender la peculiaridad de sus participantes y reclaman a los centros educativos que sean más abiertos a la realidad del barrio (ES2, 2019).

El trabajo que se realiza en el barrio con los centros educativos es muy rígido y estanco, y buscan la necesidad de trabajar con la persona en su conjunta, ya que si los centros educativos de educación formal y no formal trabajen de manera integrada e integradora sería más beneficios para los menores. Los trabajadores reconocen que el trabajo de los directores y trabajadores sociales en los colegios e institutos es excelente, pero que están designados a tres centros cuando deberían tener dedicación exclusiva a cada centro con necesidades educativas diferentes, llamados centro de difícil desempeño (AS1, 2017).

4.2.1 Estudio de medios de comunicación

Como una primera aproximación a la investigación cualitativa dentro del marco de la presente tesis doctoral se ha realizado un estudio para conocer cómo tratan los medios el constructo que aquí se analiza. La publicación *Educación para el desarrollo sostenible: Un estudio sobre la difusión y contextualización de la educación en los medios de prensa escrita en España: El Mundo, ABC y La Vanguardia* (Carrascal Domínguez y de la Rosa, 2019) analiza el papel de la prensa española y cómo trata el término *educación para el desarrollo sostenible*. Se ha efectuado un análisis cualitativo de las noticias sobre la EDS para conocer cuál es el conocimiento de los medios sobre este concepto.

El estudio en prensa de temas de actualidad ha sido analizado en otras investigaciones, los resultados apuntan a que los medios tienden a tratar algunos temas de forma polarizada y con sesgo ideológico (Gómez-Quintero *et al.*, 2021). Parece innegable que, en la era de la comunicación, los medios de comunicación ejercen una influencia positiva o negativa, por ello es relevante conocer la información que los medios emiten sobre el marco teórico (Van Dijk, 2005). Como reconoce Torres, «la información, el aprendizaje y la comunicación están influyendo en las relaciones personales y, desde un punto de vista educativo, asimismo están

repercutiendo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Torres, 2019, p. 2)

Se cree relevante destacar algunos de los resultados obtenidos del análisis de las noticias; por ello se destacan los resultados obtenidos en la investigación citada.

Tabla 9
Análisis cualitativo ABC

Análisis cualitativo ABC		
N.º entradas	Texto periodístico	Análisis cualitativo
13	Reportajes	Aprovechan algún hecho noticioso para profundizar en el papel de España para el cumplimiento de los ODS y la situación de la educación en España.
12	Agenda	Invitan al lector a participar en diferentes eventos donde se trata algo relativo a los ODS, no a la educación.
8	Noticias	En este apartado relacionan el concepto con datos macroeconómicos que hacen que la noticia se convierta en difícil de seguir para un lector no especializado.
4	Fotonoticia	Se limita a informar a través de una imagen sin profundizar en el contenido, hablan de educación sin ahondar en el concepto.
3	Opinión	Se muestran un poco reticentes a su cumplimiento y al monitoreo de esta.

Fuente: elaboración propia.

económica ocupa un lugar relevante, pero se destaca que hay un segundo grupo de palabras que están relacionadas con la EDS, como, por ejemplo, ser, *proyecto*, *educación*, *desarrollo* y *comunidad* (véase la figura 3).

Tabla 11
Análisis cualitativo La Vanguardia

<i>La Vanguardia</i>		
N.º entradas	Texto periodístico	Análisis cualitativo
5	Reportajes	El vocabulario y la explicación de la Agenda es muy claro y cercano: invita al lector a sentirse protagonista.
1	Agenda	No representa la realidad de las actividades, ya que había más eventos relacionados con la Agenda.
5	Noticias	Todas las noticias que hemos encontrado están relacionadas con la educación, aunque en dos ocasiones la relación que hacen con la Agenda no es acertada, ya que se queda en lo local sin relacionarlo con otros países.
1	Fotonoticia	Refleja una opinión sobre los ODS y no un hecho noticioso.
2	Opinión	El discurso es sencillo y muy completo, ofrece un marco general muy claro del posicionamiento de los periodistas y su juicio con respecto a la educación.

Fuente: elaboración propia

la ciudadanía. Se entiende, por tanto, que a la hora de abordar el concepto *educación para el desarrollo sostenible* sean muy generalistas y relacionados con la economía, administraciones, empresas, empleo. Cabe destacar que apuestan por un lenguaje sencillo y cercano para llegar a todos los lectores.

4.3. La educación inclusiva desde la educación no formal en Vallecas

Se ha seleccionado este barrio por la necesidad de mejorar los datos sobre educación, la gran diversidad cultural, la importancia de promover un aprendizaje inclusivo y por ser el distrito con un porcentaje mayor de menores 0 a 15 años (informe del Padrón Municipal de Habitantes de la Ciudad de Madrid a 1 de julio de 2020). Según el Instituto Nacional de Estadística, en su informe *Atlas de distribución de la renta de los hogares*, la población que vive en esta zona pertenece al 35 % de las personas más pobres de España.

Otro de los datos que ayudan a entender la realidad social y el entorno donde se ha desarrollado la investigación es que es el barrio con la renta media más baja de Madrid: 17 429 € (INE, 2017). En la zona geográfica donde se ha realizado el trabajo de campo hay una tasa de abandono escolar del 25 %, donde doce centros educativos de enseñanza formal tienen la denominación de «difícil desempeño».

Según datos de 2020 del Ayuntamiento de Madrid, el 30 % de las familias chabolistas vive en Vallecas; la edad media en Entrevías es de 43,16; un 17,47 % de los habitantes de este barrio son extranjeros; un 20 % han nacido fuera de España; la tasa absoluta de paro en Entrevías es del 14,22 %; el tamaño medio del hogar es 2,69; hay 3 535 personas que viven en hogares con dos personas; y 1 904 hogares con dos adultos. Si atendemos a los países de origen de las personas que viven en el distrito 13, Rumanía cuenta con 4 745 habitantes; y Venezuela, China, Honduras, Perú, Marruecos, Ecuador y Colombia con 3 022 habitantes (Ayuntamiento de Madrid, 2021). Que este distrito sea una de las zonas de Madrid con un mayor índice de juventud (77,36 %) y con una alta población de menores

entre 10 a 14 años demuestra que es un excelente campo de acción para conocer qué se hace en cuanto a la educación inclusiva y su aprendizaje.

El hecho de que sea uno de las zonas de Madrid con un mayor índice de juventud (77,36 %) y con una alta población de menores entre 10 a 14 años (1 601 niños y niñas) demuestra que es un buen campo de acción para conocer qué se hace en cuanto a la educación inclusiva y su aprendizaje. El barrio tiene 343 puestos de lectura: no son suficientes si atendemos al alto índice de juventud y los reconocidos beneficios de la lectura no solo para optimizar el rendimiento académicos, sino también para mejorar las habilidades sociales, como se puede ver en diversos estudios (Goikoetxea y Martínez Pereña, 2015; Gutiérrez Fresneda, 2016; Cano *et al.*, 2014). La superficies deportiva es una de las más altas de Madrid: 373 395 m², un dato relevante conociendo que el deporte en contextos de exclusión promueve una cultura de paz y ofrece herramientas en contextos de dificultad (Lamoneda Prieto, 2017; Ley 2009).

Otro de los factores importantes para conocer el entorno y la realidad de las familias son los centros de servicio sociales, un referente social. En Entrevías tiene expediente abierto más del 25 % de la población. Servicios sociales de Puente de Vallecas fue el centro que más familias atendió con 983, el más alto de Madrid, al igual que los programas de apoyo socioeducativo y prelaboral de adolescentes y jóvenes con 325 atendidos. También es el más alto en número de solicitudes tramitadas y de perceptores de prestación de la Renta Mínima de Inserción¹⁴ (en adelante RMI) con 3 412 perceptores, un dato significativo para conocer el nivel socioeconómico del barrio, ya que esta renta es para familias vulnerables (AS1).

Para continuar con la exposición de este entorno sociogeográfico en el que transcurre el estudio empírico, se ha optado por recoger algunas de las aportaciones de diferentes expertos entrevistados, nadie mejor para profundizar en

¹⁴ En la Comunidad de Madrid esta ayuda social se aprobó con la Ley 15/2001. Es una prestación económica mensual de derecho social que varía en función de las necesidades familiares y de la cual se pueden beneficiar todos los que cumplan los requisitos legales establecidos. Para conocer más sobre esta ayuda se puede consultar la obra de Martín Giner (2007) y de Ayala Rubio y García García (2009).

el barrio, que las personas que forman parte de él. Para referenciar las opiniones se ha hecho la misma codificación que en páginas anteriores, además se cita a diferentes autores de referencia que contextualizan y profundizan en la materia.

De los 18 encuentros mantenidos, 6 sirvieron para enmarcar la Agenda en el Barrio de Entrevías y su relación con la educación no formal, estos fueron, con los dirigentes de la Agenda en España, alta comisionada y director, con la dirección de servicio sociales y por ultimo con la directora de un colegio público de Entrevías, enfocado a conocer la realidad social del entorno. En el estudio se ha hecho referencia a ellos como agentes sociales 1, con el código AS1.

Otro de los grupos entrevistados, han sido los educadores de los menores que han participado en la investigación. Se ha querido conocer cuál es su conocimiento y prácticas de la EDS y contrastar los datos cualitativos reflejados por los menores. En el estudio se hará referencia a ellos como, educadores sociales 2, con el código ES2.

El último grupo de entrevistados han sido fundadores de los movientes sociales y el director de la entidad que las engloba a todas. Este grupo son agentes indirectos en la vida de los menores y la EDS, pero necesarios para establecer un correcto análisis de la situación. En el estudio se hará referencia a ellos como fundadores sociales 3, con el código FS3.

Después de lo expuesto los grupos con sus respectivos códigos quedan establecida tal y como se pueden ver en la tabla 12.

Tabla 12
Grupos entrevistados

Código	Grupo
AS1	Agentes sociales
ES2	Educadores sociales
FS3	Fundadores de las entidades

Fuente: elaboración propia

Se considera necesario, para la correcta comprensión del estudio que aquí se presenta, conocer el contexto en el que surgen las entidades sociales que se van a analizar y la realidad del barrio en aquel momento. Es esclarecedor conocer cómo surgieron las remodelaciones de las zonas chabolistas, ya que las asociaciones vecinales tuvieron un papel clave, que marcaría el barrio para siempre (López de Lucio, 1988; 1985).

Las entidades sociales que aquí se estudian surgen en la década de los 80, vinculadas a la iglesia de base y a las parroquias del barrio, formadas por personas voluntaria que se sentían obligadas a dar respuesta a las necesidades de la infancia y juventud, empezaron como espacios abiertos para la gente que vivía en la zona y poder, por medio de la intervención directa, dar respuesta a sus necesidades, eran jóvenes caídos del sistema (AS1, 2017). Durante esos años, en Madrid, había mucha movilización social en todos los sectores, iglesia católica, sindicatos, concentraciones, paros juveniles, campañas... se apostaba por procesos largos que llevaron realmente a una situación diferente, ya que muchos de las comodidades que hoy se disfrutan es gracias a aquellas pequeñas conquistas (FS3, 2018). Como se puede ver en el documental *Flores de Luna* (Vicente Córdoba 2008), el barrio tenía antecedentes cercanos de la lucha por la justicia y la libertad.

Era un momento políticamente muy convulso y la situación socio económica era muy difícil, en los barrios menos desarrollados, realidad trata con detalle en la obra Martínez Reguera (2007) y del sacerdote, de Castro (2007). Los nuevos movimientos sociales fueron el marco idóneo para dar respuesta a la participación ciudadana, que en el barrio de Vallecas estuvo muy vinculada a las actividades que ofrecían los vecinos y la JOC (Organización juvenil Cristiana) (Rodríguez Leal, 2007). Vallecas

es un lugar de encuentro donde las movilizaciones gozan de mucha participación y la red asociativa es muy grande y variada, es en este marco donde nace el movimiento vecinal que sumadas a las diversas asociaciones que se creaban eran el motor de la transformación social que se buscaba (Lorenzi, 2007). Para entender el significado de movimiento vecinal se puede acudir a la obra de Pérez Quintana (2009):

Conjunto, de prácticas y discursos de intervención, estable y organizada, por parte de las multitudes, frente al capital y al Estado, en determinados procesos estratégicos de la ciudad, con el fin de promover y defender, a corto, medio y largo plazo, los intereses, deseos y expectativas de las categorías sociales que viven bajo el dominio del capital y, al menos potencialmente, no lo aceptan (Pérez Quintana, 2009, p. 85).

Estas redes asociativas marcan el espíritu del barrio, un barrio hecho así mismo desde el barro, reclamando viviendas, asfalto alumbrado y otras necesidades básicas que no estaban cubiertas. La primera asociación vecinal legal en España, fue la de Palomeras Bajas, en Vallecas, un hecho que marcaría por siempre el desarrollo y el entorno del distrito (Schierstaedt, 2016). El movimiento vecinal ha sido estudiado, por muchos expertos, además de los ya citados, lo que demuestra su interés (Gonzalo Morell, 2011; Gómez Bahillo, 2008; Contreras-Becerra, 2012).

Las familias que vivían en la zona en esa época, transmitían preocupación por la educación de sus hijos y el problema de la droga que en aquel momento estaba aniquilando a una generación entera, los proyectos sociales nacieron de una forma muy informal, de una manera desestructura para intentar dar una respuesta inmediata a los problemas del barrio y se organizado desde las bases hacia arriba, teniendo en cuenta a las personas a las que iba destinada la acción, se trabajaba con ellos, como iguales (FS3,2017).

Se buscaba dar un acompañamiento alternativo al horario escolar y empezó por dar una respuesta desde el ocio y los programas de compensatoria, pero en todos casos con un carácter educativo basado en valores y con el objetivo de buscar oportunidades laborales. Se observa como la educación para la ciudadanía ha

estado ligada a los centros desde sus inicios y han mantenido su apuesta por los valores de la inclusión a pesar de los diferentes intereses de la comunidad internacional. Es necesario destacar la obra de Ainscow (2004), donde se destaca que la inclusión es un valor básico para crear una escuela donde todos tengas las mismas oportunidades.

La realidad del momento para los menores del barrio era muy difícil, todos los días desaparecía algún padre o madre del algún menor por droga, cárcel... por ello se buscaba dar una respuesta a la persona como un todo completo. Las congregaciones religiosas se incorporan a vivir en la zona, hacían un trabajo de participación total en todos los movimientos, estaban con la gente, conviviendo, haciendo red, produciendo cambios en las vidas de las personas y trabajando con las familias (ES2, 2017).

El optimismo de los voluntarios del momento hizo que se organizaran pequeños grupos de personas para formar lo que años más tarde serían las asociaciones, esto se consiguió porque había un sentimiento de pertenencia al barrio. Los programas que comenzaron de una forma informal, con los años decidieron institucionalizarse para acceder a las ayudas y dar respuesta a las exigencias de la administración con algunas consecuencias negativa como perder el contacto con la calle. Lo que caracterizaba a los proyectos del momento era la atención asistencialista, ya que las necesidades básicas no estaban cubiertas, había mucha necesidad, no había recursos en el barrio por eso empezaron a surgir las entidades (FS3, 2017).

Todos los fundadores de las entidades entrevistados coinciden en que el movimiento asociativo que se generó en Vallecas no interesaba y poco a poco se fue dejando de apoyar hasta casi su desaparición. Al asumir el estado los servicios básicos se perdió la vitalidad asociativa, ya que los vecinos se sienten menos implicados en los procesos de mejora del barrio (Porras-Sánchez y Donati, 2021). La tendencia actual es reorganizarse en redes y plataformas mayores para ser más fuertes, como puede ser la Federación INJUCAM o la Plataforma del Tercer Sector.

Las asociaciones se convirtieron en un punto esencial donde mirar para conocer la realidad del barrio. Los menores y sus familias participan en ellas desde la

libertad y sin ninguna obligación, son entidades muy proactivas, que plantean actividades conjuntas, procesos comunitarios, reflexiones comunes entre todas las entidades y sus profesionales, se interviene con el menor atendiendo a toda la realidad del menor y toda la gente que guían su proceso.

La situación geográfica de Entrevías está en el término Puentes de Vallecas, distrito 13. Es el barrio más extenso del distrito, históricamente estaba dividido en tres grandes zonas, Entrevías, EL pozo y La Celsa, todas en el suroeste, el nombre proviene de la ubicación de las primeras chabolas, que estaban entre las líneas de tren (Sordo, 2014). Este dato de sus orígenes ya nos acerca al perfil de la población al que va dirigido el estudio.

La historia del distrito y su evolución en el arte y literatura que darán identidad vallecana se puede estudiar con detenimiento en la obra Fernández Montes (2007), quien asevera que es después de la Transición cuando se cierra esa imagen identitaria y un sentimiento colectivo entorno a la multiplicidad de culturales, religiones, razas, acogimiento y solidaridad. Las asociaciones vecinales han desempeñado un papel clave en el desarrollo de este barrio, consiguiendo grandes logros y siendo referentes políticos del momento (Castells 1977). En el documental *Somos Tribu Vallekas, una historia de solidaridad*, se puede estudiar con detenimiento el origen de las asociaciones vecinales (*Somos Tribu Vallekas*, 2020, 6:24).

La heterogeneidad socioeconómica y multicultural del barrio se debe a un proceso de recepción de personas durante las últimas décadas, empezando en un primer momento por los inmigrantes nacionales (Poveda, 2003). En esta publicación se señala que formaba parte de la educación en el barrio mucha población gitana e inmigrante y que la participación en la enseñanza pública y concertada es similar, si bien en el presente estudio nos centramos en uno de los distritos, sirve la investigación para comprender mejor el entorno donde se pone en práctica la herramienta creada para el estudio empírico. En la misma línea está el estudio de Porras Sánchez y Donati (2021), quienes además apuntan a un cambio en la estructura del barrio debido a los movimientos migratorios, incluyendo a las

asociaciones vecinales, la cuales, según el estudio, no han podido sobrevivir, por este cambio en los valores del barrio.

Las familias de los menores, en la mayoría de los casos son receptoras de la prestación económica, Renta Mínima de Inserción, lo que se conoce comúnmente con el nombre de RMI. Algunos de los criterios para recibir la prestación son la orfandad y exclusión social, características que cumplen los menores que participan en los centros. Si bien estas ayudas en muchos casos son los únicos ingresos que reciben las familias, son criticadas por algunos, por considerarlas herramientas de control social (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017).

Según afirma una de las educadoras entrevistadas, «servicios sociales está muy saturado, la atención a las familias es cada mucho tiempo y el seguimiento es el que pueden». Los trabajadores sociales de la zona están sobrepasados, continua diciendo que es una zona de la ciudad donde no se están cumpliendo los Derechos Humanos (ES2, 2018).

En la mayoría de estos barrios se está realizando una política sin una visión completa y a largo plazo, como es el tema de los realojos, que carecen de un plan integral y sin ningún tipo de seguimiento, que lleva a la concentración de personas de diferentes etnias, culturas, problemáticas sociales, etc., en espacios de multiculturalidad forzada, con lo que se generan entornos muy hostiles donde se hace difícil la convivencia. Estas políticas son opuestas a estudios que demuestran la necesidad de crear espacios participativos con todos los miembros de la comunidad educativa (Gacía y Carrascal, 2014).

Para conocer en profundidad cómo es posible la relación entre estos grupos de jóvenes en el distrito, cabe citar la obra Chacón (2008), donde además de hacer una reseña histórica y ofrecer datos generales del distrito, se analiza la convivencia de los diferentes grupos desde su perspectiva. Concluye el autor, que el distrito es uno de los de menor grado de seguridad, con un deterioro de los espacios públicos por la inmigración y afirma que no existe convivencia sino coexistencia.

El marco geográfico donde se ha realizado el estudio empírico se pobló con personas que vinieron como inmigrantes, pero cuyos hijos han nacido en España, lo que ha dado lugar a *la segunda generación de inmigrantes*, grupo de personas que, aun no habiendo inmigrado nunca, siguen siendo considerados como inmigrantes debido, entre otras cosas, a la cultura y a la entidad. Algunos de los problemas derivados de este sentir se pueden apreciar con detenimiento en los estudios de García Borrego (2003), Aparicio Gómez (2001) o Massot (2005).

La violencia es el lenguaje natural entre los menores y sus familias son multiproblemáticas, ya que tienen muchas dificultades en diferentes campos: falta de formación, situaciones de asbestino, baja motivación por el tema escolar, falta de formación, expectativas de empleo, conflictos familiares, hacinamiento... (AS1, 2019).

En la actualidad, en Vallecas, el movimiento asociativo y su participación es mínimo comparado con los inicios. Si se toman como referencia los datos del CIS, en 1980 había un 23,3 % (Prieto-Lacaci, 1994) y en 1989, un 31 % (UE, 1995); un crecimiento exponencial que se vivió con esperanza en los barrios como el que ocupa en esta investigación. Este barrio tiene en sus raíces el valor de la solidaridad, un ejemplo de cómo, desde la reivindicación popular, se puede contribuir a la transformación social y conseguir un tratamiento igualitario frente a otros distritos (Figueroa-Saavedra, 1999).

Según afirma Mingorance (2002), las personas que viven en Vallecas son de las clases bajas de la sociedad, el autor basa su hipótesis en su baja formación educativa, paro, asalariados fijos, trabajos de baja cualificación y eventuales.

Vallecas es un barrio que se superó y creció gracias a la cooperación, un sentimiento que sigue presente en la red asociativa del barrio, su conciencia comunitaria y su vida diaria. Es un error pensar que el movimiento asociativo del barrio haya desaparecido. Prueba de ello es la plataforma Somos Tribu V, una red vecinal de apoyo mutuo y solidario, reconocida con el Premio Ciudadano Europeo 2020 del Parlamento Europeo por su «importancia a nivel social, promocionando la

cohesión social y el voluntariado»¹⁵. Esta entidad surgió como respuesta de los vecinos para ayudarse entre ellos, en la crisis del COVID 19, crearon una red de protección que no dejase a nadie indefenso, se crearon despensas solidarias gracias a asociaciones vecinales y centros sociales. Estas ayudas fueron la base para crear otro tipo de soporte que, también demandaban los vecinos, como la atención telefónica, el apoyo laboral y a la infancia. Esta entidad se nutre del movimiento vecinal y los centros sociales, no se entiende sin los antecedentes previos citados de compromiso y participación ciudadana (FS3, 2021). Parece ser que una vez más Vallecas ha demostrado que su carácter solidario y comprometido sigue vivo, un hecho que confirma que las asociaciones vecinales todavía tienen mucho que aportar a la sociedad.

4.3.1. Metodología educativa de las entidades

Es relevante para el estudio empírico que se ha llevado a cabo conocer de qué modo trabajan las entidades, cómo ponen en práctica sus métodos y el trabajo que realizan con los menores. Las entidades son fundamentales, su trabajo va más allá de lo que supone el apoyo escolar. Son proyectos de intervención socioeducativo basados en la educación en valores y la igualdad educativa. Su campo de acción es el menor y su entorno, trabajan con las familias, y, en muchos casos, detectan situaciones de riesgo antes que los centros educativos de enseñanza formal y los centros de servicios sociales.

Para conocer en profundidad la situación del aprendizaje en los centros de educación reglada en Vallecas se puede acudir a la obra de Rojas (2015), en la que, además, se efectúa un estudio social y económico de las personas que viven en el barrio. Rojas concluye que hay muchas familias en desventaja y alumnos con necesidades educativas especiales, el autor hace referencia a que es la zona de

¹⁵ https://www.europarl.europa.eu/spain/es/prensa/communicados_de_prensa/pr-2021/la-red-de-solidaridad-vecinal-somos-tribu-vk-de-vallecas-premio-ciudadano-europeo-2020-del-parlamento-europeo.html

Madrid con más Aulas de Compensación Educativa (ACE) abiertas, un dato que permite entender cuál es perfil de los menores que participan en la educación obligatoria y la importancia de que existan espacios más allá de lo escolares para dar respuesta a sus necesidades concretas. En la investigación de Iguacel (2009), se puede conocer en profundidad las características de este tipo de programas y su efecto en los menores que requieren una mayor atención.

Las entidades buscan establecer criterios comunes de mediación con todos los agentes sociales que intervienen con el menor y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje más allá de los establecidos por la enseñanza formal. Algunos de los objetivos de las asociaciones son facilitar la participación en diversos entornos, ofrecer un proceso de formación centrado en el interés del menor, favorecer la adquisición de habilidades sociales para mejorar su calidad de vida, fomentar una educación inclusiva y atender la diversidad.

Entrevías es un barrio con diversos recursos, pero las situaciones son muy complicadas y son necesarios más recursos y mejor dotados; de hecho todos los centros de infancia tienen lista de espera. Hace falta que se dote económicamente a los proyectos con visión de futuro, ya que la educación es la herramienta que puede cambiar el entorno (ES2, 2018).

Se ha afirmado que fueron con los menores que consumían drogas la población en la que se enfocaron las entidades en sus inicios. Este problema sacudía muy fuerte la zona en la década de los ochenta. Años más tarde se entendió que había que conseguir evitar que llegasen a esa situación de adicción enfatizando la prevención y el aprendizaje. La experiencia —afirma una de las coordinadoras de las entidades— corrobora que cuanto antes se empieza un proceso de prevención hay más probabilidad de éxito; cuanto antes se prevenga y eduque, será mejor y más fácil el proceso con el menor. Concluye que la solución es siempre la educación (ES1, 2018).

La prevención por la que se apuesta desde las entidades sociales en la que participan los menores no es solo una orientación psicopedagógica y un aporte extra

de clases para superar las materias, sino que se conciben como programas educativos que trabajan la educación en valores, las habilidades sociales, la educación emocional, la resolución de conflictos, la educación medioambiental, multiculturalidad y equidad, y los conocimientos que promueven la ciudadanía global, en la que se centra este estudio. La propuesta ofrece un acompañamiento global para satisfacer todas las dimensiones del menor y conseguir su desarrollo integral (Berátegui *et al.*, 2016).

En los inicios de la actividad de las entidades sociales que aquí se han analizado, la calle fue el campo de juego para poner en marcha los acompañamientos y los programas, ya que la calle se entendía como un medio educativo. En aquel momento, los trabajadores eran, sin saberlo, educadores de calle; salían al encuentro de menores que usaban el espacio físico de la calle para su desarrollo personal intentando apoyarse en otros agentes sociales para servir de puente y conseguir derivar al menor al recurso que más se adaptase a sus necesidades (Quintana Rioja *et al.*, 2010).

La intervención socioeducativa con menores vulnerables, en palabras de los educadores está más profesionalizada, más organizada y con más recursos, esto hace que en algunos momentos se añore la calle, lo espontáneo, la iniciativa... (FS3, 2017). Las metodologías para trabajar los diferentes valores expuestos está basada en programas individuales —adaptados a la realidad y necesidad del menor— que se diseñan después de hacer una valoración y detectar las carencias, por lo tanto, son programas flexibles que pueden cambiar y adaptarse en cualquier momento. En el «Proyecto HEBE. El Empoderamiento de los Jóvenes: Análisis de los Momentos, Espacios y Procesos que Contribuyen al Empoderamiento Juvenil», se pueden ver diferentes ejemplos y metodologías que usan las entidades sociales para intervenir con menores en riesgo de exclusión social (Rodrigo y Páez, 2016). Se apuesta por unas metodologías que parten de la autonomía de participar. Para ello se interviene con los menores de forma grupal e individual. Parece que este acompañamiento socioeducativo, realizado con las entidades sociales y otros agentes sociales, son elementos que podrían compensar la situación socioeconómica de los menores, tal y como se puede observar en la investigación de Longas Mayayo *et al.* (2016).

Los centros de educación no formal ofrecen herramientas que empoderan a los menores y les permitan asumir que pueden lograr el cambio. Los programas educativos son propuestas a largo plazo que atienden la especificidad y las causas estructurales. Se apuesta por el trabajo en red y la coordinación con todos los organismos del barrio, ya que se asume que es una responsabilidad compartida y que juntos se puede dar una respuesta más completa (AS1, 2018).

Las intervenciones se basan en lo humano, en el contacto directo con la familia, en los casos que sea posible y en el trabajo en red con los diferentes agentes que acompañan al menor en su proceso de crecimiento. Uno de los educadores entrevistados recuerda que el ámbito de lo no formal permite no estar sujetos a las leyes, presiones y tensiones a las que están sujetos los centros educativos, por ello se integra su trabajo y se hace en completa coordinación (ES2, 2018). Una de las dinámicas más usadas en los centros, es la socioafectiva positiva, que, como se puede analizar en el estudio propuesto por Pérez Fernández y Garaigordobil (2004), favorece la mejora de las competencias sociales y afecta al desarrollo cognitivo, afectivo y emocional. El mismo estudio demuestra que cuanto mayor sea la adaptación social, más alta será la madurez intelectual.

Las entidades sociales basan sus intervenciones en modelos educativos dotados de contenido con unos objetivos y un itinerario claros. En todo momento se acompaña al menor y la familia ofreciendo espacios de seguridad para desarrollar sus emociones y apoyo en la resolución de los problemas del día a día, en cuanto a gestión y organización. La manera de intervenir busca contener determinadas actitudes, mediar con otros agentes, buscar el apoyo familiar y establecer vínculos de confianza con la sociedad para conseguir un mundo más sostenible (La Kalle, 2011).

Para llevar a cabo estos programas de intervención socio educativa, se procede en un lugar y tiempo determinado, pero los espacios de encuentro pueden ser diversos, ya que el objetivo final es mejorar la calidad de vida del menor. Hay que tener presente que los procesos de intervención con menores son procesos largos,

por ello los que funcionan son proyectos asentados en el barrio, con continuidad, que se convierten en un referente y que generan vínculos. No es solo una cuestión económica o política.

Las entidades conciben la política como un servicio a la comunidad, por ello usan la incidencia política para llevar la voz de las familias donde sea necesario para luchar por sus derechos básicos. Los resultados de estos métodos en el desarrollo escolar de minorías vulnerables quedan reflejados en el trabajo de Aguilar Jurado (2020), donde se demuestra que la tasa de éxito escolar crece gracias a un apoyo socioafectivo y a una rutina diaria de apoyo escolar.

El papel del educador en todo este proceso de formación y aprendizaje es vital, ya que la labor que desarrollan es algo más que un trabajo con un horario. Los menores y su desarrollo son responsabilidad de los educadores porque son parte del entorno (AS1, 2018). Son trabajadores comprometidos con la educación en valores y la transformación social, con habilidades para el trabajo comunitario que viven de forma coherente con la realidad social en la que trabajan.

Después de recoger sus opiniones y formas de intervenir podemos concluir que algunas de las competencias de los educadores de estos centros son muy similares a las del estudio presentado por Bautista-Cerro y Melendro (2011), donde se afirma, que las competencias óptimas del educador son efectuar un buen análisis de la realidad, establecer relaciones positivas con otros colectivos, desarrollar un proyecto acorde con la realidad en la que se trabaja, y evaluar programas y trabajo en red.

No corresponde a este estudio realizar un análisis exhaustivo y profundo del voluntariado, pero es necesario hacer un acercamiento a su figura para entender en su totalidad el funcionamiento de las asociaciones en contextos vulnerables. La labor del voluntariado en todas las entidades es un pilar para el buen hacer y para la intervención con el menor. El voluntariado no es una realidad semejante en todos los lugares, por ello intentar englobarla es una tarea compleja; aun así, García (2001) lo define de una manera completa:

Como una institución social que ha nacido al rescoldo de unos procesos históricos y unos cambios culturales, que se despliegan en prácticas individuales, en organizaciones solidarias y en movimientos sociales (García 2001, p. 15).

Según afirma Medina (2016), hasta el año 2006, en España no se dispusieron de datos consistentes y fiables para conocer la participación de las personas voluntarias. El euro barómetro de 2006 fijó la participación en entidades sociales en un 18 %, un dato muy diferente al ofrecido en 2014 por la Plataforma del Voluntariado en España, con un 9,6 %, o la última referencia que se tiene de la misma plataforma, un 6,7 % en 2019 (Plataforma Voluntariado en España, 2019). Cifras que coinciden con el sentir de las entidades en cuanto a la baja participación ciudadana en los últimos años.

No se puede entender la evolución del voluntariado sin el contexto social de cada momento. En los últimos años en España ha existido una desconfianza hacia lo institucional, un aspecto que ha influido a la hora de participar en entidades oficiales y actividades comunitarias, pero esto no significa que no se crea en las causas por las que se lucha. Las entidades sociales deben adaptarse a la demanda de una sociedad individualista que exige poco compromiso y voluntariados digitales, a distancia y puntuales (Fresno y Tsolakis, 2011).

Actualmente, las estructuras de las entidades no contribuyen a la participación. Los programas están estructurados con personal contratado, con una formación concreta, que tiene una fuerte carga administrativa impuesta por los financiadores públicos y privados, lo que deja muy poca cabida para el personal voluntario. Afirma un educador que en los inicios había mucha voluntad y poca técnica, reconoce que antes no existían protocolos ni procedimientos, la burocracia era mínima, hoy está todo sistematizado, hay menos tiempo de intervención de calidad por la burocracia, la entrega humana se ha perdido por la burocracia (AS2, 2018).

Se puede decir que el trabajo multidisciplinar es una característica común en todas las entidades sociales que trabajan en el barrio. Buscan la colaboración entre las entidades públicas y las privadas para unir sinergias y ponerlas al servicio del

bien común. Asumen que la colaboración ciudadana y entre agentes sociales es más eficiente para luchar contra las desigualdades de la sociedad actual. Esta creencia en el trabajo colaborativo se palpa en el número de actividades comunitarias que realizan las entidades todas las semanas, abiertas a todos los agentes sociales del barrio.

4.3.2. Educación inclusiva y atención a la diversidad en contextos vulnerables

En este apartado se analizarán dos términos aparentemente contradictorios: la *educación* y la *pobreza*. Ha quedado patente que la educación inclusiva busca ofrecer las mismas posibilidades a todos para tener una mayor calidad de vida, este problema no es solo económico, sino que hay que buscar los puntos débiles para invertir en ellos. Es pertinente pensar que los menores que participan en esta investigación pueden usar la educación para salir de sus complejas realidades. Se puede analizar con detenimiento la relación entre pobreza y educación en la obra de Bazdresch (2001). El autor afirma que hay evidencias de que las personas vulnerables no tienen educación o que esta no les proporciona las respuestas que necesitan. Resalta el hecho de que en las zonas pobres los sistemas educativos son más incompletos, un aspecto que refuerza la necesidad de que existan las asociaciones para completar esas deficiencias.

Antes de continuar, cabe definir qué se entiende por *pobreza*, *exclusión*, *desigualdad*, o *necesidad*, así hasta once términos según el Spicker (2009). La educación es uno de los factores que nos ayuda a medir la pobreza, entendida esta como la falta de acceso o dominio de los requisitos básicos para mantener un nivel de vida aceptable (López Ávila, 2013).

El Premio Nobel de Economía Amartya Sen afirma que hay que hacer un análisis más profundo que el de la privación de los bienes económicos, ya que entiende que la pobreza supone el grado de privación que dificulta el desarrollo completo de la persona. Sen no centra su definición de la pobreza en lo económico, sino en el ser humano y sus capacidades, haciendo de esta propuesta un enfoque holístico que quiere atender todas las dimensiones de la pobreza (Sen, 1992). El mismo autor

estableció que la educación era un pilar básico para conseguir el desarrollo pleno de todas las personas y, por consiguiente, una mayor calidad de vida. En esta misma línea, Boltvinik (2003) propone ampliar la mirada y tener presente los aspectos relativos a las necesidades y la capacidad humanas para definir y conocer a las personas pobres, ya que son estas personas vulnerables o excluidas las más damnificadas en los procesos sociales y económicos de incertidumbre, tal y como afirma Castel (2014).

El Banco Mundial (2000) define la pobreza como el resultado de los procesos sociales, políticos y económicos que interactúan entre sí y que con frecuencia se refuerzan mutuamente de forma que agravan la penuria en que viven las personas pobres. La pobreza se puede definir como una privación de bienestar: tener hambre, no tener vivienda ni vestido, enfermarse y no ser atendido, ser analfabetos y no escolarizado (Banco Mundial, 2001). Si se atiende a un dato puramente cuantitativo, la actual definición de pobreza extrema la sitúa por debajo de un umbral económico de vivir con menos de 1,90 \$ al día (Castañeda *et al.*, 2020). No se puede caer en el error de acotar el significado de *pobreza*, ya que, como recuerda Gimeno (2004), esto puede hacer que se olvide que de la deriva de la ausencia de las necesidades básicas hay otra falta de necesidades que no tienen por qué ser materiales, como, por ejemplo, todas las situaciones de vulnerabilidad generadas por el cambio climático (Castañeda *et al.*, 2016).

Se considera necesario hablar de la pobreza en España para comprender a qué se hace referencia al mencionar el concepto *contextos vulnerables*. Según el Instituto Nacional de Estadística, atendiendo al índice Gini (2019) —que mide la desigualdad de los ingresos— la pobreza se sitúa en 33,0 % y, según la Encuesta de Condiciones de Vida (2019) y el Indicador del Valor del Cociente S80/S20 —que mide la desigualdad en la distribución de los ingresos a través de la comparación de percentiles— tiene un valor de 5,9. Si se atiende a un período de cinco años, estos dos últimos índices son más bajos, pero si atendemos a la tasa de riesgo de pobreza en Europa, España está en el puesto 24, con solo cuatro países por debajo. Estos indicadores evidencian el trabajo que queda por hacer y la importancia de

seguir apostando por un sistema de educación en el que todas las personas estén incluidas.

Si atendemos a la Encuesta de Condiciones de Vida y a la tasa de riesgo de pobreza, son los menores de 18 años y extranjeros no europeos los que más riesgo de pobreza tienen; de ahí la importancia de estas investigaciones y de poner más recursos y de mayor calidad a su disposición, como son los centros de educación no formal en los que participan.

Para conocer la pobreza infantil y los menores que la sufren, cabe profundizar en los datos sobre sus progenitores y tipos de hogar en nuestro país, para ello se puede ver en el informe presentado por UNICEF *¿Cómo reducir la pobreza infantil en España?* El documento destaca que las familias monoparentales y familias numerosas son las que más riesgo de pobreza tienen (Cantó y Ayala, 2020), dentro de esta cabe destacar que los menores comprendidos en el rango de edad de 15 a 17 años, es donde más se sufren la pobreza infantil (INE, 2019), dato que crece exponencialmente si se atiende al origen inmigrante de los progenitores que hace crecer a más de 60 % la tasa de pobreza infantil.

Los jóvenes con los que aquí se trabajan, formarían parte, según Valls Fonayet (2011), del grupo adolescencia desfavorecida como prolongación de la pobreza infantil, donde los problemas vienen arrastrados de la infancia, como la vulnerabilidad heredada de la familia, abandono escolar y vivir en una situación de pobreza, que si no se cortan de raíz terminarán generando paro, rentas bajas, poca cualificación. Estos datos obligan a conocer tanto si las propuestas educativas de las organizaciones funcionan como los resultados de sus intervenciones.

Una vez que aclarado qué se entiende por pobreza, se ha procedido a relacionar los dos términos, *pobreza* y *educación*. Para ello es necesario mencionar la teoría del capital humano, que afirma que el conocimiento y las habilidades que las personas consiguen que se puede considerar un capital con una repercusión económica en la sociedad, ampliando los ingresos y oportunidades de cada individuo (Schultz, 1961). Uno de los autores que defendió esta teoría, Becker,

afirmaba que formar a las personas sobre la virtud y honestidad es una manera de capital que tiene una reinversión en la sociedad (Becker, 1993).

Atendiendo a la teoría del capital humano, la educación es una herramienta clave para superar la pobreza. Como demuestra el estudio de Aguado Quintero (2007), las dos variables, educación y pobreza, están relacionadas, lo que demuestra que las personas pobres alcanzan bajos grados de educación. Propone como solución una posible ruptura entre estos dos términos para conseguir la educación para todos en todos los niveles acompañándolo de un entorno económico favorable. En la línea contraria, se puede ver que las variables productividad y nivel educativo no tienen una relación positiva, un aspecto que se explicaría si se atendiese a la calidad de la educación y no a la cantidad (De la Fuente, 2004).

Vila Lladosa (2003) reconoce en su obra que la educación tiene innumerables beneficios para las personas y destaca el aumento del desarrollo sostenible y la reducción del riesgo de pobreza. El mismo estudio reconoce que un nivel educativo alto de los padres influye de una manera directa en alcanzar niveles educativos altos. En esta misma línea, García Mora (2004) reconoce que los beneficios de la educación para el Estado reduce el gasto en sanidad y servicios sociales.

Diferentes estudios cuantifican la reversión de la inversión en educación, como destaca Moreno Olmedilla (2011). Las investigaciones demuestran que la inversión en educación ofrece una mayor rentabilidad en relación con el bienestar colectivo y la eliminación de la pobreza, como, por ejemplo, descender la mortalidad infantil o aumentar el beneficio de las políticas sociales. El autor afirma que no es suficiente con una mayor inversión en educación, sino que hay que orientar los recursos a los grupos más pobres y vulnerables; concluye que una mayor escolarización no supone un mejor aprendizaje. La importancia de focalizar el gasto en los menores con más necesidades y sus efectos positivos, quedan demostrados en la investigación de Alegre Canosa y Benito Pérez (2010). Otro estudio afirma que un año más en la enseñanza reglada supone un incremento del PIB de 0,21 % (Leading Group Innovating Financing for Development, 2010), dato que refleja la importancia de fomentar que se termine la enseñanza obligatoria. Además, Rose

(2005) concluye que las notas alcanzadas por los alumnos en la educación secundaria predicen su futura situación laboral y las ganancias que pueden llegar a obtener.

En la *Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y exclusión social 2019-2023*, documento aprobado por el Consejo de Ministros en el año 2019, se afirma que un bajo rendimiento académico está relacionado con vivir en la pobreza, como así lo demuestra la repetición de curso del 53 % y el nivel de abandono escolar del 20 % en los ingresos más bajos de IRPF (Consejo de Ministros, 2019). En este plan también se afirma que la tasa de riesgo de pobreza aumenta según el nivel educativo de los padres, lo que demuestra la importancia de que la intervención afecte a toda la familia.

Como se puede analizar en la obra de Carnoy (2006), los países que han mantenido un crecimiento económico estable también poseen altos niveles de alfabetización y de inversión en educación. En España, según un informe de la OCDE (2011), por cada euro que se invierte en educación se obtienen 3,9 euros de beneficio. Europa dedica una gran parte del presupuesto público a la educación, un 9,6 % de media; y España, 8,6 %. El mismo documento destaca que cuanto más educación, más posibilidades de trabajo, más ingresos, más salud, más participación ciudadana en actividades culturales y deportivas (OCDE, 2019). Otras investigaciones defienden que la educación es igual de importante que la salud y relacionan directamente desarrollo, pobreza e ingresos (Richter *et al.*, 2017).

Tal y como afirma en su análisis sobre los ciclos económicos y diferencia de oportunidades educativas García y Derteano (2019), la educación para todos y obligatoria ha generado consecuencias negativas, sin querer, como las desigualdades educativas que hay entre las clases sociales, debido, entre otros motivos, a al esfuerzo necesario para llegar a los conocimientos básicos. El mismo autor presentó años antes un estudio en el que afirmaba que la clase social y el género afectaban a las metas educativas, y concluía que las clases sociales son determinantes para dar cuenta del logro educativo (Martínez García, 2007). Otros autores, en cambio, afirman que la inversión por estudiante no se iguala a los resultados obtenidos (Niño y Martínez Blasco, 2002).

Otros expertos consideran la cultura un elemento de unión entre el rendimiento escolar y el origen social, atendiendo a los factores sociales para explicar los resultados en determinado grupo de menores (Fernández Enguita *et al.*, 2010), un idea que también concluye el informe del Ministerio de Educación (CIDE, 1999). Hay expertos que desvinculan el éxito escolar con el apoyo familiar y las expectativas familiares, lo que refuerza la idea de atender a todo el entorno para comprender el éxito o fracaso escolar (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017).

El aprendizaje y la pobreza son factores claves para comprender la investigación que se está realizando. Cabe detenerse, en primer lugar, en cómo definen el *aprendizaje* algunos expertos. Tarpy (1986) afirma que el aprendizaje es un cambio en la dirección relativamente permanente que sucede como una derivación de la práctica; por otro lado, Cotton (1989) declara que el aprendizaje es un camino de adquisición de nuevas sapiencias y destrezas para producir cambios en futuros comportamiento. En la misma línea, Beltrán (2003) lo define como un cambio permanente resultado de la práctica.

Los menores, según Montil, (2004) se forman mediante los diferentes aprendizajes adquiridos en sus familias y los modelos que ejercen sobre ellos sus referentes. El autor afirma que los menores que se encuentran en vulnerabilidad y/o exclusión pertenecen a familias desestructuradas con situaciones no aptas para su desarrollo; por ello, solicita poner una mayor atención en su desarrollo educativo. En muchas ocasiones se puede hablar entonces de la vulnerabilidad educativa, haciendo referencia al poco provecho que sacan los menores, descritos con anterioridad, debido a dificultades de diferentes índoles en su recorrido escolar, que terminan produciendo un abandono, fracaso o nulo rendimiento escolar, provocando una desventaja que sin apoyo externo se puede convertir en algo nefasto para su desarrollo evolutivo (Díaz López y Pinto Loría, 2017).

Es la educación, en muchos casos, la única herramienta, con la que cuentan los menores para salir de la espiral de pobreza en la que se encuentran y es gracias a la educación que las personas desarrollan sus competencias y pueden vislumbrar

los diferentes contextos que las rodean y así prosperar como una sociedad que se adecua a los cambios (Boni y Calabuig, 2017). Es complejo homogenizar a cada elemento de un grupo de menores bajo el marco de vulnerables o excluidos, ya que cada uno presenta unas circunstancias propias y tiene una posibilidad diferente de salir de la espiral de la pobreza en la está atrapado. Para ello, como afirma (García Llamas *et al.*, 2016), la educación en todos sus formas puede mejorar las situaciones en las que se hallan los menores.

Si se atiende al concepto de *exclusión social* cabe citar la resolución *Combatir la exclusión social del II Programa Europeo contra la pobreza*, donde se acuñó el término de manera oficial (Hernández Pedreño, 2010). Según este autor, la exclusión social es un fenómeno que depende de muchas factores y dimensiones, con muchas variables y que afecta a grupos muy distintos. Se puede decir que la exclusión genera que las personas que la padecen no participen en la sociedad debido a la discriminación que sufren o sienten, lo que les genera una incompreensión del entorno que las paraliza a la hora de tomar decisiones.

Otra de las categoría en que se clasifica a los menores que han participado en la investigación es la de *menores en riesgo* que, según Tarín y Navarro (2012), se puede entender por aquellos menores que consumen alcohol y drogas, tienen falta de motivación, presentan conductas delictivas, un futuro profesional incierto y falta de expectativas vitales. Estos menores, con las características que se han ido desarrollando, son un grupo vulnerable, sin autoestima, con alta desmotivación, sin proactividad y con un futuro incierto (Pérez Serrano *et al.*, 2016).

Las competencias en estos contextos vulnerables son un aspecto que se ha de tener presente, ya que, como se ha dicho, para dar una respuesta correcta no solo se puede responder con los datos cuantitativos, sino que trabajar las habilidades socioemocionales es uno de los principales aprendizajes que se busca con estos menores. El apoyo emocional y la empatía al alumno por parte del profesor, en un aula reglada, genera mejores resultados y mejora la exclusión y el fracaso escolar (Alonso-Tapia y Nieto, 2019). Si bien este estudio trata sobre la enseñanza formal, se puede extrapolar a la educación no formal, donde las estructuras son menos rígidas y la relación con el educador es más directa y cercana.

Las competencias y educar en ellas es una herramienta necesaria para conseguir calidad de vida en las personas y que estas alcancen un pleno desarrollo personal y profesional. Las competencias hacen referencia a la forma en que se puede dar respuesta a un conjunto de situaciones basándose en el conocimiento (Perrenoud 2008). En esta misma línea, Angrehs (2011) añaden que son necesarias para conseguir el mejor desarrollo en acciones determinadas, gracias a ellas se puede conseguir la excelencia. Hay investigadores que han tratado el origen y el desarrollo de la palabra *competencia*, desde Platón o el código Hammurabi hasta la actualidad, concluyendo que son las habilidades para conseguir aquello que nos proponemos (López Gómez, 2016; Mulder *et al.*, 2007).

Estas habilidades en la enseñanza han alcanzado una atención e importancia tal que se puede afirmar que las competencias básicas adquiridas durante los años de escolarización contribuyen a determinar los salarios, al igual que la variable del tiempo en que el menor está en el centro educativo (Mateos Romero *et al.*, 2014).

En páginas anteriores se ha citado la *Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023* (Consejo de Ministros, 2019) para hablar de la educación no formal en España; ahora se quiere conocer cuál es la propuesta educativa para las personas más vulnerables. Cabe destacar que uno de los principales objetivos de este plan es promover una educación justa e inclusiva en menores vulnerables, una meta similar al objeto de estudio propuesto en esta investigación. En el documento se ofrecen líneas de actuación para conseguir dicho objetivo poniendo énfasis en los menores en riesgo de exclusión social. Es relevante que no solo se busca, en esta estrategia, mejorar los datos cuantitativos, sino que se quiere potenciar la adquisición de competencias propias, sociales y profesionales. Si bien las propuestas se centran en la educación formal, el documento recoge, en varias ocasiones, la necesidad de tener una estrecha colaboración con el tercer sector para atender a los sectores más vulnerables, ya que tiene un papel muy próximo en el día a día del menor. Se afirma que las entidades son un agente social clave para lograr el mejor desarrollo de las capacidades promoviendo el cambio y la participación social.

Una vez que se ha analizado la situación de pobreza en España, se ha examinado la realidad de la pobreza en Madrid. Según la encuesta de población activa, el porcentaje de familias con muchas dificultades económicas en la Comunidad de Madrid en 2019 es del 7 %, y según la Encuesta de Condiciones de Vida 2019, la tasas de riesgo de pobreza en la comunidad está en 22,8 % y en los menores de 16 años, en el 33,1 %. Si se atiende a los tres indicadores de pobreza, los datos son los siguiente: coeficiente Gini 36,9; S80/S20 7,4 %; y tasa AROPE 26,2 %. Estos resultados son más altos que los datos globales de España, que se han presentado anteriormente, lo que ayuda a entender la situación de los menores y las familias con las que se ha trabajado en esta investigación. Si se comparan estos datos con los de 2014, se observa un alto incremento del índice AROPE que en aquel momento se situaba en el 19,6 % (Comunidad de Madrid, 2016), por lo que se puede concluir que el plan de Estrategia de Inclusión Social de la Comunidad de Madrid ha fracasado. La situación de desigualdad en Madrid, al igual que en otras capitales, es una realidad. Ya se afirmaba, en 2011, que había aumentado la falta de protección a las personas en paro y a las más vulnerables (Monreal Requena, 2014).

Para terminar, es necesario destacar que en la Comunidad de Madrid, además de los centros con los que se trabajan en el estudio empírico, existen otros que trabajan con el mismo perfil en otras zonas geográficas, como, por ejemplo, la Fundación Tomillo, la Asociación Cultural Norte Joven, la Asociación Paideia, la Asociación EOF y la Federación de Plataformas Pindari.

Este marco teórico ha querido ofrecer un estudio completo y exhaustivo del concepto *educación para el desarrollo sostenible*. Gracias a este recorrido teórico se ha delimitado el problema y se ha posibilitado un diseño metodológico que será la guía para realizar una herramienta, lo más cercana al concepto de *educación para el desarrollo sostenible*. Para ello se ha efectuado un recorrido histórico de la educación en el marco de la ONU, desde la Declaración de los Derechos Humanos a la aprobación de los ODS y se ha analizado el concepto *educación para el desarrollo sostenible* y su aplicación en los centros de educación no formal de intervención socio educativa.

PARTE III. MARCO EMPÍRICO

PARTE III. MARCO EMPÍRICO

Para la parte empírica se ha utilizado una metodología mixta que está compuesta por tres estudios: dos estudios cuantitativos y uno cualitativo. Estos estudios buscan conocer el efecto del aprendizaje de la EDS en menores vulnerables.

Para demostrar la hipótesis planteada, se ha realizado el primer estudio (estudio 1), Creación instrumento de medida, para ello se ha diseñado y creado una herramienta, cuya validez y fiabilidad se ha demostrado con los estudios pertinentes. El segundo estudio (estudio 2), *Analizar el aprendizaje de la EDS en contextos vulnerables*, se ha realizado después de usar el cuestionario por los menores y se ha procedido al análisis de los resultados.

También se realiza un estudio cualitativo (estudio 3), Análisis del papel de los agentes sociales en la educación inclusiva, donde se analizan 18 entrevistas con el objetivo de apoyar los resultados ofrecidos por el estudio cuantitativo.

Capítulo 5. Marco empírico

5.1 Diseño e investigación

El objetivo general de la tesis es conocer el efecto de la EDS, propuesta por las entidades sociales que intervienen con menores en contextos vulnerables. La hipótesis planteada es que la educación no formal tiene un efecto positivo en el cumplimiento de la educación inclusiva y atención a la diversidad, propuesta por la ONU en su Agenda 2030.

Para conseguir este objetivo, se han realizado tres estudios empíricos: un primer estudio de diseño y validación de una herramienta que busca conocer la aportación de las entidades sociales de educación no formal a la educación para el desarrollo sostenible; un segundo estudio donde se analizan los resultados respecto a la consecución de la meta en las entidades sociales del barrio de Entrevías; y un tercer estudio donde se analiza el papel de los agentes sociales en el aprendizaje y en la educación inclusiva (véase la tabla 13).

Tabla 13

Estudios del marco empírico

Estudio	Método	Nombre
1	Cuantitativo	Creación instrumento de medida.
2		Analizar el aprendizaje de la EDS en contextos vulnerables.
3	Cualitativo	Análisis del papel de los agentes sociales en la educación inclusiva.

Fuente: elaboración propia

Se ha seguido un método mixto. Como explica Núñez, este método «radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo» (Núñez, 2017, p. 634). Otros autores se refieren a estos métodos como una herramienta excelente para trabajar temas de investigación en la educación (Pereira, 2011).

En la misma línea Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

...representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas [...] agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (Hernández *et al.*, 2003, p 21).

Ampliando esta propuesta, Creswell afirma que este tipo de investigación ofrece la posibilidad de integrar ambas metodologías en un mismo estudio con la finalidad de que exista un mayor entendimiento sobre el objeto de estudio (Creswell, 2015).

El trabajo de campo se ha realizado en todas las asociaciones de intervención socioeducativas con menores del barrio de Entrevías donde se ha aplicado el cuestionario que ha permitido obtener datos empíricos para concluir juicios de valor fundamentados y conclusiones que afirmen la hipótesis propuesta. También se ha trabajado con dos centros de enseñanza reglada y se han realizado 18 entrevistas a profesionales del sector para completar dicho análisis.

El proceso de investigación científica que se ha seguido es el propuesto por Wallace. El autor lo define como un proceso circular dinámico e interactivo. En esta investigación se ha partido del concepto de *educación para el desarrollo sostenible* propuesto por la ONU, se ha planteado la hipótesis para conocer cuál es el aporte de las entidades sociales de entrevías a esta meta, se han recogido los datos y se observado a las entidades. En la última fase se han interpretado los datos para

hacer las generalizaciones empíricas y contrastar con la hipótesis de partida (Wallace, 1976).

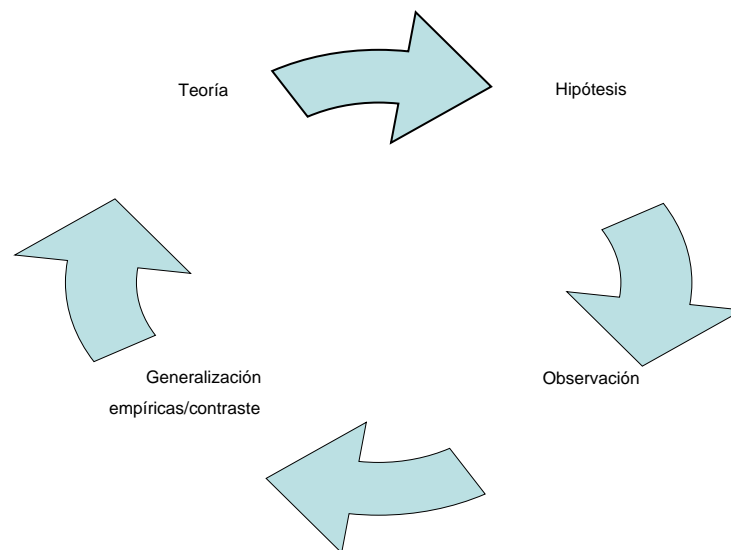


Figura 5: Proceso de la investigación científica

Fuente: elaboración propia.

El método de investigación que se ha llevado a cabo —además de ser de gran notabilidad para el desarrollo de las ciencias sociales— es específico para el fenómeno como el de las entidades sociales (Bisquerra, 2004). En este caso, además de trabajar con entidades sociales, se ha delimitado en un área geográfica concreta de la periferia de Madrid, algo muy positivo según Díaz (1978).

Se ha hecho un estudio pormenorizado de otros estudios similares, fuera de los ya ofrecidos por la ONU, donde proponían indicadores para medir el desarrollo sostenible, que han ayudado a la creación de la herramienta (Arias, 2000; Cendrero, 1997; Hermida, 2017; Marcovecchio, 2019; Sotelo *et al.*, 2011; Vega y Pérez, 2020).

5.2. Objetivos e hipótesis de investigación

Para entender este estudio empírico, es necesario conocer los objetivos generales y específicos de los diferentes estudios realizados (véase la tabla 14). Se ha querido conocer si existe relación entre la participación en los centros sociales y la

asimilación por parte de estos de la EDS, y se han establecido una serie de objetivos para los diferentes estudios realizados en la parte empírica.

Mediante el primer estudio realizado se ha querido crear un instrumento de medida, cuyo objetivo es la elaboración y validación de una escala para evaluar la integración de la educación para el desarrollo sostenible. Por lo tanto, el objetivo general de este estudio es la elaboración y la validación de una escala para evaluar la integración de la EDS. Los objetivos específicos son el diseño del instrumento de medida, el estudio de la validez de contenidos, el estudio de validez aparente, el estudio de la fiabilidad y el estudio de validez factorial.

En el segundo estudio se ha analizado el efecto en el aprendizaje de la EDS en los contextos vulnerables. Este estudio tiene como objeto estudiar si se contribuye a la EDS desde las entidades de educación no formal. Los objetivos específicos son conocer si hay diferencias significativas en el grado de cumplimiento de la EDS entre los centros de educación formal y no formal, conocer qué variables de los menores influyen en este aprendizaje y conocer el grado de cumplimiento de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

En el último estudio se ha propuesto un análisis cualitativo del papel de los agentes sociales en la EDS. Los objetivos específicos son conocer el rol que desempeñan los profesionales para la implementación de la EDS, contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

Tabla 14
Objetivos de los estudios

Estudio	Nombre	Objetivo general	Objetivo específico
1	Creación del instrumento de medida.	Elaboración y validación de una escala para evaluar la integración de la EDS.	1. Diseño del instrumento de medida. 2. Estudio de la validez de contenidos. 3. Estudio de la validez

			aparente. 4. Estudio de la fiabilidad. 5. Estudio de validez factorial.
2	Analizar el efecto en el aprendizaje de la EDS en los contextos vulnerables.	Estudiar si se contribuye a la EDS desde las entidades de educación no formal.	1. Conocer si hay diferencias significativas en el grado de cumplimiento entre los centros de educación formal y no formal. 2. Conocer el grado de cumplimiento de la educación inclusiva y atención a la diversidad. 3. Conocer qué variables de los menores pueden influen en el aprendizaje.
3	Análisis del papel de los agentes sociales en la EDS.	Analizar el papel de los agentes sociales.	1. Conocer el rol de profesionales en la EDS. 2. Contrastar los datos obtenidos en el análisis cualitativo. 3. Profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cualitativo.

Fuente: elaboración propia.

Para dar respuesta al problema expuesto de la investigación, se ha formulado una hipótesis general. La hipótesis que se ha planteado en esta investigación es que la intervención de las asociaciones del distrito Puente de Vallecas influye en el aprendizaje de la EDS.

- Primera subhipótesis: Los programas de intervención socio educativa de entidades sin ánimo de lucro en barrios vulnerables, como el barrio de Entrevías, influye positivamente en el comportamiento cívico social y sostenible de los menores participantes.
- Segunda subhipótesis: Los agentes sociales que intervienen con los menores son claves promover una educación inclusiva y una atención a la diversidad basada en la calidad y la igualdad.

5.3. Metodología

Para conseguir los objetivos propuestos y demostrar la hipótesis, se ha seguido una metodología determinada. La investigación es sistémica, contralada y empírica, y se ha seguido una metodología en distintas fases: una primera fase descriptiva y una segunda con diferentes estudios empíricos, cuantitativos y cualitativos que buscan dar respuesta al problema expuesto.

En el marco teórico desarrollado hasta ahora, se ha llevado a cabo un razonamiento deductivo donde se han analizado los conceptos de *aprendizaje y educación inclusiva*. Se ha hecho un recorrido histórico analizando convenciones y conferencias internacionales, además de una amplia documentación oficial para comprender el concepto que se quiere conocer.

Una vez que se ha diseñado el marco teórico, se ha profundizado en la educación y en la atención que han puesto sobre ella diferentes organismos y movimientos que han promovido la búsqueda de una educación inclusiva y de calidad.

El desarrollo y análisis del concepto de *ciudadanía global* ha ocupado una parte de la investigación porque sirve de marco para conocer el aprendizaje inclusivo que ponen en práctica las asociaciones que trabajan con los menores que han participado en la presente investigación.

Para terminar este marco teórico o análisis del constructo, se ha hecho referencia a la educación formal como un método idóneo donde practicar el aprendizaje de la EDS.

En la segunda fase de la investigación, que es empírica, se ha realizado un estudio mixto que combina el análisis cuantitativo y cualitativo para ofrecer unos resultados completos.

En la parte del análisis cuantitativo se ha creado una herramienta que busca conocer el efecto de los métodos educativos en los menores en contextos vulnerables. Para ello se ha planteado un diseño de investigación no experimental, ya que no hay manipulación de la variable independiente; es un diseño trasversal. Para desarrollar los indicadores se ha tenido presente las aportaciones de los marcos de indicadores temáticos ofrecidas por la UNESCO. En este estudio empírico se ha procedido a recoger información de tipo cuantitativo en arreglo al objetivo de este estudio. La información se ha obtenido en primera persona, gracias a la recogida de datos, y se ha logrado un tamaño adecuado de información.

Se han manejado técnicas de recogida de la información y de análisis de datos de tipo directo: encuestas y validación de expertos de los cuestionarios. Después de hacer un recorrido histórico y un análisis de la meta objeto de estudio, se ha creado una primera versión del cuestionario. La creación de la herramienta ha seguido un proceso riguroso y exhaustivo que buscaba la validez y la fiabilidad del instrumento de medición. La primera versión del cuestionario la examinó un grupo de expertos formado por once personas. También se realizó el estudio de validez aparente, que se comprobó con el 6 % de la muestra, y, por último, se realizaron los estudios psicométricos pertinentes para asegurar la validez y fiabilidad.

Una vez creada la herramienta, se procedió a ponerla en práctica; para ello se buscaron a dos grupos de participantes para poder comparar el efecto de las intervenciones de las asociaciones. El primer grupo lo formaban 116 menores que participaban en diferentes proyectos socioeducativos de intervención; todos ellos de la ciudad de Madrid, distrito 13, Puente de Vallecas, Barrio 131, Entrevías. El segundo grupo estaba formado por 78 menores de un colegio público de la zona geográfica mencionada y de un colegio concertado de fuera de dicho entorno. Los centros de formación reglada atendían a alumnos con unas características similares a los menores que participan en las asociaciones, por este motivo han sido seleccionados.

El estudio cualitativo tiene diversos objetivos, por un lado, conocer el rol de los profesionales hacia la educación para el desarrollo sostenible y contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cualitativo. Las

entrevistas también han fundamentado los perfiles de la muestra de las anteriores investigaciones y han hecho que se pueda conocer en profundidad el entorno en el que se desarrollan los programas. La muestra consta de 18 profesionales del sector social y los ODS. Los expertos entrevistados, ha sido seleccionados por ser referentes en el barrio de Entrevías y por intervenir de forma directa con los menores que han usado la herramienta cualitativa. Los entrevistados han sido seleccionados teniendo en cuenta criterios de heterogeneidad para comprender la realidad desde todos los focos.

5.4 Análisis cuantitativo

5.4.1. Estudio 1: Creación instrumento de medida

El primer estudio que se ha realizado busca crear un instrumento de medida válido y fiable que pudiese medir el aprendizaje de la EDS de los menores en contextos vulnerables. Para desarrollar los indicadores de la herramienta, se han tenido presente las aportaciones de los marcos de indicadores temáticos ofrecidas por la UNESCO (véase el anexo II) en su documento *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible cuatro. Educación 2030* (UNESCO, 2016a).

En este estudio empírico se ha procedido a recoger información de tipo cuantitativo, en arreglo al objetivo de este estudio. La información se ha obtenido en primera persona, gracias a la recogida de datos, y se ha logrado un tamaño adecuado de información. Se han manejado técnicas de recogida de la información y de análisis de datos de tipo directo: encuestas y validación de expertos de los cuestionarios.

Después de hacer un recorrido histórico y un análisis de la meta objeto de estudio se ha creado una primera versión del cuestionario. En esta primera versión se ha tenido muy presente a los menores entrevistados, por ello se ha empleado un lenguaje claro y un diseño sencillo, que les resultase familiar. Los diecisiete años de trabajo de campo han ayudado a la hora de elaborar este primer cuestionario.

5.4.1.1. Diseño del instrumento de medida

Para el diseño del instrumento de medida se ha realizado un profundo estudio del constructo que se desea analizar para poder diseñar un instrumento fiel a lo que se quiere medir. Después del análisis del concepto *educación para el desarrollo sostenible*, se ha procedido a crear y redactar los ítems. Si se atiende al perfil de las personas a las que va dirigida la herramienta, se ha creído oportuno seguir estas pautas de diferentes investigadores: ítems cortos, afirmativos y claros (Anderson y Morgan, 2016; Converse y Preser, 1986; Payne, 1951). El perfil del menor ha sido clave a la hora de redactar los ítems, ya que todos ellos son menores con necesidades educativas especiales en contextos vulnerables.

Las etapas que se han seguido para crear el cuestionario han sido estas: diseño del test, construcción provisional del test, cuantificación de las respuestas y análisis de los ítems (Abad *et al.*, 2011). A la hora de definir las subdimensiones y los indicadores se ha tenido presente la meta de la Agenda 2030 que analiza el avance de la EDS, definiendo dos indicadores por cada subdimensión.

Para las respuestas se ha seleccionado el método de evaluaciones sumarias, conocido como escala Likert: cada ítem cuenta con seis posibles respuestas, estas posibilidades permiten medir actitudes y el grado de conformidad del encuestado con las afirmaciones que se proponen (Namakforoosh, 2000). En el cuestionario se ha pedido a los menores que muestren su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se presentan, tal y como se recomienda para el uso de dicha escala (Gracia, 2011).

La primera versión de cuestionario estaba formada por 61 ítems, 13 indicadores y 7 subdimensiones. En el primer cuestionario, se redactaron más ítems de los que se necesitaban para poder completar la investigación (Hopkins, 1998) previniendo que algunos serían desechados por baja puntuación (véase la tabla 15).

Tabla 15*Primera versión del cuestionario*

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Ítems
Sostenibilidad	Educación para el desarrollo sostenible	Acceso a la EDS	<ol style="list-style-type: none"> 1. He oído la palabra <i>sostenibilidad</i>. 2. Sabría explicar el significado de la palabra <i>sostenibilidad</i>. 3. Es importante cuidar el planeta. 4. En el centro al que asisto por las tardes estamos comprometidos con conseguir un mundo mejor. 5. Con mi centro hacemos actividades con otras entidades del barrio. 6. Gracias al centro que voy por las tardes, me ayuda a ser más justo.
		LA EDS en el Desarrollo local y comunitario	<ol style="list-style-type: none"> 7. En el centro practicamos las tres R: reducimos, reutilizamos y reciclamos. 8. Reciclo plásticos en casa. 9. He ido a la montaña de excursión en este curso. 10. Que no haya guerras es importante para mí. 11. Ayudo hacer un mundo mejor. 12. Fuera del colegio también aprendo.
Derechos humanos y educación para la paz	Derechos humanos	Educación en derecho humanos	<ol style="list-style-type: none"> 13. Conoces los derechos de los niños/as. 14. Opinas que los derechos de los niños/as hacen tu vida mejor. 15. Conoces los derechos humanos. 16. Opinas que los derechos humanos hacen tu vida mejor. 17. Es importante que las personas tengamos derechos.
		Integra los derechos humanos	<ol style="list-style-type: none"> 18. Realizas actividades sobre los derechos de los niños/as. 19. Es necesario que los niños y

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

			<p>niñas tengan los mismos derechos.</p> <p>20. Cuando otras personas son maltratadas en la calle y el colegio, te entristece. Los derechos humanos son iguales para todos/as.</p>
	Cultura de paz y no violencia	Metodología en el centro	<p>21. Reconozco la violencia física.</p> <p>22. Reconozco la violencia verbal.</p> <p>23. Cuando discuto con alguien hablo en lugar de usar la violencia verbal o física para solucionarlo.</p> <p>24. En el local me siento seguro.</p> <p>25. En el local se usa mucho la violencia.</p>
		Relación entre los menores	<p>26. Tengo amigos en el centro.</p> <p>27. Me divierto en el centro.</p> <p>28. Voy contento al centro.</p> <p>29. En el centro cuento mis problemas.</p>
Interculturalidad	Diversidad cultural	Interculturalidad en el centro	<p>30. En el centro hay personas de diferentes nacionalidades (árabe, española...).</p> <p>31. En el centro hay personas de diferentes religiones (musulmana, cristiana...)</p> <p>32. En el centro hay personas de diferentes culturas (costumbre, ritos, vestidos, idioma, gastronomía...).</p> <p>33. Te gusta la mezcla cultural del centro.</p> <p>34. Te gusta la mezcla de nacionalidades (árabe, española...) del centro.</p> <p>35. Te gusta la mezcla de religiones (musulmana, cristiana...) del centro.</p> <p>36. En el centro realizo actividades sobre la paz y no violencia.</p>
		Interculturalidad en barrio	<p>37. Aprendes de otras religiones diferentes a la tuya.</p> <p>38. Aprendes de otras culturas (asiática, europea...) diferente a la tuya.</p> <p>39. Aprendes de otras nacionalidades (árabe, española...) diferentes a la</p>

			tuya. 40. Participo en más asociaciones.
	Cultura	Educación Cultural en el centro	41. Realizo actividades culturales por Madrid (museos, exposiciones, cine, teatro...). 42. En el último año he realizado alguna actividad sobre las diferentes culturas. 43. Los educadores muestran interés por las diferentes culturas.
		Educación cultural en el barrio	44. Me gusta hacer visitas culturales (centro cultural, exposiciones...) en el barrio. 45. Leo como actividad de ocio cuando tengo tiempo libre. 46. Conozco la oferta de actividades culturales del barrio.
Igualdad	Igualdad de género	La mujer en la familia	47. Es importante el trabajo de mi madre en casa. 48. El trabajo de mi madre en casa hace mi vida más fácil. 49. Las mujeres de mi familia que trabajan fueran de casa, eligen sus trabajos. 50. Es importante el trabajo de mi padre en casa 51. El trabajo de mi padre en casa hace mi vida más fácil. 52. Los hombres de mi familia que trabajan fueran de casa, eligen sus trabajos.
		La igualdad entre los menores	53. Todas las personas independientemente de si son chico o chica podría elegir sus trabajos. 54. En el último año he realizado actividades sobre igualdad entre niños y niñas. 55. Elijo a mis amigos sin tener en cuenta su sexo.
Agenda 2030	ODS	Alcance de los ODS	56. He oído hablar de los objetivos de desarrollo sostenible. 57. Conozco los 17 objetivos de desarrollo sostenible. 58. Los objetivos de desarrollo sostenible tienen que ver conmigo.
		Integración de la	59. Hay que trabajar para

		meta 4.7	conseguir una educación para todos/as. 60. El personal de la entidad en la que participas trabaja para que todos tengamos la misma educación.
--	--	----------	--

Fuente: elaboración propia.

5.4.1.2. Estudio de la validez de los contenidos

La validez y la fiabilidad son criterios que debe poseer todo instrumento de medición (García Ramos, 1986), por ello, en este caso, se procedió a examinar la primera versión del cuestionario por un grupo de expertos. Este método se usa mucho porque permite verificar la fiabilidad y aproximarse de una forma cualitativa a un consenso en las respuestas (Pérez Juste, 2006). La selección de expertos se ha hecho teniendo en cuenta la trayectoria en la materia de los elegidos (Escobar y Cuervo, 2008).

Una vez diseñado el instrumento y de cara al estudio de la validez de contenidos se procedió a que el comité de expertos lo revisara. Los expertos recibieron un cuestionario *online* creado con la herramienta Google Forms¹⁶; se eligió este formato por su accesibilidad y para tener la información recogida de una manera ordenada y clara.

Los participantes para la validación del contenido, comité de expertos, lo formaban 11 personas, en concreto, dos pedagogas sociales, trabajadoras en activo en el sector de la educación formal, una doctora en psicología, una doctora en metodologías, dos trabajadoras sociales del barrio de Entrevías, una psicopedagoga, una educadora social, una doctora en humanidades, una doctora en filosofía y un profesor de Primaria en un centro concertado.

¹⁶ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0uwotM6xzaL-paVe5WtNtZx0ucHR1ExOdr14cY5i0w6501g/viewform?usp=pp_url

El grupo evaluaba cada ítem de forma específica, teniendo presente la relevancia y claridad usando una escala Likert del 1 al 6, similar a la usada en el diseño del instrumento de medida. También se les ofreció la oportunidad de eliminar/modificar algún ítem y hacer un análisis cualitativo de estos. Una vez que se completó el cuestionario, se realizaron encuentros individuales para poder recoger sus observaciones de una manera más concisa. En este apartado se facilitó al grupo de expertos un documento donde se informaba a los participantes de la investigación de los fines y de las repercusiones en sus personas.

Para poder realizar los análisis estadísticos o el tratamiento de los datos se ha utilizado el programa informático Statistical for the Social Sciences (en adelante SPSS), en su versión 22. Para el estudio de la validez de contenidos se ha usado el coeficiente de Kendall para determinar el grado de acuerdo entre las valoraciones de los expertos. Para conocer la fiabilidad del cuestionario, se ha analizado la consistencia interna con el método Alfa de Cronbach, también se usó el método de las dos mitades: Spearman-Brown y Guttman para ver así si son equivalentes entre sí para garantizar una consistencia interna.

El resultado final de los 11 expertos de la valoración del primer cuestionario con 61 afirmaciones, teniendo en cuenta la relevancia y la claridad de cada ítem, se puede ver en la tabla 14. Estos resultados son los análisis descriptivos de media y varianza, teniendo presente la respuesta de todos los expertos.

Para la interpretación de los resultados, se ha seguido las recomendaciones de García Ramos (2012). Se ha establecido la puntuación de excelente a las puntuaciones numéricas superiores al 5; muy buenas, a los resultados entre el 4,5 y 5; puntuaciones mejorables, a los referentes entre 4 y 4,5; y por último se considera no aceptable las menores de 4.

Tabla 16

Claridad y relevancia

Subdimensión	Indicador	Ítem	Claridad		Relevancia	
			Media	Varianza	Media	Varianza
Educación para el desarrollo sostenible	Acceso a la EDS	1.	5,18	1,564	5,18	1,164
		2.	5,09	1,491	5,18	1,764
		3.	5,81	,164	5,36	,655
		4.	4,81	1,764	5,63	,455
		5.	4,72	1,418	5,18	1,164
		6.	4,72	1,964	4,63	,964
	LA EDS en el desarrollo local y comunitario	7.	5,36	,855	5,18	,164
		8.	5,81	,164	5,9	,091
		9.	5,18	,218	4,9	1,291
		10.	5,45	,473	4,63	1,164
		11.	4,81	,964	5,45	,273
		12.	4,54	1,673	5,09	1,091
Derechos humanos	Educación en derecho humanos	13.	5,63	,255	5,63	,255
		14.	4,81	1,964	5,09	1,691
		15.	5,63	,855	5,63	,418
		16.	4,54	1,691	5,18	1,564
		17.	5,54	,273	5,81	,164
		18.	4,9	1,891	5,36	1,455
		19.	5,54	1,473	5,81	,164
		20.	5,18	1,564	5,45	,473

		21.	5,45	,473	5,63	,255	
Igualdad de género	La mujer en la familia	22.	5,72	,218	5,63	,255	
		23.	5,36	1,455	5,36	1,455	
		24.	5,54	,473	5,45	,873	
		25.	5,18	,218	5,63	,255	
		26.	5,27	1,618	5,45	1,473	
		27.	5,63	1,418	5,27	,455	
		La igualdad entre los menores	28.	5	2,000	5,63	,455
	29.		5,27	,818	5,63	,655	
	30.		5,45	,673	5,54	1,073	
	Cultura de paz y no violencia	Metodología en el centro	31.	4,9	1,491	5,72	,218
32.			4,81	1,764	5,72	,218	
33.			5,45	,673	5,9	,091	
34.			4,9	2,091	5,63	,455	
35.			4,81	1,564	5,63	,255	
		Relación entre los menores	36.	5,72	,218	5,54	,273
37.			5,72	,218	5,36	,655	
38.			4,9	1,473	5,39	,655	
39.			5,54	,473	5,63	,255	
Diversidad cultural	Interculturalidad en el centro	40.	5,9	,091	5,63	,655	
		41.	5,9	,091	5,63	,655	
		42.	5,9	,091	5,63	,655	
		43.	5,18	1,564	5,54	,473	
		44.	5,54	,273	5,54	,473	

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

		45.	5,54	,273	5,54	,473
		46.	5,36	1,455	5,63	,455
	Interculturalidad en barrio	47.	5,09	1,891	5,63	,455
		48.	5,18	1,564	5,72	,218
		49.	5,09	1,891	5,63	,455
		50.	5	1,600	5	1,800
Cultura	Educación cultural en el centro	51.	5,63	,455	5,72	,218
		52.	4,9	1,891	5,54	,673
		53.	5,45	,873	5,54	,873
	Educación cultural en el barrio	54.	5,72	,218	5,72	,218
		55.	5,36	,855	5,63	,455
		56.	5,63	,455	5,63	,455
ODS	Alcance de los ODS	57.	5,27	1,618	5,54	,673
		58.	5,45	,673	5,54	,473
		59.	4,9	1,891	5,36	1,055
	Integración de la meta 4.7	60.	5,27	1,618	5,81	,164
		61.	5,81	1,364	5,72	,218

Fuente: elaboración propia.

Después de las respuestas de los expertos y de los análisis sobre la claridad y relevancia de los ítems, se desestimaron los ítems con la puntuación más baja. Se ha tenido presente la máxima de dejar dos ítems por indicador para dar una respuesta a todas las subdimensiones. Como criterio se ha elegido la media y, en segundo lugar, se ha tenido presente el resultado de la varianza.

Los ítems que mostraron menor claridad han sido 5, 6, 12, 14, 16, 18, 31, 32, 34, 35 y 52. Los ítems que mostraron menor relevancia fueron 6, 9, 10; por lo tanto, se procedió a su eliminación de la herramienta fina (véase la tabla 16). El resultado obtenido después de eliminar los ítems citados ofreció una segunda versión del cuestionario (véase la tabla 17).

Tabla 17
Segunda versión del cuestionario

Indicador	Ítems
Acceso a la EDS	<ol style="list-style-type: none"> 1. He oído la palabra <i>sostenibilidad</i>. 2. Sabría explicar el significado de la palabra <i>sostenibilidad</i>. 3. Es importante cuidar el planeta. 4. En el centro al que asisto por las tardes estamos comprometidos con consigue un mundo mejor.
La EDS en el desarrollo local y comunitario	<ol style="list-style-type: none"> 5. En el centro practicamos las tres R, reducimos, reutilizamos y reciclamos. 6. Reciclo plásticos en casa. 7. Ayudo hacer un mundo mejor.
Educación en derecho humanos	<ol style="list-style-type: none"> 8. Conoces los derechos de los niños/as. 9. Conoces los derechos humanos 10. Es importante que las personas tengamos derechos.
Integra los derechos humanos	<ol style="list-style-type: none"> 11. Es necesario que los niños y niñas tengan los mismos derechos. 12. Cuando otras personas son maltratadas en la calle y colegio, te entristeces. 13. Los derechos humanos son iguales para todos/as.

La mujer en la familia	<p>14. Es importante el trabajo de mi madre en casa.</p> <p>15. El trabajo de mi madre en casa hace mi vida más fácil.</p> <p>16. Las mujeres de mi familia que trabajan fueran de casa eligen sus trabajos.</p> <p>17. Es importante el trabajo de mi padre en casa.</p> <p>18. El trabajo de mi padre en casa hace mi vida más fácil.</p> <p>19. Los hombres de mi familia que trabajan fueran de casa eligen sus trabajos.</p>
La igualdad entre los menores	<p>20. Todas las personas independientemente de si son chico o chica podrían elegir sus trabajos.</p> <p>21. En el último año he realizado actividades sobre igualdad entre niños y niñas.</p> <p>22. Elijo a mis amigos sin tener en cuenta su sexo.</p>
Metodología en el centro	<p>23. Cuando discuto con alguien hablo en lugar de usar la violencia verbal o física para solucionarlo.</p>
Relación entre los menores	<p>24. Tengo amigos en el centro.</p> <p>25. Me divierto en el centro.</p> <p>26. Voy contento al centro.</p> <p>27. En el centro cuento mis problemas.</p>
Interculturalidad en el centro	<p>28. En el centro hay personas de diferentes nacionalidades (árabe, española...).</p> <p>29. En el centro hay personas de diferentes religiones (musulmana, cristiana...).</p> <p>30. En el centro hay personas de diferentes culturas (costumbre, ritos, vestidos, idioma, gastronomía...).</p> <p>31. Te gusta la mezcla de nacionalidades (árabe, española...) del centro.</p> <p>32. Te gusta la mezcla de religiones (musulmana, cristiana...) del centro.</p> <p>33. En el centro realizo actividades sobre la paz y no violencia.</p>
Interculturalidad en barrio	<p>34. Aprendes de otras religiones diferentes a la tuya.</p> <p>35. Aprendes de otras culturas</p>

	<p>(asiática, europea...) diferentes a la tuya.</p> <p>36. Aprendes de otras nacionalidades (árabe, española...) diferentes a la tuya</p> <p>37. Participo en más asociaciones.</p>
Educación cultural en el centro	<p>38. Realizo actividades culturales por Madrid (museos, exposiciones, cine, teatro...).</p> <p>39. Los educadores muestran interés por las diferentes culturas.</p>
Educación cultural en el barrio	<p>40. Me gusta hacer visitas culturales (centro cultural, exposiciones...) en el barrio.</p> <p>41. Leo como actividad de ocio cuando tengo tiempo libre.</p> <p>42. Conozco la oferta de actividades culturales del barrio.</p>
Alcance de los ODS	<p>43. He oído hablar de los objetivos de desarrollo sostenible.</p> <p>44. Conozco los 17 objetivos de desarrollo sostenible.</p> <p>45. Los objetivos de desarrollo sostenibles tiene que ver conmigo.</p>
Integración de la meta 4.7	<p>46. Hay que trabajar para conseguir una educación para todos/as.</p> <p>47. El personal de la entidad en la que participas trabaja para que todos tengamos la misma educación.</p>

Fuente: elaboración propia.

Después de conocer la claridad y la relevancia, ahora se procede a conocer la concordancia. Con estos resultados se quiere conocer cuánto de acuerdo estaban los jueces en sus respuesta. Este resultado se ha obtenido mediante el coeficiente de Kendall. Este coeficiente indica el grado de asociación de las evaluaciones de los diferentes evaluadores, como en este caso cuando se pide a los expertos asignar categorías a los ítems (Escobar y Cuervo, 2008).

Los valores del coeficiente de Kendall tienen un rango de 0 a +1. Cuanto mayor sea el valor del estadístico Kendall, más fuerte será el acuerdo entre las valoraciones; por lo tanto se ha procedido a realizar los análisis de relevancia y claridad de los autores.

Se puede consultar el resultado sobre la concordancia en la relevancia de los expertos que concluye que los resultados muestran que la relevancia de los expertos es significativo (véase la tabla 18).

Tabla 18

W de Kendall de relevancia de los autores

Estadísticos de prueba	
N	11
W de Kendall ^a	,143
Chi-cuadrado	94,561
Gl	60
Sig. asintótica	,003
a. Coeficiente de concordancia de Kendall	

Fuente: SPSS.

Se puede consultar el resultado para la claridad de los expertos, concluyendo que los resultados muestran que la claridad de los autores es significativa, aspecto que, como se ha dicho anteriormente, da consistencia a la herramienta (véase la tabla 19).

Tabla 19

W de Kendal de la claridad de los autores

Estadísticos de prueba	
N	11
W de Kendall ^a	,216
Chi-cuadrado	142,293
Gl	60
Sig. asintótica	,000
a. Coeficiente de concordancia de Kendall	

Fuente: SPSS.

Los resultados expuestos en las tablas 18 y 19 muestran que la claridad de los expertos tiene un coeficiente muy alto.

Un coeficiente Kendall con significación implica que los expertos están aplicando esencialmente el mismo estándar cuando evalúan las muestras. Si la medida de acuerdo es alta, habrá un mayor consenso en el proceso de

valoración y, por consiguiente, una mayor posibilidad de réplica del instrumento de medición. Puesto que hay significación hay acuerdo entre los expertos.

Una vez elaborada la valoración de expertos y teniendo en cuenta sus valoraciones, se ha hecho una segunda versión del instrumento. Esta segunda versión recoge los análisis y las observaciones escritas de los expertos.

5.4.1.3. Estudio de la validez aparente

Para el estudio de validez aparente y antes de utilizar la herramienta, se ha realizado, en primer lugar, un test previo conocido como pretest. El pretest, como recuerda Castillo (2009), es un ensayo de la encuesta que se lleva a cabo como si fuese la situación real. Se usa para detectar posibles incidencias a la hora de contestar el cuestionario. Esta prueba piloto se realizó al 6% de los menores, según recomienda, Caballero (2016), propone que se pase entre el 2 % y el 10 % de los participantes.

El objetivo buscado era comprobar que la redacción de los ítems era apropiada y que se comprendían bien. También se quería constatar que el tiempo de dedicación se correspondía con la máxima atención de los menores, atendiendo a sus necesidades de atención a la diversidad. En este caso, los menores estaban supervisados para lograr recoger la máxima información posible.

El cuestionario utilizado en este momento tenía un espacio al lado de cada ítem para que sus supervisores, o ellos mismos, completasen las informaciones que fuesen necesarias. Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el método de observación (Rekalde et al., 2014), atendiendo a las preguntas de comprensión, claridad y tiempo para detectar la reacción de los menores hasta cada ítem. Después de este estudio de validez aparente, se procedió a analizar los datos con los resultados finales (véase la tabla 20).

Tabla 20
Resultado de validez aparente

Ítems	Resultado
2, 4, 11, 19, 20, 25, 26, 28, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 50, 55, 59	Eliminación
7, 17, 27, 39	Reelaboración
22, 23	Unificación
33	Desdoble

Fuente: elaboración propia.

El resultado de este pretest fue la eliminación de los ítems 2, 4, 11, 19, 20, 25, 26, 28, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 50, 55 y 59. Se tomó esa decisión, porque los menores se mostraron confusos ante ellos y necesitaron explicación o apoyo para completarlos. Los ítems 7, 17, 27 y 39 se reelaboraron por no ser claros y, por último, los ítems 22 y 23 se unificaron en uno y, el ítem 33 se desdobló en dos.

Se concluye que este estudio ha aportado un gran valor y que ha sido fundamental para crear una herramienta más acorde a los menores destinados.

Una vez elaborada la valoración de expertos y la validez aparente teniendo en cuenta sus valoraciones, se ha elaborado una última versión del instrumento. Esta versión recoge los análisis cualitativos y las observaciones escritas de los expertos y los menores.

El resultado final es una herramienta con unos ítems redactados de una manera clara y sencilla para facilitar su comprensión por parte de los menores, un número de cuestiones asequibles para una persona de su edad que le permita completarlo sin complicación (véase la tabla 21).

Tabla 21
Cuestionario final

Subdimensión	Indicador	Ítems
Educación para el desarrollo sostenible	Acceso a la EDS	1. He oído la palabra <i>sostenibilidad</i> . 2. Es importante cuidar el planeta.
	La EDS en el desarrollo local y comunitario	3. En el centro reciclo. 4. Reciclo plásticos en casa.
Derechos humanos	Educación en Derecho humanos	5. Conoces los derechos de los niños/as. 6. Conoces los derechos humanos.
	Integra los derechos humanos	7. Es necesario que todos nosotros tengamos los mismos derechos.
		8. Los derechos humanos son iguales para todos/as.
Igualdad de género	La mujer en la familia	9. El trabajo de mi madre en casa hace mi vida más fácil. 10. Los hombres de mi familia eligen trabajar fuera de casa.
	La igualdad entre los menores	11. En el último año he realizado actividades sobre igualdad entre niños y niñas. 12. Elijo a mis amigos sin tener en cuenta su sexo.
Cultura de paz y no violencia	Metodología en el centro	13. Cuando yo discuto con alguien hablo para solucionarlo. 14. Cuando yo discuto con alguien uso la violencia verbal o física para solucionarlo.
	Relación entre los menores	15. Tengo amigos en el centro. 16. En el centro cuento mis problemas.
Diversidad cultural	terculturalidad en el centro	17. En el centro hay personas de diferentes nacionalidades

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

		<p>(árabe, española...).</p> <p>18. En el centro hay personas de diferentes religiones (musulmana, cristiana...).</p> <p>19. En el centro hay personas de diferentes culturas (costumbre, ritos, vestidos, idioma, gastronomía...).</p>
	Interculturalidad en barrio	<p>20. Aprendes de otras religiones diferentes a la tuya.</p> <p>21. Aprendes de otras culturas (asiática, europea...) diferentes a la tuya.</p> <p>22. Aprendes de otras nacionalidades (árabe, española...) diferentes a la tuya.</p>
Cultura	Educación cultural en el centro	<p>23. Realizo actividades culturales por Madrid (museos, exposiciones, cine, teatro...).</p> <p>24. Los educadores muestran interés por las diferentes culturas.</p>
	Educación cultural en el barrio	<p>25. Me gusta hacer visitas culturales (centro cultural, exposiciones...) en el barrio.</p> <p>26. Conozco la oferta de actividades culturales del barrio.</p>
ODS	Alcance de los ODS	<p>27. He oído hablar de los objetivos de desarrollo sostenible.</p> <p>28. Conozco los 17 objetivos de desarrollo sostenible.</p>
	Integración de la meta 4.7	<p>29. Hay que trabajar para conseguir una educación para todos/as.</p> <p>30. El personal de la entidad en la que participas trabaja para que todos tengamos la misma educación.</p>

Fuente: elaboración propia.

Una vez que se definieron los ítems, se procedió a ejecutar la herramienta y seleccionar la mejor forma para ser completada por los menores, el aspecto con el que lo contestaron los participantes se puede ver en el anexo VIII.

5.4.1.4. Fiabilidad y validez factorial

El análisis de las propiedades psicométricas sirve para conocer la fiabilidad del cuestionario. Se ha analizado la consistencia interna con el método Alfa de Cronbach también se hizo el método de las dos mitades: Spearman-Brown y Guttman para ver si así son equivalente entre sí para garantizar la consistencia interna.

Análisis de la fiabilidad

Los participantes de esta investigación están formados por un grupo de menores como población diana a la que se dirige el instrumento. Son 116 menores, todos de la ciudad de Madrid, del distrito 13, Puente de Vallecas, Barrio, 131, Entrevías.

El diseño final del cuestionario se ha realizado con el programa Word en formato tabla. La decisión del diseño se consensuó con los profesores y educadores, ya que todos coincidían en utilizar un formato que fuese de uso cotidiano para los menores. El momento de usar la herramienta y el modo también se decidió con los equipos directivos. El cuestionario lo presentaron los profesores y educadores, previa reunión preparativa para que conociesen en profundidad la herramienta. Los menores han completado las preguntas de una manera presencial en sus centros de educación no formal.

En primer lugar, se ha realizado el análisis de la fiabilidad de la escala de medida. Se aborda así la fiabilidad del cuestionario, una de las principales características que debe cumplir cualquier instrumento de medida. Se entiende

por *fiabilidad* la precisión, exactitud y consistencia de la herramienta, es decir, si la herramienta mide correctamente.

Para ello, en primer lugar, se ha examinado la consistencia interna con el método Alfa de Cronbach, que representa la consistencia interna del test y que analiza el patrón de respuesta en casa uno de los ítems para ver si el modelo de respuestas coincide en todos ellos. Este método toma valores de 0 a 1: los valores que más se aproximen a 0 indican fiabilidad baja y los que más se aproximen a uno indican fiabilidad alta. En este caso, se aplicó el estadístico de fiabilidad para ver la dependencia entre los ítems (González y Pazmiño, 2015).

En el caso del cuestionario final que se ha analizado, se puede afirmar que la fiabilidad es excelente, ya que se ha obtenido un resultado de 0,936, un dato muy alto según las recomendaciones de George y Mallery (2003) (véase la tabla 22).

Tabla 22
Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,936	30

Fuente: SPSS.

Se aprecia la correlación elemento-total corregida que indica de qué manera cada uno de los ítems por separado está relacionado con el test en su conjunto (véase la tabla 23).

Tabla 23*Correlación elemento-total corregida*

Estadísticos total-elemento				
ITEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	129,0773	809,139	,152	,938
2	126,0309	775,419	,691	,933
3	126,7165	764,619	,680	,933
4	127,4897	802,666	,184	,938
5	126,9381	751,872	,685	,932
6	126,8351	749,216	,755	,932
7	126,2113	770,002	,637	,933
8	126,5412	765,669	,633	,933
9	126,3454	788,372	,380	,936
10	127,1804	796,501	,234	,938
11	126,7835	750,057	,742	,932
12	126,2371	789,446	,383	,936
13	127,1237	793,736	,339	,936
14	128,7938	816,279	,046	,940
15	126,1598	781,679	,515	,934
16	127,1134	732,837	,820	,930
17	126,3196	763,856	,665	,933
18	126,4742	758,188	,730	,932
19	126,6134	754,114	,738	,932
20	127,2629	737,262	,757	,931
21	127,0670	741,628	,785	,931
22	127,1289	739,180	,781	,931
23	127,0206	761,751	,659	,933
24	126,6649	756,763	,743	,932
25	127,1804	778,273	,435	,935
26	127,5412	779,151	,450	,935
27	128,4742	772,945	,453	,935

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

28	129,3144	786,528	,395	,936
29	126,0361	789,786	,531	,935
30	126,2835	766,505	,651	,933

Fuente: SPSS.

Como se puede observar en la tabla 24, los resultados son muy altos en todos los ítems menos en dos casos. La herramienta final completada por los menores consta de 30 ítems. Se decidió eliminar los ítems 1/14, porque no estaban aportando. Cuando el ítem tiene un índice de homogeneidad por debajo de 0,17 se considera que el ítem debe ser eliminado por lo tanto se eliminan los ítems 1/14. Es necesario, después de conocer estos resultados volver hacer los análisis, alfa de Cronbach y estadístico total-elemento (véanse las tablas 24 y 25).

Tabla 24

Alfa de Cronbach sin ítems 1 y 14

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,942	28

Fuente: SPSS.

Tabla 25

Estadístico total sin ítems 1 y 14

Estadísticos total-elemento				
ITEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2	121,0773	754,787	,695	,939
3	121,7629	744,254	,681	,939
4	122,5361	782,323	,179	,944
5	121,9845	731,373	,689	,938
6	121,8814	728,571	,762	,938
7	121,2577	749,519	,639	,939
8	121,5876	745,705	,629	,939
9	121,3918	767,514	,383	,942
10	122,2268	775,316	,239	,944
11	121,8299	729,510	,747	,938
12	121,2835	768,816	,383	,942
13	122,1701	772,121	,351	,942

15	121,2062	760,714	,521	,940
16	122,1598	713,264	,817	,937
17	121,3660	743,767	,663	,939
18	121,5206	737,961	,731	,938
19	121,6598	733,656	,742	,938
20	122,3093	716,950	,761	,937
21	122,1134	721,251	,789	,937
22	122,1753	719,140	,782	,937
23	122,0670	741,472	,659	,939
24	121,7113	736,186	,748	,938
25	122,2268	757,586	,437	,941
26	122,5876	758,482	,452	,941
27	123,5206	753,629	,442	,942
28	124,3608	766,201	,392	,942
29	121,0825	769,527	,525	,940
30	121,3299	746,471	,647	,939

Fuente: SPSS.

Como se puede observar en la tabla 24, al eliminar los dos ítems el Alfa de Cronbach aumenta y el índice de correlación total elemento corregida, en la tabla 24, está en todos los ítems por encima de 0,17.

Método de las dos mitades: Spearman-Brown y Guttman

El otro indicador de fiabilidad que se realizó fue el método de las dos mitades: Spearman-Brown y Guttman. Este es un procedimiento que consiste en dividir en dos mitades el test para ver, así, si son equivalentes entre sí y garantizar una consistencia interna (Meneses, 2013). Se hace otro indicador con los 28 ítem elegidos, recuérdese que se han eliminado dos ítems del cuestionario final, por ello se hace referencia a los 28 ítems seleccionados.

Tabla 26
Spearman-Brown

Estadísticos de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,871
		N de elementos	14 ^a
	Parte 2	Valor	,911
		N de elementos	14 ^b
N total de elementos			28
Correlación entre formas			,856

Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,923
	Longitud desigual	,923
Dos mitades de Guttman		,917
a. Los elementos son ÍTEM2, ÍTEM3, ÍTEM4, ÍTEM5, ÍTEM6, ÍTEM7, ÍTEM8, ÍTEM9, ÍTEM10, ÍTEM11, ÍTEM12, ÍTEM13, ÍTEM15, ÍTEM16.		
b. Los elementos son ÍTEM17, ÍTEM18, ÍTEM19, ÍTEM20, ÍTEM21, ÍTEM22, ÍTEM23, ÍTEM24, ÍTEM25, ÍTEM26, ÍTEM27, ÍTEM28, ÍTEM29, ÍTEM30.		

Fuente: SPSS.

Una vez que se ha analizado el coeficiente para los 28 ítems, se procede a calcular la correlación entre las dos mitades. Los datos obtienen un resultado de 0.917. Si se tiene presente que el mayor resultado que se puede obtener es 1, se puede concluir que las dos mitades son consistentes entre sí (véase la tabla 26).

Análisis Factorial Exploratorio

Una vez se han hecho los análisis pertinentes sobre cada ítem de manera individual, se comienza con una segunda fase en la que se va a trabajar con la estructura, es decir, las dimensiones.

Para explorar con una mayor precisión el conjunto de las variables latentes se usó el análisis factorial exploratorio de los ítems (AFE) para, así, poder identificar la estructura subyacente a los ítems del test (Lloret-Segura *et al.*, 2014). Se decidió usar esta técnica, porque es una de las técnicas estadísticas más utilizadas en la investigación social y porque se usa para intentar descubrir la estructura interna de un número de variables (Frías-Navarro y Pascual Soler, 2012). Los mismos autores definen el *índice de comunalidad* de la siguiente manera:

Expresa la parte de la variabilidad de cada variable o ítem (varianzas) que puede ser explicada por el conjunto de factores o componentes extraídos en el análisis. Se trata de la proporción de varianza en las puntuaciones del ítem que puede explicarse desde el conjunto de factores obtenido (Frías-Navarro y Pascual Soler, 2012, p. 48).

Después de realizar el análisis factorial exploratorio, se observa que el ítem 10 tiene un bajo índice de comunalidad; por lo tanto, se elimina y se vuelve a realizar el análisis factorial exploratorio (véase la tabla 27).

Tabla 27
Análisis factorial exploratorio

Comunalidades		
ITEM	Inicial	Extracción
2	1,000	,633
3	1,000	,611
5	1,000	,647
6	1,000	,741
7	1,000	,670
8	1,000	,517
9	1,000	,416
12	1,000	,526
13	1,000	,447
15	1,000	,427
16	1,000	,775
17	1,000	,700
18	1,000	,703
19	1,000	,687
20	1,000	,701
21	1,000	,734
22	1,000	,705
23	1,000	,522
24	1,000	,656
25	1,000	,455
26	1,000	,456
27	1,000	,736
28	1,000	,664
29	1,000	,461
30	1,000	,623
4	1,000	,535
Método de extracción: análisis de componentes principales.		

Fuente: SPSS.

Los resultados, como se puede ver en la tabla 28, de los ítems 1 y 14, tampoco figuran, ya que fueron desestimados. Estos análisis reflejan la proporción de la varianza explicada en el total de la escala del cuestionario.

Después de conocer estos datos, se procede a realizar la varianza total explicada. Los resultados aportan que hay cuatro dimensiones que son capaces de explicar el 61,43 % de la varianza del test. Se seleccionan cuatro dimensiones porque se eligen autovalores mayores a 1, como se puede ver el componente 5, muestra un valor inferior a 1. Por lo tanto, estos resultados apuntan a que la herramienta final es un modelo de cuatro factores (véase la tabla 28).

Tabla 28
Varianza total explicada

Varianza total explicada							
Com ponente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Total
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado	
1	11,464	44,093	44,093	11,464	44,093	44,093	10,434
2	1,864	7,169	51,262	1,864	7,169	51,262	8,614
3	1,529	5,880	57,142	1,529	5,880	57,142	3,552
4	1,116	4,294	61,436	1,116	4,294	61,436	3,674
5	,950	3,654	65,090				
6	,912	3,507	68,597				
7	,759	2,919	71,516				
8	,756	2,909	74,425				
9	,697	2,680	77,106				
10	,670	2,577	79,683				
11	,610	2,348	82,031				
12	,588	2,263	84,293				
13	,536	2,062	86,355				
14	,459	1,767	88,122				
15	,427	1,642	89,764				
16	,382	1,468	91,232				
17	,365	1,405	92,636				
18	,320	1,230	93,866				
19	,286	1,101	94,967				
20	,268	1,030	95,997				
21	,250	,962	96,958				
22	,228	,878	97,836				
23	,175	,674	98,510				
24	,153	,588	99,098				
25	,134	,515	99,613				
26	,101	,387	100,000				
Método de extracción: análisis de componentes principales.							
a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.							

Fuente: SPSS.

Con el análisis de la matriz de estructura que se realiza a continuación se busca conocer qué ítems pertenecen a cada dimensión. Como se observa en los análisis el resultado es el modelo de cuatro factores. En estos resultados, se han descartado los ítems 1, 10 y 14 por los motivos expuestos anteriormente (véase la tabla 29).

Tabla 29
Modelo de 4 factores

Matriz de estructura				
ITEM	Componente			
	1	2	3	4
6	,855	,525		
21	,849	,647		
16	,848	,725		
20	,832	,599		
22	,827	,651		
24	,808	,579		
5	,799			
11	,772	,701		
23	,715			
3	,709	,637		
7	,686		,614	
8	,646		,504	
17	,542	,825		
18	,644	,823		
19	,690	,797		
30	,567	,777		
2	,618	,754		
29		,628		
15		,595		
25	,522			
12			,702	
4			,666	
9			,619	
27				,853
28				,813
26				,631
13				,703

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Fuente: SPSS.

Se puede ver la matriz en la que satura cada ítem. Se ha procedido a señalar los ítems que pertenecen a cada dimensión en función de la mayor

saturación. El resultado del factorial exploratorio demuestra que hay cuatro dimensiones teóricas (véase de nuevo la tabla 29).

El nombre teórico de cada dimensión ha sido elegido teniendo presente los mayores índices de saturación da cada ítem (véase la tabla 30).

Tabla 30
Ítem por dimensión

Dimensión	Nombre
1	Implicación del entorno educativo
2	Diversidad social y cultural
3	Sostenibilidad
4	Derechos humanos y educación para la paz

Fuente: elaboración propia.

El componente 1 está formado por ítems que quieren medir la implicación de los centros educativos en la creación de herramientas para poner en práctica la EDS. El componente 2 pretende evaluar la diversidad social y cultural de los menores. El componente 3 hace referencia a la igualdad entre las personas y el cuidado del planeta, si se pone en práctica la sostenibilidad es porque se cree en un mundo más justo y equitativo. El último componente, el 4, quiere reconocer la capacidad de resolución de los menores.

Después de todos los resultados expuestos, se procede a eliminar el ítem 10, que se suma a los eliminados 1 y 14, y se llevan de nuevo a cabo los análisis de fiabilidad, ya que se ha quitado un ítem nuevo.

Tabla 31
Índice de homogeneidad sin ítem 10

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	27

Fuente: SPSS.

Los resultados apuntan a un resultado alto, en el índice de homogeneidad, Alfa de Cronbach, por lo que los datos parecen concluir que el cuestionario sigue funcionando (véase la tabla 31). Se vuelven a realizar los índices de homogeneidad, el resto de los índices sigue teniendo valores altos (véase la tabla 32).

Tabla 32
Estadística de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,879
		N de elementos	13 ^a
	Parte 2	Valor	,910
		N de elementos	13 ^b
N total de elementos			26
Correlación entre formularios			,868
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,929
	Longitud desigual		,929
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,925
a. Los elementos son ÍTEM2, ÍTEM3, ÍTEM4, ÍTEM5, ÍTEM6, ÍTEM7, ÍTEM8, ÍTEM9, ÍTEM11, ÍTEM12, ÍTEM13, ÍTEM15, ÍTEM16.			
b. Los elementos son ÍTEM17, ÍTEM18, ÍTEM19, ÍTEM20, ÍTEM21, ÍTEM22, ÍTEM23, ÍTEM24, ÍTEM26, ÍTEM27, ÍTEM28, ÍTEM29, ÍTEM30.			

Fuente: SPSS.

Análisis factorial confirmatorio

El siguiente análisis que se ha realizado es el análisis factorial confirmatorio. Esta técnica ofrece datos relevantes para confirmar de forma empírica el análisis conceptual, ya que permite «conocer el papel que juega cada elemento en el conjunto global de esa estructura (varianza total explicada por los factores, varianza explicada de cada factor y saturación de los ítems en los factores, fundamentalmente)» (Herrero, 2010, p. 289). Este análisis quiere

confirmar el anterior estudio teórico hecho por el investigador y se ha utilizado para corroborar que las dimensiones en conjunto estén midiendo el mismo constructo (Fagnola y Moneta Pizarro, 2021; García Ramos, 1997).

Los análisis se han efectuado con el programa AMOS con el objetivo de demostrar si se confirma o se niega la estructura que ha ofrecido el factorial exploratorio y si presenta unos ajustes correctos. Para lograrlo se ha seguido la tabla propuesta por Abad, Olea, Ponsoda y García (2011).

Tabla 33
Medición en ciencias sociales y de la salud

Tipo de ajuste	Estadístico	Abreviatura	Criterio de buen ajuste	Criterio de ajuste adecuado	AFC
Ajuste absoluto	Chi-cuadrado	χ^2	p valor mayor 0,050		,000
Ajuste comparativo	Relación entre Chi-cuadrado y grados de libertad	χ^2/df	Menor de 2	Menor de 3	2,247
	Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	Mayor o igual a 0,95	Entre 0,90 y 0,95	,881
	Índice de Tucker-Lewis	TLI	Mayor o igual a 0,95	Entre 0,90 y 0,95	,868
	Índice de ajuste incremental	IFI	Mayor o igual a 0,90	Entre 0,85 y 0,90	,882
	Índice de ajuste normalizado	NFI	Mayor o igual a 0,95	Entre 0,90 y 0,95	,806
Otro	Raíz del residuo cuadrático medio de aproximación	RMSEA	Menor o igual a 0,06	Entre 0,06 y 0,08	,080

Fuente: Abad, Olea, Ponsoda y García (2011).

Al realizar el ajuste absoluto con el estadístico *Chi cuadrado*, no se cumple, ya que está por debajo del valor, establecido como un ajuste adecuado con un valor de .000. El siguiente ajuste, relación entre Chi-cuadrado y grados de

liberad, es adecuado, ya que su valor es menor de 3 con un resultado de 2,247, por lo tanto, se cumple (véase la tabla 33).

El índice de ajuste comparativo (en adelante CFI) indica un buen ajuste del modelo para valores próximos a 1 (Bentler, 1990). Como se puede ver, este requisito no se cumple, pero se observa que está muy cercano a los valores mínimos establecidos.

El índice de Tucker-Lewis compara el ajuste por grado de libertad del modelo propuesto y nulo (Tucker y Lewis, 1973). Tienen un valor de ,868, por lo tanto, no se cumple, ya que no cumple con el criterio de ajuste adecuado.

El índice de ajuste incremental, IFI, (Bollen, 1989) se cumple, ya que el valor ,882 cumple el criterio de ajuste adecuado. El resultado del índice de ajuste normalizado (en adelante NFI) no se cumple, ya que tiene un valor de ,806 y está por debajo del parámetro de ajuste adecuado. Para terminar la interpretación de los datos del factorial exploratorio, se ha observado que la raíz del residuo cuadrático medio de aproximación se cumple, ya que 0,80 está en el ajuste adecuado (Browne y Cudeck, 1993).

Por lo tanto, se cumplen los siguientes criterios: relación entre Chi-cuadrado y grados de libertad, el índice de ajuste incremental y la raíz del residuo cuadrático medio de aproximación.

Se puede concluir que el modelo teórico de cuestionario no se aleja de la realidad, pero es susceptible de mejoras.

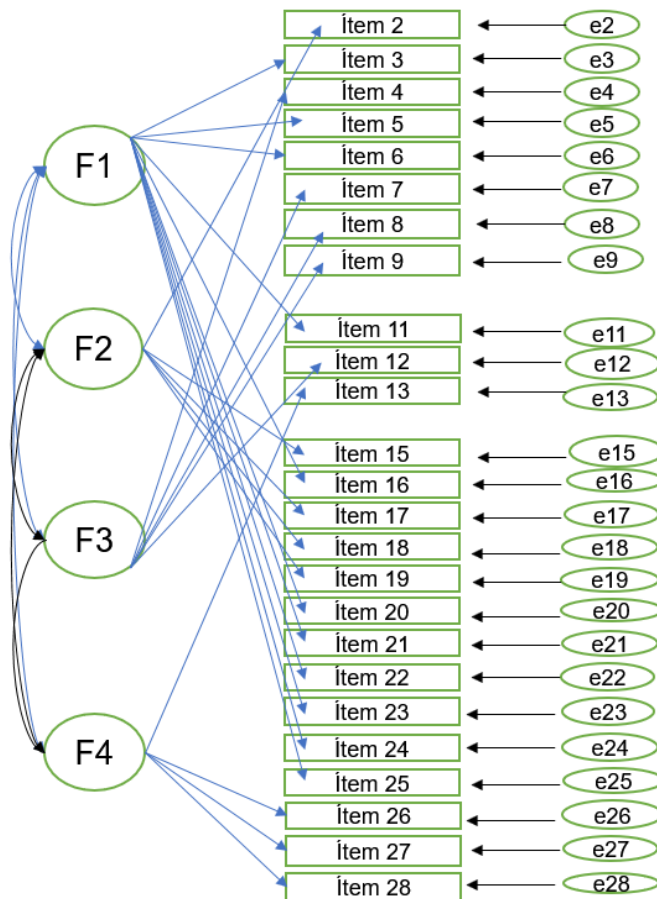


Figura 6: Análisis factorial confirmatorio

Fuente: AMOS.

Para comprobar el ajuste de la estructura, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio (en adelante AFC) que mostró un ajuste aceptable, pero mejorable (véase la figura 6). Se observa, en la misma figura las cuatro dimensiones y los respectivos ítems que forman el factor ítems. También se observa las variables latentes y los errores predeterminados, de esta forma se mide el comportamiento concreto en el ítem. La representación del modelo y los pesos estandarizados obtenidos pueden verse también en la figura 6. Los valores de los índices comparativos utilizados fueron CFI=.881 y TLI=.868.

Tras la realización de los análisis factoriales se decide por motivos teóricos que, los ítems 3, 5, 6, 11, 16, 20, 21, 22, 23, 24 y 25, se asocien al factor uno, con el nombre de, implicación del entrono educativo, los ítems 17, 18, 19, 2, y 15, forman parte de la dimensión dos, que se ha llamado, diversidad social y

cultural, los ítems 7, 8, 12, 4 y 9, forman parte de la dimensión tres, sostenibilidad y por ultimo los ítems 27, 28, 26 y 13, forman parte de la dimensión Derechos humanos y educación para la paz.

Se observa también que el modelo, es un modelo correlacionado, las dimensiones están relacionadas entre ellas, no son independientes unas de las otras, todos ellos tienen relación entre si.

Fiabilidad de las dimensiones

Los siguientes análisis que se han realizado han sido para cada una de las dimensiones del cuestionario. Se ha realizado la estimación del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach por cada una de las dimensiones teóricas (véanse las tablas 34, 35, 36 y 37).

Tabla 34

Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 1
Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,944	10

Fuente: SPSS.

Tabla 35

Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 2
Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,886	7

Fuente: SPSS.

Tabla 36

Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 3

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,709	5

Fuente: SPSS.

Tabla 37*Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach dimensión 4***Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,707	4

Fuente: SPSS.

Los resultados del coeficiente de fiabilidad por dimensiones son fiabilidades muy altas para dimensiones con pocos elementos (véase las tablas 34, 35, 36 y 37).

5.4.2. Estudio 2: Analizar el aprendizaje de la educación para el desarrollo sostenibles en contextos vulnerables: análisis cuantitativo

5.4.2.1. Objetivo

El objetivo de esta fase del estudio es evaluar el trabajo con los menores del barrio de Entrevías y analizar si desde las asociaciones se genera la construcción de una educación más justa y de calidad. Se quiere poner en valor el trabajo de las entidades sociales en contextos vulnerables, conocer su implicación en los ODS y saber si los menores que participan en las asociaciones tienen integrado el concepto de EDS.

Para conseguirlo se ha elegido hacerlo de una forma empírica utilizando una metodología cuantitativa de investigación que parte del diseño y la elaboración del concepto *educación para el desarrollo sostenible*. Se ha seguido el método científico hipotético-deductivo, consistente en la deducción de consecuencias singulares a partir de las hipótesis (Prati, 2021). Para conocer más sobre este métodos científico se pueden consultar diferentes autores de referencia (Popper, 2008; Dávila, 2006; Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto, 2017, Charmaz, 2006). Por tanto, y una vez conocido el método en profundidad, se parte de la observación, seguida de la formulación de la hipótesis, la deducción de las consecuencias, el acopio de información y el procesamiento/análisis de datos (Chávez-Lino y Monserrate Moreno, 2021).

5.4.2.2. Método y procedimiento de investigación estudio 2

En este caso se ha centrado la investigación en entidades de intervención socioeducativa que existen en el barrio de Entrevías, a fecha de 1 de enero 2021.

No se ha querido ejercer ningún control sobre los sujetos, se ha querido analizar el conocimiento de la educación para el desarrollo sostenible en un momento determinado. Esto quiere decir que primero se produce el hecho de participar en el centro educativo y después se analizan las causas y consecuencias, por tanto no se ha modificado el fenómeno, se puede decir que la investigación es *ex post facto* (Calderero y Bernardo, 2000). Kerlinger define esta investigación como *la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes* (Kerlinger 2002, p. 504), continua el autor expresando que los problemas de investigación deben tener tres requisitos; expresar una relación entre dos o más variables, formulación clara del problema mediante unas varias preguntas y realizar la prueba empírica para comprobar o no la hipótesis (Kerlinger, 2002), en esta investigación se cumplen los tres requisitos.

Las variables son características de objetos de estudio susceptibles de cambio, presentan atributos numéricos o categóricos (Salvador Perelló Oliver, 2009). Las variables que se han identificado han sido, participar en una asociación de intervención socioeducativa del Barrio de Entrevías, como variable independiente, y por otro lado el grado de integración de la EDS. Por lo tanto, la variable independiente principal será, la participación en las entidades, ya que se quiere conocer los efectos en este grupo, siendo los menores que participan un grupo y los que no participan en las asociaciones otro grupo. Otras variables independientes con las que se han trabajado, es el sexo, edad, religión y curso. Por el contrario, la variable independiente es la integración que tienen los menores de la EDS. Este estudio sigue un diseño no experimental, ya que no hay manipulación de la variable independiente. Se han observado a

las variables en su contexto natural y en su realidad diaria, el investigador no ha manipulado la variable.

El grupo de alumnos de educación reglada se utiliza a modo de grupo control, también se utiliza para comprobar la hipótesis del estudio y están exentos de influencias externas, es este caso, se refiere a menores que no participan en asociaciones, por lo tanto no hay intervención (Rojas Soriano, 2002). Para preservar el anonimato de las colegios y respetar los resultados obtenidos se procede a codificar, numerándolo como 1 y 2 los centros educativos de enseñanza formal. Este grupo, ha estado formado por 78 menores, de los cuales, 29 eran de un colegio público de la zona geográfica en la que se usó la herramienta, colegio 1, y 49 menores de un colegio concertado de fuera del entorno, colegio dos. Los centros elegidos han querido seleccionar menores con unas características similares a los menores que participan en las asociaciones (véase la tabla 38).

Tabla 38
Participantes del grupo enseñanza reglada

Colegio	Número de Participantes
1	29
2	49
Total	78

Fuente: elaboración propia.

Los centros que aquí se estudian son espacios de aprendizaje lúdicos igual de validos que los de la enseñanza formal, generan momentos de encuentros distintos y necesario para una formación más completa (Duarte, 2003).

Las entidades surgieron para dar respuesta a grupos sociales que no recibían una enseñanza básica de calidad y eligieron con acierto la educación no formal para dicha estrategia (Vázquez, 1998).

El instrumento de medida que se ha utilizado para conocer lo integrado que tienen los menores la EDS ha sido un cuestionario diseñado, elaborado y validado en el estudio anterior.

A la hora de presentar el cuestionario a los menores se ha optado por un diseño hecho con el programa Word en formato tabla, ya que después de consultar a la orientadora y educadora de las entidades, recomendaron el formato en dicho programa, ya que ambos centros trabajan con él y los menores están familiarizados con estos diseños. Se valoró la posibilidad de realizar el cuestionario de manera virtual, pero la propuesta quedó desestimada por el alto índice de brecha digital, tal y como se puede ver en el informe de (UNICEF, 2018) *Los niños y las niñas de la brecha digital en España: los menores con menos ingresos en su hogar son los que menos acceso tienen a ordenador, internet y móvil.*

Para la aplicación del cuestionario se tuvo reuniones personales con los equipos directivos para explicar la investigación en profundidad y se procedió a su posterior autorización ver anexo III, IV, V y VI. Todos los centros han cumplimentado un documento de consentimiento informado.

Para no inferir en la libertad de los menores y para que no se viesan alterados los resultados, los profesores y los educadores referentes aplicaron el cuestionario. Se mantuvieron reuniones con ellos para explicarles en qué consistía la investigación y qué tipo de dudas podían surgir. La herramienta se utilizó de una manera presencial en todos los casos y se facilitó en sobre cerrado al personal que lo aplicó.

5.4.2.3. Muestra de los participantes estudio 2

El grupo de alumnos de educación reglada se ha utilizado a modo de grupo control, también se ha empleado para comprobar la hipótesis del estudio y se ha comprobado que están exentos de influencias externas, es este caso, se refiere a menores que no participan en asociaciones de intervención socioeducativa, por lo tanto no hay intervención (Rojas Soriano, 2002). Para preservar el anonimato de las colegios y respetar los resultados obtenidos, se

ha procedido a codificar los centros, numerándolos como 1 y 2 los centros educativos de enseñanza formal. Este grupo, como se puede observar en la tabla 40, ha estado formado por 78 menores, de los cuales, 29 pertenecían a un colegio público de la zona geográfica en la que se usó la herramienta, colegio 1; y 49 menores de un colegio concertado de fuera del entorno, colegio 2. Los centros elegidos han querido seleccionar menores con unas características similares a los menores que participan en las asociaciones.

Los participantes de esta investigación están formados por un grupo de menores como población diana a la que se dirige el instrumento: son 116 menores, todos de la ciudad de Madrid del distrito 13, Puente de Vallecas, Barrio, 131, Entrevías. Los menores que participan en los proyectos están alejados de la educación formal, ya que el sistema educativo les ha dado la espalda por no entrar dentro de los estándares. Este distrito concentra una de las mayores poblaciones gitanas y está rodeado por uno de los núcleos chabolistas más grandes de España (Abajo y Carrasco, 2004).

Cabe destacar que la tasa, At Risk of Poverty and/or Exclusion, AROPE, indicador de referencia en Europa, que combina la dimensión monetaria y material para medir la pobreza, en el año 2020 afirmó que el 27,4 % de los menores en España están en riesgo de pobreza, entendiendo *riesgo de pobreza* un hogar con una renta inferior al umbral de pobreza que corresponde al 60 % de la media de la renta nacional (Llano, 2020). La muestra con la que aquí se trabaja está dentro de este porcentaje.

Si se atiende a la definición que ofrece la OMS, la *juventud* es un período de la vida de paso de la infancia a la vida adulta que está entre los 10 y 24 años, dividiendo este período en tres diferentes etapas (OMS, 2001). La ONU, sin embargo, se refiere —en la ya citada Declaración de los Derechos del Niño— a *niño* como un menor de 18 años, aunque en 1985, la definición amplia, el período de 15 a 24 años (Naciones Unidas, 1985).

Atendiendo a las características de los participantes en este estudio, hay diferentes factores comunes en todos los menores de estos centros. Muchos

tienen dificultades de convivencia y, a menudo, viven situaciones de hacinamiento. La familia se agrupa en torno a los abuelos o viven en habitaciones alquiladas y compartidas con otras familias. El entorno en el que vive el menor está desestructurado y esto se manifiesta en una ausencia de normas, recursos, atención y cuidados y en el desempeño de unos roles mal definidos. Frecuentemente, la familia delega la responsabilidad y el cuidado de menores y personas mayores en las hijas adolescentes, lo que añade una dificultad más, ya que limita la disponibilidad de estas menores chicas para formarse y para trabajar. En muchas ocasiones, los menores carecen de referentes positivos, de apoyo emocional y de límites. Diferentes autores han analizado las consecuencias de este perfil familiar y cómo afecta negativamente a los menores. En algunos casos, los menores tienen carencias afectivas, por la ausencia de uno de los padres y/o la falta de habilidades educativas de los adultos. Estos no tienen ningún cuidado para con los jóvenes en lo que se refiere a higiene, ropa, salud, ocio y educación (Martínez Carmona y Martínez Carmona, 2021; Arroyo y Domínguez, 200; López *et al.*, 2008; Torio López *et al.*, 2008).

Esta situación hace que los menores pasen a hacer de la calle su espacio habitual, con todas las connotaciones que se derivan de ellos, lo que los convierte en menores en situación de calle. Este estado los hace más vulnerables a las drogas y a los conflictos (Sánchez Guerrero, 2003; Martínez Reguera, 2007).

Otra de las características comunes es la escasa cultura que poseen, lo que supone falta de modelos verbales, habilidades de comunicación y escucha, y, en algunos casos, actitudes despectivas hacia lo formativo, con las consiguientes dificultades educativas.

Estas situaciones expuestas afectan al desarrollo personal de los participantes de la investigación, ya que no viven un proceso de socialización normalizado, lo cual se traduce en conductas imprevisibles, a menudo violentas, falta de respeto por los demás y conductas delictivas. Tienen unas

necesidades socioafectivas concretas, dificultades para relacionarse, nula tolerancia a la frustración, bajo autoconcepto y autoestima, pocas habilidades para la resolución de conflictos de una manera no violenta. Cabe recordar que los adolescentes están en una etapa básica para la formación de su identidad como personas.

En algunos menores se aprecia ya una necesidad de continua actividad y movimiento por la falta de habilidades de atención y concentración; otros se encuentran envueltos en una apatía y desgana generalizada, lo que dificulta llegar hasta sus intereses y sus motivaciones. La mayoría de ellos carece de una conciencia crítica, lo que les hace ser muy vulnerables. A esto se añade el hecho de que no tienen acceso a un espacio de ocio positivo que genere en ellos nuevas posibilidades de crecimiento y desarrollo fuera de sus entornos.

Estas características condicionan directamente la educación. Los menores presentan un gran absentismo escolar, en ocasiones favorecido por la familia. Es un factor que contribuye a su progresivo desfase curricular y desinterés, no obstante el menor podría llegar a interesarse de nuevo en su formación si encontrara un espacio que le ofreciera ese aprendizaje que no ha tenido, siempre que se hallara cómodo. El absentismo tiene un relación directa con el fracaso escolar y el abandono prematuro de los menores, que se traduce en experiencias negativas respecto de sí mismos, de la sociedad y del actual sistema educativo (Gimeno, 2013).

Es relevante destacar el estudio de Gil Fenoy (2018), en el que se afirma que alguno de los motivos de las conductas antisociales son estas características que presentan los menores que participan en el actual estudio: fracaso escolar, entorno familiar, el barrio y nivel socioeconómico.

El número de participantes del grupo experimental lo forman 116 sujetos que se reparten entre las diferentes entidades de la manera que se puede observar en la tabla. Para preservar el anonimato de las asociaciones y respetar los resultados obtenidos, se han codificado las entidades, numerándolas del 1 a 6 (véase la tabla 39).

Los datos muestrales de sexo son: 90 mujeres (46.4%) y 104 hombres (53.6%), como se observa son muy similares. Los datos referentes a la edad resultan tener una media de 12.80 y una desviación típica de 1.80, mínimo 10 y máximo 17.

Tabla 39

Participantes de las asociaciones del grupo experimental

Entidad	Número de participantes
1	32
2	15
3	25
4	14
5	22
6	8
Total	116

Fuente: elaboración propia.

De todos los participantes, la nacionalidad mayoritaria, es la española. Este dato se explica, ya que son las segundas generaciones, que han nacido en el país. Muchos de los participantes son españoles pero procesan una religión y cultura diferente que siguen desarrollando en su día a día (véase la tabla 40).

Tabla 40

Nacionalidad del grupo experimental

Nacionalidad	Número de participantes
Española	88
Marroquí	9
Otras	19
Total	116

Fuente: elaboración propia.

En este caso, la muestra seleccionada coincide con la población total, lo que da lugar a lo que se conoce como *censo*, ya que se miden todos los elementos de la población (Moreno, 2007; Ballesteros, 2019). Coinciden porque la herramienta ha sido usada por todas las asociaciones de Entrevías que intervienen con menores.

5.4.2.4. Análisis para conocer el grado de cumplimiento de la educación para el desarrollo sostenible por parte de las entidades sociales del barrio de Entrevías

El objetivo general de esta investigación es estudiar si hay aprendizaje de la EDS en favor de las entidades sociales del barrio de Entrevías con respecto a los centros del grupo de educación ordinaria. Para ello se han realizado diferentes análisis que se detallan a continuación.

En primer lugar, se quiere conocer el grado de cumplimiento de la EDS por parte de las entidades sociales. Para ello con la puntuación total se ha analizado si existe diferencia entre ambos grupos.

Tabla 41
Diferencias entre grupos

GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Total Control	78	90,3590	19,78979	2,24075
Experimental	116	136,5776	9,94257	,92314

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de Varianzas				
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)
Total Se asume varianzas iguales	42,526	,000	-21,463	192	,000
No se asumen varianzas iguales			-19,071	103,362	,000

Fuente: SPSS.

El resultado apunta que hay diferencias: el grupo experimental (M=136.57, DT=9.94) puntúa más alto que el grupo control (90,35). Estas diferencias son significativas ($t = -19.071$, $p < .01$); por lo tanto, parece que los menores que participan en las entidades sociales tienen más integradas las dimensiones del concepto de *educación para el desarrollo sostenible* (véase la tabla 41).

Los siguientes análisis que se han efectuado sirven para conocer el grado de conocimiento por dimensiones: se realiza el análisis para conocer el grado de cumplimiento en la dimensión 1: implicación del entorno educativo por parte de las entidades sociales.

Tabla 42
Grado de cumplimiento en la dimensión 1

GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dimensión 1. Control	78	28,7821	7,74873	,87737
experimental	116	55,2241	4,76233	,44217

	Prueba de Levene de calidad de Varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
DIM_1 Se asume varianzas iguales	180,113	,000	-29,424	192	,000
No se asumen varianzas iguales			-26,913	116,068	,000

Fuente: SPSS.

Como se puede apreciar en los resultados, hay diferencias el grupo experimental ($M= 55.22$), que puntúa más alto que el grupo control ($M=28.78$). Estas diferencias son significativas ($t = -26.913$, $p <.00$), por lo tanto, los resultados apuntan a que los menores que participan en las entidades sociales de Entrevías tienen un mayor conocimiento de la dimensión 1 (véase la tabla 42).

Otro de los análisis que se ha llevado a cabo sirve para conocer el grado de cumplimiento en la dimensión 2: diversidad social y cultural por parte de las entidades sociales.

Tabla 43*Grado de cumplimiento en la dimensión 2*

GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dimensión 2. Control	78	29,4744	8,36617	,94728
experimental	116	40,3362	2,13844	,19855

	Prueba de Levene de calidad de Varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Dimensión 2. Se asume varianzas iguales	180,016	,000	-13,364	192	,000
No se asumen varianzas iguales			-11,222	83,806	,000

Fuente: SPSS.

Como se puede ver (véase tabla 43), en los resultados hay diferencias, el grupo experimental ($M= 40.33$), que puntúa más alto que el grupo control ($M= 29.47$). Estas diferencias son significativas ($t = -11.222$ $p < .00$), por lo tanto, los resultados apuntan a que los menores que participan en las entidades sociales de Entrevías tienen un mayor conocimiento de la dimensión 2 (véase la tabla 43).

El siguiente análisis sirve para conocer el grado de cumplimiento en la dimensión 3: sostenibilidad parte de las entidades sociales.

Tabla 44*Grado de cumplimiento en la dimensión 3*

Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dimensión 3. Control	78	21,3846	6,23820	,70634
experimental	116	26,1552	3,23729	,30058

	Prueba de Levene de calidad de Varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Dimensión 3. Se asume varianzas iguales	53,047	,000	-6,964	192	,000

No se asumen varianzas iguales			-6,215	105,104	,000
--------------------------------	--	--	--------	---------	------

Fuente: SPSS.

Como se puede ver (véase tabla 44), en los resultados, hay diferencias, ya que el grupo experimental (M= 26.15) puntúa más alto que el grupo control (M= 21.38). Estas diferencias son significativas ($t = -6.215$ $p < .00$); por lo tanto, los resultados apuntan a que los menores que participan en las entidades sociales de Entrevías tienen un mayor conocimiento de la dimensión 3 (véase la tabla 44).

El último análisis que se ha realizado sirve es para conocer el grado de cumplimiento en la dimensión 4: capacidad de resolución, por parte de las entidades sociales.

Tabla 45
Grado de cumplimiento en la dimensión 4

Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Dimensión 4. Control	78	10,7179	3,37253	,38186
experimental	116	14,8621	4,80017	,44569

	Prueba de Levene de calidad de Varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Dimensión 3. Se asume varianzas iguales	20,055	,000	-6,605	192	,000
No se asumen varianzas iguales			-7,061	191,604	,000

Fuente: SPSS.

Al observar los resultados, se puede apreciar que existen diferencias, ya que el grupo experimental (M= 14.86) puntúa más alto que el grupo control (M= 10.71). Estas diferencias son significativas ($t = -7.061$ $p < .00$) por lo tanto, los

resultados apuntan a que los menores que participan en las entidades sociales de Entrevías tienen un mayor conocimiento de la dimensión 4 (véase la tabla 45).

Los resultados en todas las dimensiones tienen mayor media en el grupo de menores de Entrevías que en el grupo de menores de la enseñanza formal.

Los datos de este análisis del segundo estudio apuntan a que el aprendizaje que se imparte en los centros de educación no formal de Entrevías sobre el concepto *educación para el desarrollo sostenible* funciona mejor que en los centros de educación formal.

5.4.2.5. Análisis para conocer qué variables de los menores pueden influir al cumplimiento de la meta

En un primer momento se ha realizado el análisis atendiendo a la asociación de los participantes y descartando los centros del grupo de control. Se pretendía conocer las diferencias en el cumplimiento en función de la entidad social. Para preservar el anonimato de las asociaciones y respetar los resultados obtenidos, se han codificado las entidades participantes numerándolas del 1 a 6 (véase la tabla 38).

Como recuerda Montilla y Kromrey (2010), para ofrecer resultados válidos a partir de un grupo de datos, es necesario satisfacer ciertos supuestos básicos: normalidad de la distribución poblacional y homocedasticidad e independencia de las observaciones. La homocedasticidad hace referencia a la igualdad de varianzas en diferentes poblaciones (Alzate Ramírez *et al.*, 2016).

En un primer momento se ha examinado la puntuación global y se ha comprobado que se cumple el supuesto de homocedasticidad, que garantiza la homogeneidad de las varianzas entre los grupos. (Esta prueba nos permite continuar con el análisis.) La siguiente prueba que se ha realizado es la

comparación entre las entidades. Cuando hay más de dos grupos, se recomienda usar, ANOVA, que es un análisis de varianza para comparar múltiples medias, en este caso hay 6 grupos, por eso se realiza este análisis.

Tabla 46
Pruebas de homogeneidad de varianzas

Pruebas de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl	gl2	Sig.
Total se basa en la media	1,651	5	110	,152

Fuentes: SPSS.

Cada entidad es homogénea entre sí. En relación con el grado de cumplimiento entre las asociaciones, hay diferencias entre ellas, ya no todas tienen el mismo cumplimiento ($F_{5,110} = 2,83, p < .05$) (véase la tabla 47).

Tabla 47
Anova

ANOVA					
Total	Suma de cuadrados	Gl	Medida cuadrática	F	Significación
Entre grupos	1621,773	5	324,355	2,837	,019
Dentro de grupos	12577,365	110	114,340		
Total	14199,138	115			

Fuentes: SPSS.

Las diferencias se encuentran entre la entidad 5 con el resto de entidades. En concreto, la entidad 5 es la que ha obtenido un grado de cumplimiento menor (véase la tabla 48).

Tabla 48*Entre qué asociaciones se producen las diferencias*

Entidad 5	Entidad 1	-6,88352	,022
	Entidad 2	-8,79394	,016
	Entidad 3	-3,36727	,284
	Entidad 4	-10,37013	,005
	Entidad 6	-11,60227	,010

Fuentes: SPSS.

Tabla 49*Grado de cumplimiento de las entidades*

	N	Media	Desviación estándar
Entidad 1	32	152,1563	10,40815
Entidad 2	15	154,0667	10,606338
Entidad 3	25	148,6400	11,21710
Entidad 4	14	155,6429	8,13924
Entidad 5	22	145,2727	12,59320
Entidad 6	8	156,8750	7,86380
Total	116	151,0862	11,11174

Fuente: SPSS.

Ahora se pasa hacer las puntuaciones por dimensiones y los resultados apuntan que no hay diferencias en los resultados de la dimensiones entre las distintas asociaciones ($P > .05$).

En los siguientes análisis se ha procedido a conocer si existen diferencias en función del sexo, religión y edad.

Diferencias en el cumplimiento en función del sexo

En un primer momento, se ha analizado la puntuación global. Se ha asumido homocedasticidad con el estadístico F. Según los resultados, no se encuentran diferencias significativas. El cumplimiento entre hombres y mujeres puntúa igual. No hay diferencias en los resultados de la dimensión 1 entre sexo, ni en el total de la escala ni en las dimensiones. No se aprecian diferencias en ninguna de las dimensiones en función del sexo ($P > .05$).

Diferencias en el cumplimiento en función de la religión

En un primer momento, se ha analizado la puntuación global y se ha comprobado que se cumple el supuesto de homocedasticidad, que garantiza la homogeneidad de las varianzas entre los grupos. Las diferencias en función de la religión se pueden ver en la tabla 49. En este caso, si existen diferencias que se encuentran entre los participantes ateos con respecto a los cristianos y los musulmanes.

Tabla 50
Qué significan esas diferencias

Ateo	Cristiana	-6,97882	2,65571	,010	-12,2408	-1,7169
	Musulmana	-7,34105	3,31062	,029	-13,9006	-,7815
	Evangélica	-4,06286	3,21980	,210	-10,4425	2,3168

Fuente: SPSS

Como se puede ver, los menores que se proclaman ateos tienen una mayor diferencia con el resto de creencias religiosas. Los ateos tienen la puntuación más baja. Los resultados parecen apuntar que, en función de la religión, hay un mayor conocimiento de la EDS (véase la tabla 50).

Tabla 51
Grado de cumplimiento en función de las creencias religiosas

Creencia	Participantes	Media	Desviación estándar
Cristiana	51	153,0588	10,05467
Musulmana	19	153,4211	9,05119
Evangélica	21	150,1429	11,75281
Ateo	25	146,0800	12,84497
Total	116	151,0862	11,11174

Fuente: SPSS.

Ahora bien, haciendo una análisis por dimensiones, se encuentra que estas diferencias solo se producen en la dimensión 2 (véanse las tablas 52, 53 y 54).

Tabla 52
Qué significan esas diferencias

		F	Significación
Dimensión 1	Entre grupos	1,711	,169
	Dentro de grupos		

	Total		
Dimensión 2	Entre grupos	6,488	<,001
	Dentro de grupos		
	Total		
Dimensión 3	Entre grupos	2,550	,059
	Dentro de grupos		
	Total		
Dimensión 4	Entre grupos	2,399	,072
	Dentro de grupos		
	Total		

Fuente: SPSS.

Tabla 53

Diferencias en la dimensión 2 en función de las creencias religiosas

	Creencia					
Ateo	Cristiana	-2,86431	1,15113	,014	-5,1451	-,5835
	Musulmana	-2,76421	1,43501	,057	-5,6075	,0791
	Evangélica	-1,27048	1,39564	,365	-4,0358	1,4948

Fuente: SPSS.

Tabla 54

Grado de cumplimiento en la dimensión 2 en función de las creencias religiosas

	Creencia	Participantes	
Dimensión 2	Cristiana	51	40,6275
	Musulmana	19	40,7895
	Evangélica	21	41,0476
	Ateo	25	38,8000
	Total	166	40,3362

Fuente: SPSS.

Diferencias en el cumplimiento en función de edad

En este caso, los resultados muestran una relación significativa y positiva entre la edad y la puntuación obtenida. En concreto, a menor edad, mayor puntuación (véase la tabla 55).

Tabla 55
Qué significan esas diferencias

Correlaciones			
		Edad	Total
Edad	Correlación de Pearson	1	-,222*
	Sig. (bilateral)		,017
	N	116	116
TOTAL	Correlación de Pearson	-,222*	1
	Sig. (bilateral)	,017	
	N	116	116

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: SPSS.

Se ha realizado el análisis por dimensiones. Estos resultados solo se dan en la dimensión 1 y la dimensión 2, son las relativas a la implicación del entorno educativo y a la diversidad social y cultural respectivamente (véase la tabla 56).

Tabla 56
Qué significan esas diferencias

		Dimensión				
		EDAD	1	2	3	4
EDAD	Correlación de Pearson	1	-,254**	-,199*	-,071	-,099
	Sig. (bilateral)		,006	,032	,451	,293
	N	116	116	116	116	116
Dimensión 1	Correlación de Pearson	-2,54**	1	,334**	,064	,405**
	Sig. (bilateral)	,006		<,001	,497	<,001
	N	116	116	116	116	116
Dimensión 2	Correlación de Pearson	-,199*	,334**	1	-,035	,143
	Sig. (bilateral)	,032	<,001		,707	,124
	N	116	116	116	116	116
Dimensión	Correlación	-,071	,064	-,035	1	,268**

3	de Pearson					
	Sig. (bilateral)	,451	,497	,707		,004
	N	116	116	116	116	116
Dimensión 4	Correlación de Pearson	-,099	,405**	,143	,268**	1
	Sig. (bilateral)	,293	<,001	,124	,004	
	N	116	116	116	116	116

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: SPSS.

Los resultados de este segundo estudio apuntan a que hay diferencias en función de la religión y la edad. Estos aspectos son relevantes, ya que pueden marcar un programa educativo concreto para los menores con estas características y ofrecer mejoras en su aprendizaje de la EDS.

5.5. Análisis del papel de los agentes sociales en la educación inclusiva: análisis cualitativos

5.5.1. Objetivo

El estudio cualitativo tiene tres objetivos: conocer el rol de los profesionales en la EDS, entender el entorno socioeconómico de la zona geográfica y contrastar los datos obtenidos en el análisis cualitativo. Las entrevistas también fundamentaron los perfiles de la muestra de las anteriores investigaciones y han hecho que se pueda conocer en profundidad el entorno en el que se desarrollan los programas.

La técnica cuantitativa utilizada en el estudio de campo ha sido la encuesta. La encuesta es una de las técnicas de recogida de información más utilizada en la investigación en ciencias sociales, ya que ayuda a describir y predecir

fenómenos, y aproxima al conocimiento de la realidad (Alvira, 2004). La *encuesta* se define como la aplicación de un procedimiento estandarizado para conseguir información de una muestra amplia de sujetos (Quispe, 2013).

Algunas de las ventajas de este sistema es que permite tener un alto grado de respuesta y garantiza el anonimato (Oliver, 2011). Su aplicación es muy sencilla a la vez que proporciona multitud de resultados (Visauta, 1989).

5.5.2. Método y procedimiento de investigación

Se ha utilizado un diseño de investigación cualitativo para explicar la EDS en su contexto natural. El estudio se ha basado en la teoría fundamentada, creado por Glasser y Strauss en 1967, quienes lo crearon para acercarse a problema sociales en organizaciones, como el que abarca esta investigación, y ofrecer teorías desde los datos (Contreras Cuentas *et al.*, 2019).

Como técnica de recogida de datos se ha seleccionado la entrevista semiestructurada por la versatilidad y la posibilidad de profundizar en ciertas respuestas. A esta técnica también se ha añadido la observación natural, ya que ofrece un complemento a las respuestas de la entrevista (Martínez Arias *et al.*, 2014). Otras investigaciones han analizado y recogido información de educadores sociales mediante preguntas abiertas para su posterior análisis cualitativo (Pérez Serrano *et al.*, 2016) o a los propios participantes del centro de educación no formal (Rodríguez Bravo *et al.*, 2016), pero no se conocen investigaciones que contrapongan su versión y la de los menores a los que acompañan.

Las diferentes entrevistas se han realizado durante cuatro años y han sido realizadas en primera persona en los lugares naturales de los individuos para evitar distorsionar la información de los entrevistados; esto ha requerido una gran inversión de tiempo, pero los resultados han sido relevantes.

Según Taylor y Bogdan, la investigación cualitativa es un método para descifrar contenidos que según se codifican, se comparan; y así sucesivamente hasta llegar a una teoría coherente, tal y como se ha procedido en esta investigación, ya que los diferentes códigos creados de las entrevistas han sido comparados y relacionados (Taylor y Bogdan, 2000).

El análisis cualitativo empezó al transcribir cada una de las conversaciones, este proceso se hizo manualmente y de forma individual para hacer una interpretación exhaustiva de cada una de las conversaciones. Con el fin de no perder nada de información, se han transcrito textualmente los 18 encuentros, un hecho que ha facilitado acercarse a los datos. Las entrevistas comenzaron en 2017 y terminaron en 2021.

En la fase de planificación de las entrevistas, se creó un guion con una serie de ejes temáticos que se basaban en el marco teórico expuesto con anterioridad en función de los objetivos buscados para esta investigación. Se estipuló que los encuentros tuvieran la misma duración, los datos se recogieron con una grabadora de voz digital y posteriormente se transcribieron en un documento de texto. También se decidió tomar registro mediante la observación en un cuaderno de campo de lo que se observaba, veía y oía con el fin de comprender mejor la información (Flick, 2004).

Posteriormente, se decidió el diseño muestral especificado en el apartado anterior. El momento y el lugar donde se produjo la interacción fueron acordados con anterioridad con cada sujeto.

5.5.3. Muestra participantes estudio cualitativo

El estudio cualitativo tiene diversos objetivos, por un lado, conocer el rol de los profesionales hacia la educación para el desarrollo sostenible y, por otro, contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cualitativo. Las entrevistas también han fundamentado los perfiles de la

muestra de las anteriores investigaciones y han permitido que se pueda conocer en profundidad el entorno en el que se desarrollan los programas.

La muestra consta de 18 profesionales del sector social y los ODS. Los expertos entrevistados han sido seleccionados por ser referentes en el barrio de Entrevías y por intervenir de forma directa con los menores que han usado la herramienta cualitativa. Los entrevistados han sido seleccionados teniendo en cuenta criterios de heterogeneidad para comprender la realidad desde todos los focos (véase la tabla 57).

Tabla 57
Códigos grupos entrevistas

Grupo	Código
Agentes sociales	AS1
Educadores sociales	ES2
Fundadores de las entidades	FS3

Fuente: elaboración propia.

5.5.4. Análisis cualitativo

El programa informático utilizado ha sido ATLAS TI 8, por su capacidad de análisis de datos cualitativos, calidad del análisis, clasificación y gestión de datos diversos como la intervención socioeducativa. Se ha seleccionado este programa porque genera teorías de datos no estructurados gracias a redes semánticas (San Martín Cantero, 2014).

Lo primero que se ha hecho es evaluar de forma exhaustiva la relevancia de la información en relación con el tema de estudio. En un segundo momento se han categorizado y codificado los datos, este es el proceso mediante el cual se designan y relacionan los conceptos que emergen de la información acumulada y que podrán ir modificándose durante la investigación. La codificación ha sido el primer proceso que se ha realizado en la fase de análisis, su finalidad era poder manejar los datos de manera asumible, por ello se ha separado, identificado y clasificado la información, creando diferentes códigos que

permitieron localizar y cotejar la información para la formulación de una teoría (Soler y Fernández, 2010).

La información más relevante y significativa se ha codificado, lo que ha facilitado el análisis cualitativo. Se han generado los diferentes códigos con un nombre adecuado. Los códigos vinieron dados por el análisis previo que se ha hecho de la EDS. Después de la lectura total se han descubierto patrones comunes ante las respuestas de los entrevistados. Se ha llevado a cabo un análisis inductivo de las 18 entrevistas. El resultado es la creación de 18 códigos (véase la tabla 58).

Tabla 58
Codificación entrevista

Códigos
1. Educación
2. Educación de calidad
3. EDS
4. Educación no formal
5. Entidades
6. Entrevías pasado
7. Entrevías presentes
8. Familias y menores
9. Intervención
10. Medición
11. Metodología
12. ODS
13. Participación ciudadana
14. Política internacional
15. Política nacional
16. Recursos
17. Trabajo en red
18. Voluntariado

Fuente: elaboración propia.

El análisis de las respuestas ha permitido identificar patrones comunes, intentando proporcionar una información descriptiva de la perspectiva que cada sujeto tiene ante las preguntas.

Una vez que se han obtenido los códigos y categorías del primer documento primario, se han generado las primeras redes conceptuales, de tal forma que,

en esta fase, han emergido diagramas que han favorecido la creación de la teoría tal y como se puede ver en el diagrama.

Para las relaciones de códigos se han usado diferentes conectores. A los ofrecidos por el programa se les ha añadido uno de creación propia creado expresamente para el desarrollo de la investigación (véase la tabla 59).

Tabla 59
Relaciones de código.

Nombre	Uso	Propiedad formal	Relación
Afecta a	18	Asimétrica	
Es causa de	5	Transitiva	Representa vínculos causales.
Es parte de	30	Transitiva	Usar la relación 'es parte de' para vincular entidades.
Está asociada con	7	Simétrico	Establece una relación recíproca entre conceptos.

Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los códigos que se ha creado, con el criterio explicado, ha sido seleccionado a una cita correspondiente a las 18 entrevistas y después se han creado relaciones entre códigos, lo que ha generado una información valiosa (véase la tabla 60).

Tabla 60
Relación cita códigos

Códigos	Numero cita/ enraizamiento	Densidad/ Relación con otros códigos
Educación	8	5
Educación de calidad	12	7
EDS	21	9
Educación no formal	12	9
Entidades	22	11
Entrevías pasado	20	2
Entrevías presentes	6	5
Familias y menores	22	8
Intervención	20	8
Medición	10	6
Metodología	22	4
ODS	18	9
Participación ciudadana	13	6
Política internacional	18	3
Política nacional	10	7
Recursos	11	6
Trabajo en red	21	9
Voluntariado	12	6

Fuente: elaboración propia.

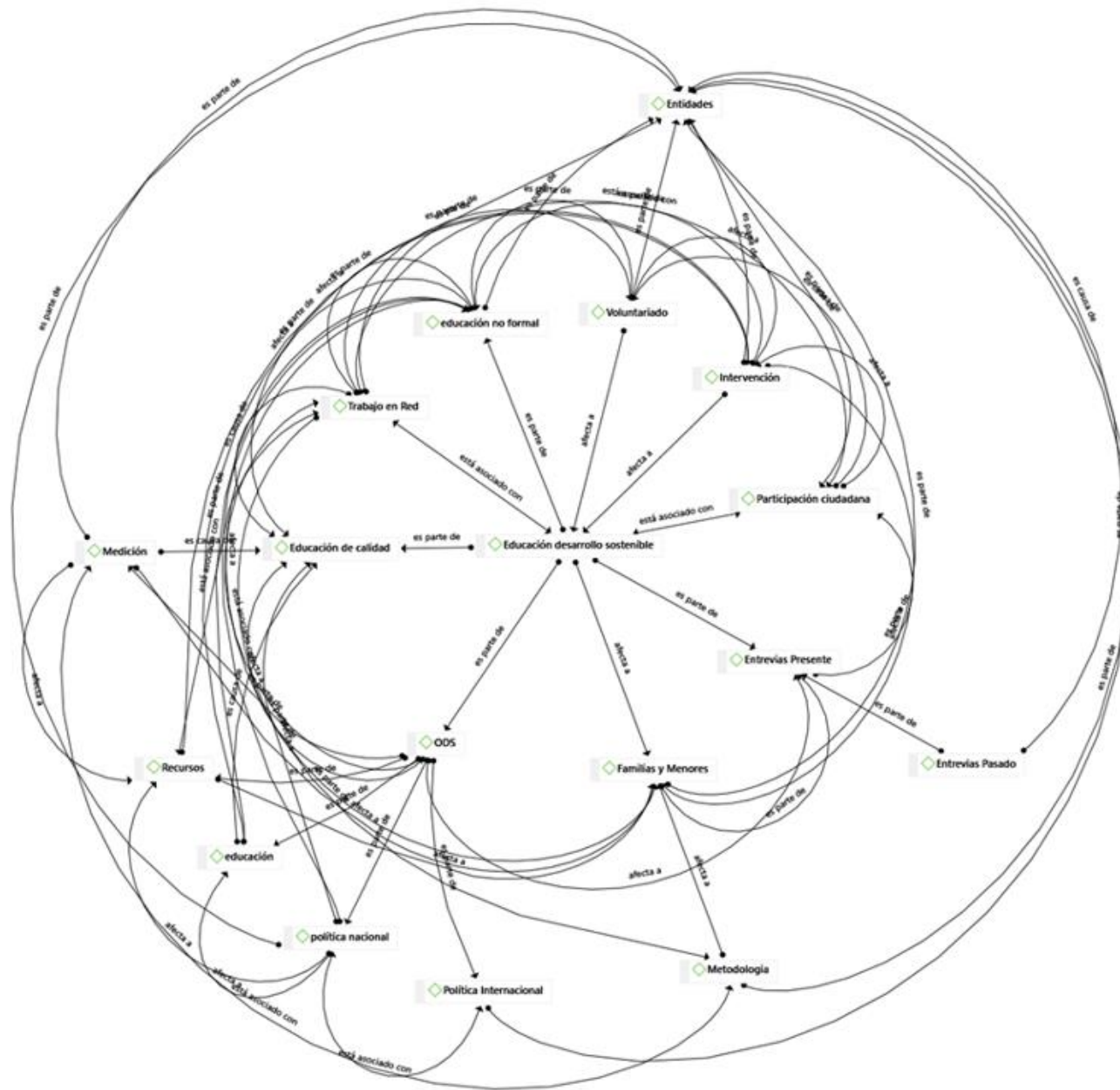


Figura 7
 Red semántica
 Fuente: Atlas. Ti

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

El resultado de la red semántica del análisis de las entrevistas se puede ver en la figura 7. Se ha seleccionado, que las relaciones entre los códigos se vean como texto para que sea más clara su interpretación. La red semántica es un esquema de representación de conceptos lingüísticos en forma de grafo donde se pueden ver las relaciones de los diferentes códigos creados (Ricardo Vivas, 2004). Es una forma gráfica de ver las relaciones y los sistemas de enlaces. Se ha elegido un diseño radial, ya que se evidencia que el concepto de *educación para el desarrollo sostenible* y los códigos creados están interrelacionados.

Se ha concluido, después del análisis estadístico del estudio 1 y de la creación del instrumento de medida, que los resultados apuntaban a que el concepto tiene cuatro dimensiones. El propio desarrollo teórico de los diferentes conceptos que forman la definición de la EDS ya anunciaba que los términos tenían una relación estrecha, donde unos sin otros no se pueden comprender.

Se considera relevante destacar, además de la red semántica creada, algunas de las opiniones de los entrevistados. Para ello se ha organizado la información por los códigos creados y se ha analizado la relación entre ellos gracias a la creación de diferentes figuras.

Educación para el desarrollo sostenible

«Generemos ahora una educación de calidad donde todo el mundo tenga cabida y pueda motivarse para que luego tengan una formación de calidad un empleo de calidad y que no tengan que ser usuarios de prestaciones pública» AS1.

«Nosotros desde que nace la entidad trabajamos por una ciudadanía global y educación en valores, llevamos desde 1987, es transversal en todo el trabajo que hacemos con los menores» ES2.

«Trabajamos la coeducación, la interculturalidad, los valores, el reciclaje... pero además atendemos la especificidad y las causas estructurales de porqué esto sucede» ES2.

«La meta 4.7 es el trabajo que hacemos y que nosotros llamamos prevención, es un tema de concepto los derechos que defendemos son los derechos humanos. Es positivo que la agenda tenga esos objetivos para que lo podamos seguir. Para nosotros es prevención y promoción, promover personas sanas, la cultura es una salida» FS3.

«Llevamos trabajando en esto 25 años, las asociaciones van por delante del sistema, tenemos aquí pensadores libres que se han organizado para llevar a cabo esa tarea en la que creen, que van por delante de lo que después se legisla» ES1.

Estas opiniones reflejan que muchas de las entidades desconocen el significado de la EDS, pero, sin embargo, trabajan todas sus dimensiones desde los inicios y creen un acierto la propuesta internacional para conseguir conocimientos teóricos y prácticos en busca un mundo más sostenible. Este código tiene una relación con otros nueve códigos ofreciendo unos resultados que se pueden ver en la figura 8.

9 Códigos:

◀ **está asociado con** ▶ ○ **Trabajo en Red**

◀ **afecta a** ○ **Intervención**

◀ **afecta a** ○ **Voluntariado**

es parte de ▶ ○ **educación no formal**

◀ **está asociado con** ▶ ○ **Participación ciudadana**

es parte de ▶ ○ **ODS**

es parte de ▶ ○ **Entrevias Presente**

es parte de ▶ ○ **Educación de calidad**

afecta a ▶ ○ **Familias y Menores**

Figura 8: Relación de códigos EDS

Fuente: Atlas. Ti.

Entidades

«Son fundamentales y nos gustaría que hubiese más plazas en las entidades porque van más allá de lo que es el apoyo escolar, son auténticos proyectos de apoyo socio educativo en el que además de trabajar con los niños, trabajan con las familias. El contacto que tienen con las familias es diario» AS1.

«Las educadoras de las entidades participan en las mesas de revisión de los casos y forman parte del trabajo en red y de elegir los objetivos de intervención que vamos a tener con esa familia y en qué parte entran ellos y como, en que parten entramos nosotros, en que parte entra el CAI, centro de atención a la infancia (en caso de que hablemos de un riesgo un poco más grave), o la necesidad de que se pueda derivar a otro recurso, que decidimos entre todos de una forma fluida y en un ambiente de confianza muy positivo» AS1.

«Hacemos una función esencial, elegida por ellos desde la libertad, no es obligatoria. Somos un punto esencia donde mirar para conocer lo que pasa y las necesidades que tiene el barrio» ES1.

«Nosotros seguimos trabajando para el y por barrio, juntas municipales... no hay ambición de crecer ni de competir con nadie, buscamos un crecimiento orgánico que dé respuesta a las necesidades del barrio» ES1.

«Las asociaciones de barrio han sufrido mucho, y algunas han desaparecido. La plataforma del tercer sector y la EAPN está en ebullición y es un momento asociativo interesante, es un momento convulso, estamos haciendo una labor social imprescindible necesarias porque la Administración no la hace» ES1.

«Ojalá que un día dejemos de existir, que sigamos existiendo significara que hay niños y niñas con necesidades y lo ideal sería que tuviésemos una sociedad más justa, donde no hubiera un desarrollo social mayor en estos barrios, que hubiera una integración real en temas de políticas de vivienda, en políticas sociales, en inversiones que realmente garantice que las familias puedan salir adelante» FS1.

Como se puede ver, las entidades sociales del barrio de Entrevías son un pilar fundamental no solo para los menores y sus familias, sino también para el resto de los agentes sociales que intervienen en la zona. Reconocen que trabajan para que un día puedan cerrar sus puertas, una señal de que la EDS será una realidad.

Este código, *Entidades*, tiene una relación con otros 11 códigos y ofrece unos resultados que se pueden observar en la figura 9.

11 Códigos:

- ◀ es parte de ○ Trabajo en Red
- ◀ es parte de ○ educación no formal
- ◀ es parte de ○ Voluntariado
- ◀ es parte de ○ Familias y Menores
- ◀ es parte de ○ Política Internacional
- ◀ es parte de ○ política nacional
- ◀ es parte de ○ Medición
- ◀ es causa de ○ Entrevías Pasado
- ◀ es parte de ○ Intervención
- ◀ es parte de ○ Metodología
- es parte de ▶ ○ Participación ciudadana
- afecta a ▶ ○ Intervención

Figura 9: Relación códigos entidades

Fuente: elaboración propia

Trabajo en red

«Se trabaja mucho en red, con las entidades, colegios, institutos, centros de salud, intentamos tener mucho contacto y coordinación. Son menores que salen muy poco del barrio, salir del barrio es un mundo nuevo para ellos y sus familias, pasar las vías para muchos es una experiencia» AS1.

«Trabajar en red nos permite que cada parte implicada puede centrarse en unos aspectos de la persona o la familia, evitando duplicidades y poniendo en común, esto nos permite autorregular a todas los agentes que intervienen con las familias, esto supone que el caso no es solamente mío y solo yo decido, ya que me puedo equivocar, trabajando entre todos, el caso es compartido, más mirado y va a ver pocos aspectos que se nos escapen, es una responsabilidad compartida y una autorregulación entre todos» ES 1.

«Estamos muy coordinados, hay mucho trabajo en red. Hacemos de acogedores de proyecto nuevos y les apoyamos. Somos entidades muy proactivas, planteamos actividades comunitarias, procesos comunitarios, reflexiones comunes entre todas las entidades y sus profesionales» ES 1.

«Uno de los éxitos de Vallecas, hay muchas entidades, asociaciones...que se han creado para resolver problemas y se han creado porque un grupo de gente pensó que era buena dedicar tiempo, trabajo, esfuerzo y dinero a mejorar la vida de otras personas. La clave es que son asociaciones pequeñas medianas que intentar resolver situaciones de dificultades de sus vecinos y de ellos mismo y del entorno cercano. Esta red de asociaciones hace que el distrito tenga una mayor riqueza, sino estuvieran estas asociaciones y voluntarios el entorno del barrio sería más pobre» FS1.

La coordinación es una de las principales características en la que coinciden todos los agentes sociales consultados, esto se relaciona directamente con la agenda no solo por su ODS 17, sino porque dentro de la EDS se educa para una ciudadanía global en la que todos somos responsables. Este código, trabajo en red, tiene una relación con otros nueve códigos y ofrece un resultado que se puede ver en la figura 10.

9 Códigos:

es parte de ► ○ **Voluntariado**

◄ está asociado con ► ○ **Recursos**

es parte de ► ○ **educación no formal**

es parte de ► ○ **Entidades**

◄ está asociado con ► ○ **ODS**

◄ está asociado con ► ○ **Participación ciudadana**

◄ está asociado con ► ○ **Educación desarrollo sostenible**

es parte de ► ○ **Metodología**

es causa de ► ○ **Educación de calidad**

◄ es causa de ○ **Participación ciudadana**

Figura 10: Relación códigos trabajo en red

Fuente: Atlas. Ti.

Metodología

«Generamos itinerarios de inserción social laboral o grupos de formación específico para trabajar con los menores que no responden a la cuestión formativa, otras se centran en la prevención del ocio y tiempo libre» FS1.

«Trabajamos el análisis de los valores desde la realidad, aquí se montan unos análisis dignos para luego generar otro tipo de reflexiones, aquí cruzamos disciplinas para poder hacer análisis» ES1.

«La experiencia nos dice que cuando antes empiece un proceso tengo más probabilidad de éxito. Queremos abrir todo el abanico de posibilidades que pueden

tener y que no se cierren a que lo que tienen va a ser así siempre y tiene que ser así» ES1.

«El modelo de intervención socio educativa está en el fondo de todo nuestro trabajo, acompañar procesos, acompañar situaciones, un espacio abierto para el barrio» ES1.

«Actualmente se ha profundizado en acompañamiento en conocer la situación, se acompaña mejor, está más unificado pero también se añora la calle, lo espontáneo, la iniciativa, es todo más proyecto, más social, más intervención, más organizado, más informes, más estructurado, más profesionales, más dinero, más mejor, una parte pero se añora la calle, hemos perdido y creo que todas las entidades, hemos perdido la calle y nos hemos institucionalizado, hemos perdido el contacto y el enfrentamiento directo, hemos perdido la pelea diaria, hemos perdido calidad de calle pero hemos ganado en estructura en metodología, en modelos de intervención, en educación, en educadores en psicólogos» FS1.

«El proceso es mejor porque ahora se busca comprender las causas y se trabaja de un modo muy estable con el menor durante la semana, no solo en apoyo al estudio sino en habilidades sociales, actividades deportivas y se ha empezado a funcionar con las familias para atender toda su complejidad» ED1.

Algunas de estas opiniones nos hacen conocer la forma de intervenir y acompañar a los menores para que la EDS sea una realidad en el día a día de las entidades. Este código, metodología, tiene una relación con otros cuatro códigos ofreciendo un resultado que se puede ver en la figura 11.

◀ es parte de ○ Trabajo en Red

◀ está asociado con ▶ ○ Medición

afecta a ▶ ○ Familias y Menores

es parte de ▶ ○ Entidades

Figura 11: Relación códigos metodología

Fuente: Atlas. Ti

ODS

«Es otra idea más de la ONU, es perfecto, queda bien, es *marketing*, este tipo de ideas no llegan a las asociaciones y al trabajo a pie de calle. No es muy diferente a lo que estamos trabajando con lo cual es fácil unirse. Tenemos que demostrar que los estamos haciendo. A nosotros nos hace más visible lo que estamos haciendo y más fácil transmitir lo que estamos haciendo» FS3.

«Las asociaciones se reconocen en la Agenda porque nació de un gran proceso consultivo, se consultó tanto en todos los países, a todo tipo de asociaciones, se hicieron tantas reuniones con la sociedad civil que lógicamente se encuentran identificados y sin saberlo sus homólogos en otros puntos del planeta han expresado la voluntad, porque es una agenda que refleja perfectamente las carencias que tienen nuestro mundo actual, el mundo desarrolla y el menos desarrollado» AS1.

«Sabido que puede haber una desafección, desatención o esa frustración, hay que decir que tenemos una agenda que nos permite tener un dialogo universal, que me permite conectar con otra gente que está haciendo lo mismo que yo, y que me permite alinear aquello que yo estoy haciendo con una agenda internacional, eso es tener un lenguaje universal y me permite generar alianzas con una misma visión» AS1.

9 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ○ Trabajo en Red
- ◀ es parte de ○ Educación desarrollo sostenible
- es parte de ▶ ○ política nacional
- es parte de ▶ ○ Política Internacional
- es parte de ▶ ○ Medición
- es parte de ▶ ○ Educación de calidad
- es parte de ▶ ○ educación
- es parte de ▶ ○ Recursos
- afecta a ▶ ○ Entrevias Presente

Figura 12: Relación códigos ODS

Fuente: Atlas. Ti

Muchos de los entrevistados desconocían la Agenda y los ODS, pero, al leer la nueva propuesta internacional, han examinado su poder transformador y lo necesario de su desarrollo. Reconocen trabajar por la meta propuesta y transmitir a los menores la necesidad de implicarse en la consecución de un mundo más sostenible. Este código, ODS, tiene una relación con otros nueve códigos ofreciendo un resultado que se puede ver en la figura 12.

El estudio cualitativo de las 18 entrevistas realizadas se propuso con una triple intención: conocer el rol de los profesionales en las dinámicas de enseñanza, entender el entorno socioeconómico de la zona geográfica y contrastar los datos obtenidos en el análisis cualitativo para ver si ambos resultados sugieren lo mismo. Se ha considerado, después de analizar los resultados del análisis cualitativo, que los objetivos se han cumplido.

Después de haber efectuado los análisis correspondientes presentados en páginas anteriores, cabe analizar los datos y presentar los resultados.

Capítulo 6. Resultados

En este sexto capítulo se exponen los resultados obtenidos una vez usada la herramienta, por ello se presentan los estudios realizados en la parte empírica:

- Estudio 1: creación instrumento de medida.
- Estudio 2: analizar el aprendizaje de la EDS en contextos vulnerables. Análisis cuantitativo.
- Estudio 3: análisis del papel de los agentes sociales en la educación inclusiva. Análisis cualitativo.

6.1. Resultados finales

Los resultados obtenidos en los tres estudios que se han realizado apuntan a que hay evidencias sobre la validez y la fiabilidad de los programas de las entidades sociales con los menores con necesidades educativas especial, por lo que se puede afirmar que los objetivos propuestos se han cumplido y la hipótesis ha sido probada por los datos expuestos.

– *Estudio 1: creación instrumento de medida*

El primer estudio realizado quiere crear un instrumento de medida, cuyo objetivo es la elaboración y la validación de una escala para evaluar la integración de la educación para el desarrollo sostenible. Por lo tanto, el objetivo general de este estudio ha sido la elaboración y la validación de una escala para evaluar la integración de la EDS. Los objetivos específicos son el diseño del instrumento de medida, el estudio de la validez de contenidos, el estudio de validez aparente, el estudio de la fiabilidad y el estudio de validez factorial.

Una vez que se ha diseñado el instrumento se ha procedido a la validez de contenidos y a la validez aparente para terminar con los análisis de fiabilidad y

validez factorial. La validez de contenidos la revisó un comité de expertos y, como se puede ver en la tabla 18 y tabla 19, los resultados muestran que la relevancia y la claridad de los autores tiene un resultado significativo. Después se ha llevado a cabo el estudio de la validez aparente que ha dado como resultado el cuestionario final, como se puede observar en la tabla 21.

Para terminar con la validez y la fiabilidad de la herramienta se han realizado los análisis psicométricos para determinar si la herramienta creada es fiable. Para ello se ha examinado la consistencia interna y el resultado logrado ha sido muy alto (véase la tabla 22) y también se ha realizado otro indicador de fiabilidad que ha sido el método de las dos mitades, con un resultado muy alto (véase la tabla 26). El análisis factorial exploratorio ha concluido, como se observa en la tabla 27, que el modelo de cuatro factores seleccionado explica un 61 % de la varianza, que es un dato muy alto. Para confirmar la estructura y ver si hay ajustes correctos se ha realizado el análisis factorial confirmatorio. Este análisis quiere confirmar el anterior estudio teórico hecho por los investigados y se utiliza para corroborar que las dimensiones en conjunto estén midiendo el mismo constructo (Fagnola y Moneta Pizarro, 2021; García Ramos, 1997).

El análisis factorial confirmatorio se ha efectuado con el programa AMOS, y el resultado se puede observar en la figura 6. Los datos sobre los ajustes estadísticos, que se pueden ver en la tabla 33, confirman que se cumplen los siguientes criterios: relación entre Chi-cuadrado y grados de libertad, el índice de ajuste incremental y la raíz del residuo cuadrático medio de aproximación. Se puede concluir que el modelo teórico de cuestionario no se aleja de la realidad, aunque es susceptible de mejoras.

Se puede concluir, por lo tanto, que la herramienta es válida y fiable, y que el modelo teórico de cuestionario no se aleja de la realidad, aunque es susceptible de mejoras.

- *Estudio 2: analizar el aprendizaje de la EDS en contextos vulnerables. Análisis cuantitativo*

En el segundo estudio se propone analizar el efecto en el aprendizaje de la educación para el desarrollo sostenible en los contextos vulnerables. Este estudio tiene como objeto estudiar si se contribuye a la EDS desde las entidades de educación no formal. Los objetivos específicos son conocer si hay diferencias significativas en el grado de cumplimiento de la EDS entre los centros de educación formal y no formal, conocer qué variables de los menores influyen en este aprendizaje y averiguar el grado de cumplimiento de la educación inclusiva y atención a la diversidad.

Se analizan los datos obtenidos a través del cuestionario, y su tratamiento estadístico nos ofrece una serie de resultados; gracias a ellos redactaremos las conclusiones finales.

En primer lugar, cabe señalar que los resultados señalan que hay diferencias, ya que el grupo de menores que participa en la educación no formal puntúa más alto que el grupo de la enseñanza reglada, como se puede ver en la tabla 41. Estas diferencias son significativas, por lo tanto, parece que los menores que participan en las entidades socioeducativas tienen más integradas las dimensiones del concepto de *educación para el desarrollo sostenible*, en comparación con los menores de los centros de educación formal que formaban parte del grupo de control. En este mismo estudio se han efectuado diversos análisis para comprobar si las diferentes dimensiones puntuaban por encima de los grupos. El resultado—que se puede observar en las tablas 42, 43, 43 y 45— volvió a ser positivo, lo que reafirma que los programas de las asociaciones tienen un efecto positivo en los menores.

Los siguientes resultados que se obtuvieron han sido en relación con diferentes variables de los menores que pueden afectar a la integración de la EDS.

Atendiendo a diferentes variables de los menores, cabe destacar algunas percepciones. Si atendemos a la variable sexo, no hay diferencias: el cumplimiento

entre hombres y mujeres, puntúan igual. No hay diferencias en los resultados de la dimensión 1 entre sexo, ni en el total de la escala ni en las dimensiones. No hay diferencias en ninguna de las dimensiones en función del sexo ($P > .05$). *A priori* nos puede parecer que las mujeres tienen una mayor sensibilidad a los conceptos que incluye la EDS, debido, entre otros motivos, a la feminización del voluntariado, como se recoge en el informe *La acción voluntaria en España análisis 2017-2019* (Plataforma Voluntariado, 2019). Es relevante este dato, ya que parece ser que la forma de recibir y percibir las dimensiones de la EDS es igual entre el alumno, pero por factores externos a la enseñanza son las mujeres las que toman la iniciativa para ponerlas en práctica.

Son los menores que se han proclamado ateos los que más diferencias tienen con el resto de las religiones. Estos resultados van en la misma línea que los ofrecidos por Gómez Bahillo y Valero Errazu (2017), quienes reconocen el aporte de las religiones a los derechos humanos y las redes de protección y solidaridad que se generan entre ellas. Otros estudios (Saslow *et al.*, 2012) han profundizado en las motivaciones de las personas ateas y han reflexionado sobre qué las lleva a la solidaridad, y los resultados que apuntan a que también tienen inquietudes sociales, a pesar de los prejuicios sobre su mala moralidad (Gervais *et al.*, 2017).

Por último, en lo relativo a estos resultados, si se atiende a la variable edad se puede ver cómo a menor edad, mayor compromiso con las dimensiones trabajadas por la EDS. Estos resultados recuperan el antiguo debate planteado por Rousseau (1972) según el cual es la sociedad quien nos corrompe. Otros estudios analizan la influencia de los medios de comunicación que separa al hombre de sus instintos más humanos (Rincón 2016; Yammeti, 2005). Otro de los análisis de estos resultados es conocer de qué manera la preadolescencia afecta a sus emociones, vulnerabilidad y autoconcepto (Cova *et al.*, 2005; Achenbach, 1987), aspectos que influyen en las dimensiones que trabaja la EDS.

Cabe asumir que el proceso de aprendizaje es único e irrepetible, cada persona lo experimenta de una forma distinta y funciona de una manera diversa en cada educando. Si bien para que este se dé y el proceso esté completo, debe tener la

participación activa del alumno. Cada proceso es distinto y hay una serie de elementos que caracterizan cada etapa que son similares, como, por ejemplo, los cambios físicos, emocionales y conductuales; hechos que, al mezclarse con el entorno, pueden generar más inestabilidad y fragilidad (Coleman *et al.*, 2007). Estos hechos pueden afectar de forma negativa a los resultados del estudio, ya que hay demasiados factores externos que no se han podido controlar.

Después de lo expuesto, se puede afirmar que es clave que desde la infancia se potencie la educación en valores y el conocimiento de las emociones para conseguir un desarrollo psicológico integral que ayude a los menores en el futuro (Ferragut y Fierro, 2012), tal y como se proponen en la EDS.

- *Estudio 3: análisis del papel de los agentes sociales en la educación inclusiva.*
Análisis cualitativo

Se propone un análisis cualitativo del papel de los agentes sociales en la EDS. Los objetivos específicos son conocer el rol que juegan los profesionales para la implementación de la educación para el desarrollo sostenible y contrastar y profundizar en el significado de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

Este estudio es el relativo al análisis cualitativo de las entrevistas. Durante cuatro años se han realizado 18 entrevistas semiestructuradas. Estos encuentros también han ofrecido una información muy valiosa para conocer en profundidad el entorno en el que se desarrollan los programas.

Después de codificar los contenidos, compararlos y relacionarlos, los resultados apuntan a que los profesionales que trabajan en primera línea con los menores desarrollan una educación inclusiva que quiere dar respuesta a las necesidades específicas de cada menor. Como se puede ver en la figura 7, la red semántica, los resultados parecen demostrar que todos los ámbitos intervienen en la EDS, que la relación entre ellos es necesaria y que el papel del profesional desempeña un papel fundamental para promover y conseguir una educación inclusiva. El estudio

cualitativo cumple con el objetivo propuesto, ya que apunta a que el trabajo que se realiza en las entidades sociales promueve una educación acorde a las necesidades de cada menor y trabaja para ofrecer herramientas a los menores para que contribuyan a un mundo más justo y sostenible.

6.2. Discusión de los resultados

Los menores en riesgo de pobreza que han participado en la presente investigación lo han hecho de una manera voluntaria en los centros de educación no formal, una característica común en las asociaciones que intervienen con menores. Este hecho ligado a la responsabilidad que el menor asume en el ocio planteado en el centro convierte su aprendizaje en una experiencia práctica y real que promueve una mayor motivación; tal y como dice Rogers, el aprendizaje se convierte en significativo al ofrecer al educando herramientas para tomar sus elecciones (Rogers y Stevens, 1980). Un hecho relevante para los resultados obtenidos, ya que los menores tienen una mayor predisposición a diferencia de los menores que asisten de una manera obligada a los centros de educación formal.

Se puede decir que el aprendizaje propuesto en las entidades analizadas incentiva que los menores aprendan por sí mismos, y los acerca de esta manera al aprendizaje heurístico, como lo llamó Bruner y Olson (1973) el aprendizaje por descubrimiento, un método que promueve el hecho de que los alumnos aprendan haciendo.

En el apartado donde se ha analizado la muestra, se ha explicado que los menores que han participado en la presente investigación tienen necesidades educativas especiales y graves problemas para desarrollar un proyecto de vida, ya que su entorno les impide avanzar en su desarrollo intelectual, emocional y social, un aspecto que se puede ver en el estudio (Garcés Delgado *et al.*, 2020). Este estudio destaca que la falta de habilidades sociales y de inteligencia emocional les impide forjar ese camino de una manera correcta; por ello, en la presente investigación, se ha intentado responder al problema atendiendo a diferentes focos.

Hay diferentes investigaciones sobre la educación formal y reglada que refutan los resultados obtenidos, ya que demuestran la eficacia de algunos métodos educativos al intervenir con menores pobres, tal es el caso de Eyzaguirre (2004), quien, entre otros aspectos, reconoce que estos perfiles pueden alcanzar el éxito educativo si se les ofrece un acompañamiento que ofrezca soluciones específicas a las necesidades de cada alumno. Un resultado relevante, ya que pone en valor el trabajo de las entidades sociales y la necesidad de su trabajo. Otro estudio similar, en la enseñanza reglada, señala la importancia de trabajar en comunión con las familias e incluir a los docentes para trabajar en la consecución de unos objetivos para los menores más desfavorecidos de los centros (Bravo Rojas y Verdugo, 2007). En este caso, para entender el éxito de estos programas en la educación no formal, la figura de los docentes se podría sustituir por la de educadores.

Queda claro, por otras investigaciones, que la familia desempeña un papel crucial en el desarrollo educativo (Pérez Sánchez *et al.*, 2013) y que no es una cuestión de nacionalidades, sino de la situación socioeconómica y clima familiar (Carrasco, 2004; Estévez López *et al.*, 2008). Por este motivo es importante, tal y como hacen las entidades sociales con las que se trabaja en el estudio, intervenir con las familias, un aspecto muy difícil, por, entre otros motivos, la falta de participación, colaboración y coordinación con otras entidades a la hora de hacer esta labor (Melendro *et al.*, 2017). En esta misma línea cabe destacar el estudio donde los educadores sociales destacan como mayor obstáculo la descoordinación con otros entes que acompañan al menor (Rodríguez Bravo *et al.*, 2014), aspectos que no suceden en el distrito, tal y como ha quedado reflejado en el estudio 3.

Los problemas de la enseñanza son diversos y complejos, no se pretende en esta investigación hacer un análisis exhaustivo, pero sí conocer los que más afectan a los menores que participan en el marco empírico. La escuela formal en muchas ocasiones no tiene ni el espacio ni el personal adecuado para crear un espacio independiente de socialización, ámbito muy necesario para los menores vulnerables (Martín Criado, 2004), el autor recoge algunos de los problemas de la educación reglada en España y señala que el fracaso escolar históricamente solo se analizaba

teniendo presente el parámetro de terminar los estudios, cuando en realidad es mucho más complejo y no solo se soluciona con programas a la atención de diversidad para alumnos con dificultades, prueba de ello son los resultados obtenidos en este estudio.

Para Fernández Mellizo-Soto (2015) la desigualdad de oportunidades educativas es uno de los problemas más importantes de la educación, reconoce la importancia de tener presente otros factores además del paso del curso como la cultura, motivación o institucionales, aspectos que como hemos visto en los resultados del análisis de las entrevistas, se tiene presentes a la hora de intervenir con los menores que participan en el estudio. Otro de los problemas de la enseñanza formal es que los propios centros fomentan la obtención del título sin dar importancia al aprendizaje y reproducen las desigualdades relacionando el origen social y éxito académico, lo que demuestra que las clases bajas tienen peores resultados académicos, aunque reconocen, atendiendo al informe Pisa, que el sistema escolar español funciona mejor que la media de la OCDE (Martín Criado, 2018; Martínez García, 2009).

Muchas de las familias que han participado en nuestro estudio dan muy poca importancia a lo formativo y a la participación en los centros educativos, un hecho que tiene una influencia negativa en el desarrollo escolar de los menores. Por ello existe la necesidad de buscar nuevos espacios para integrar a las familias y que se sientan parte de la educación de sus hijos (Collet-Sabé *et al.*, 2014), tal y como proponen las entidades de educación no formal donde participan los menores de la investigación.

Es necesario mencionar la interculturalidad en España, puesto que hoy en día es una realidad debido, entre otros factores, al aumento y facilidad del movimiento de las personas, por ello no se puede trabajar de espaldas a este concepto. La interculturalidad se ha visto reflejada en el incremento de menores inmigrantes en muchos colegios públicos, dañando la imagen de estos, ya que la presencia de extranjeros en los colegios se relaciona con exclusión gueto, fracaso escolar y conflictividad (García Castaño y Olmos, 2012). El informe del Ministerio de

Educación *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019* destaca que, en el curso 2016-2017, el número total de alumnos extranjeros matriculado en enseñanzas no universitarias es del 8,5 % (Ministerio Educación, 2019), la gran mayoría matriculados en centros públicos, como afirma (Fernández Enguita, 2003). Los 116 menores que han participado en la investigación pertenecen a colegios públicos y, para entender el contexto de los resultados de la investigación, es necesario conocer el contexto educativo en el que están aprendiendo.

El mundo está en continuo cambio y movimiento, por ello la educación tiene que dar respuestas innovadoras que favorezcan la inclusión y la adaptación de todos los alumnos con metodologías que fomenten la igualdad de derechos que no dejen a nadie atrás (Díaz-Aguado, 2002). Los resultados que ofrece la presente investigación indican que la educación consigue lo que propone la autora, ya que, como se ha visto, la propuesta educativa de las entidades sociales con los menores funciona.

Para ver la necesidad de una educación interculturalidad y, por tanto, de la EDS, cabe destacar la investigación de Carrera Fernández (2018), donde se ponen de relieve diferentes actitudes negativas de los menores españoles hacia este fenómeno y lo poco preparados que están los centros educativos formales para dar respuesta a estos datos por tener propuestas pedagógicas homogéneas y poco diversas, ya que entienden la diversidad cultural como una dificultad o problema (Rodríguez Izquierdo, 2009). Esta misma autora concluye que, a pesar de que cuantitativamente se han mejorado los datos de incorporación al sistema escolar de todas las culturas, esto no significa que la calidad y la experiencia sean iguales de positivas para todos. Es evidente que queda un largo camino para integrar la interculturalidad en los centros.

El presente estudio pone de relieve la importancia de los programas de las entidades, ya que quieren llegar donde los centros reglados no pueden. Otro de los aspectos que se ha de tener en cuenta en la evolución de los extranjeros en los centros educativos son los objetivos sociales. Como afirma Trianes (1999) no debe primarse solo los objetivos académicos, este autor también apuesta por la

prevención, al igual que los centros de educación no formal donde acuden los menores que participan en la investigación.

Los centros educativos ocupan un lugar protagonista en la evolución de la educación para la diversidad para poder crear personas que reconozcan un valor en lo diferente. Como afirma García Fernández (2002), los sistemas educativos tienen que observar la diversidad como un pilar fundamental para fomentar una sociedad plural y ofrecer a todos los escolares las mismas condiciones de calidad e igualdad para dar respuesta a sus necesidades. Los resultados parecen demostrar que los programas de las entidades sociales fomentan la interculturalidad, siendo así un ejemplo de éxito en la implementación de planes que fomenten la igualdad.

El 30 % de los participantes en la investigación son de fuera de España, por ello es necesario conocer algunos aspectos sobre la inmigración en la enseñanza formal. En la enseñanza reglada hay una serie de procesos que estigmatizan a los alumnos, estos se describen muy bien en la obra de Alegre Canosa y Subirats (2007), donde se destaca cómo las aulas específicas para este grupo de alumnos los aparta de la vida escolar del centro generando desigualdad, subgrupos que no les permite integrarse y una diferenciación al ser separados del grupo al que pertenecen por desarrollo biológico. Los diferentes estudios que han investigado sobre la diversidad en las aulas y sus beneficios o perjuicios que producen los programas que se ofrecen (García Castaño *et al.*, 2008) han concluido que hay que atender a la realidad completa del alumno para diseñar programas beneficiosos y olvidar la nacionalidad para no caer en estereotipos. Esta propuesta que se expone es la que se desarrolla en los centros de intervención socioeducativa que se han presentado y parece ser que los resultados son positivos, ya que los menores de estos centros tienen un mayor aprendizaje de la EDS.

En este apartado de discusión de resultados, es relevante citar algunos estudios sobre menores inmigrantes en centros de educación reglada. Los usuarios que han participado en la investigación viven en sus centros de enseñanza reglada en guetos y, como se puede ver en el estudio de Pereda (2003), la trayectoria de los inmigrantes tiene unos componente únicos que afectan a su desarrollo escolar: el

momento en el que empiezan en la escuela y las actitudes que tengan hacia ellos sus profesores y compañeros. Los inmigrantes tienen una tasa alta de abandono escolar, así se puede comprobar en el estudio de Roca Cobo (2010). Este grupo, desde su mayor llegada a los centros escolares, no encaja en el sistema y se opta por crear espacios educativos diferentes segregando a los alumnos, motivo que explica posteriores problemas sociales (Fernández Echevarría y García Castaño, 2015). Estos últimos estudios citados ponen de relieve la necesidad de educar de una forma más inclusiva a estos menores y parece que la EDS es una opción positiva.

Si bien es cierto que el desconocimiento de la lengua y la cultura hace necesaria la existencia de estos espacios (Bedmar Moreno, 2002), otros autores como Quintana (2003) defienden que lo ideal es que se les aparte de su grupo lo menos posible y no salgan del grupo central, ya que, como se puede ver en el estudio de García Castaño y Pulido (2005), la gran mayoría sufre una situación de marginación y discriminación. Cabe decir que el problema de los inmigrantes en la educación formal no se puede reducir al éxito o fracaso de estos programas, sino que hay infinitas causas (Besalú, 2004).

Una vez que se ha profundizado en estudios sobre los resultados de alumnos inmigrantes, se quiere concretar todavía más y analizar los resultados por grupos culturales. En este caso, se ha pretendido hacer algunas referencias para conocer cuál es la realidad escolar de los menores con los que se trabaja en la parte empírica de la investigación.

El primer grupo del que se han analizado los resultados es la población de etnia gitana. Este es uno de los colectivos con más índice de fracaso escolar: un 63,7 % (Secretariado Gitano, 2013; Garreta y Llevot, 2007). Son muchos los factores que explican estos datos, pero la pobreza y la baja escolaridad de sus padres parece ser uno de los principales motivos (Pérez Herrero *et al.*, 2017). Estos alumnos son un grupo muy presente en los centros de educación no formal con los que se trabaja en esta investigación, por ello cabe citar diferentes estudios que recogen la escolarización de los gitanos (Salinas Catalá, 2009), donde se señala el largo

camino que queda para una escolarización total e integradora. Una prueba de ello fue el programa del Gobierno español «Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020», donde se reconocen los grandes avances que ha tenido esta población y se marcan unos objetivos cuantitativos para conseguir en el 2020. Aunque no se hacen referencias a los centros de educación no formal, las propuestas de mejora e integración pasan por favorecer la participación en diferentes ámbitos además del escolar (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

Según un informe de la Fundación Secretariado Gitano (2010), la escolarización de los menores en las escuelas ha sufrido un notable incremento. En dicho documento, se puede observar con detenimiento cuál es la relación de las familias con los centros educativos de enseñanza formal; de hecho se informa de que el 27,9 % tiene una asistencia irregular al centro o que la mitad de las familias no tienen ninguna interacción con el centro y que su participación en actividades extraescolares es muy baja. La participación de los menores de esta cultura en los centros de educación no formal con los que se ha trabajado es muy necesaria, ya que, según otro estudio, solo el 10 % termina la enseñanza obligatoria (Fundación Secretariado Gitano, 2012) y en estos centros reciben un apoyo escolar extra.

La población gitana sigue siendo discriminada, y uno de los principales ámbitos donde se produce es en los centros educativos, debido, entre otros motivos, a los programas de atención a la diversidad y la concentración de menores en los mismos centros (Laparra Navarro, 2007). Para conocer en profundidad la trayectoria educativa de los gitanos en España cabe citar a Cardiel (2007), quien indica el alto nivel de absentismo y el bajo nivel de escolarización en Secundaria, y afirma que la realidad educativa de cada persona gitana es muy diversa. Es relevante para los resultados obtenidos resaltar la importancia que concede la autora a los centros de enseñanza no formal. Estos favorecen una escolarización óptima, apuesta por potenciar estas entidades, facilitar la participación de los menores en ellas y, por último, concluye que no hay ninguna peculiaridad en la etnia que explique el éxito o fracaso escolar. Este aspecto es clave, ya que libera de prejuicios a los menores escolares gitanos.

En el estudio de Cárdenas-Rodríguez (2019) se analiza el papel de las alumnas gitanas y los avances en los últimos años. Se afirma que los problemas educativos están más relacionados con la pobreza y la exclusión que con lo cultural. La investigación concluye que los centros educativos de enseñanza formal no dan respuestas específicas a las necesidades de estas alumnas, lo que demuestra la necesidad de la existencia de las asociaciones del barrio cuyo objetivo es paliar estos problemas educando desde la diversidad y la inclusión.

En el informe de Abajo y Carrasco (2004) se afirma que la mayoría de la población gitana se concentra en Vallecas. En este documento también se puede estudiar con detenimiento los datos sobre la educación del momento y analizar el papel fundamental del asociacionismo para el desarrollo educativo y socioeconómico de las personas gitanas.

Otro de las poblaciones atendidas por los centros con los que se trabaja en la presente investigación son jóvenes y adolescentes latinoamericanos, quienes presentan necesidades educativas especiales a pesar de la estrecha relación con la cultura española. Como se puede ver en el estudio presentado por Jociles (2012), presentan un alto fracaso académico y el apoyo de las actividades extraescolares y otros agentes sociales es primordial. En el estudio ofrecido por Poveda Bicknell (2009) se observan todas las dificultades que tienen los menores latinoamericanos en sus centros de enseñanza formal y la necesidad de buscar otros espacios para desarrollarse personal y académicamente.

Como destaca Osorio (2020), todavía no hay estudios suficientes para fomentar políticas que ayuden a la integración de estos grupos de población, los cuales, según afirma el autor, tienen que desarrollar una nueva identidad para integrarse en la sociedad que los recibe.

Uno de los mayores problemas a la hora de hablar de este segmento de la población es la pertenencia a grupos organizados con una estructura jerárquica y por la que incluso se llega a pagar una cuota al mes, como destaca en su obra

Feixa (2006), quien añade, además, que el papel de otros agentes sociales más allá de los centros educativo es trascendental para facilitarles un futuro esperanzador y más equitativo para todos. Por otro lado, es cierto que los medios de comunicación no han facilitado la incorporación de esta minoría a la sociedad, tal y como se puede apreciar en diferentes estudios (Retis y García, 2010; Cea y Valles Martínez, 2000; Checa y Arjona, 2011; Lario Bastida, 2006). Como contrapunto, cabe citar las investigaciones ofrecidas por Feixa (2011) y Scandroglio y López (2010), que refutan el carácter delictivo de las organizaciones y sus posibilidades integradoras.

Otro de los grupos con los que se ha intervenido en las entidades sociales en las que se ha realizado el estudio empírico son los inmigrantes marroquíes. En este caso parece que el rendimiento académico también es inferior a los menores locales (Defensor del Pueblo, 2003). Como se puede ver en el estudio de León del Barco (2007), este grupo de menores tiene menos relaciones sociales y está menos integrado. Afirman tener dificultad para tener amigos y se sienten fuera del sistema, por lo que tienen una menor sensibilidad a los problemas ajenos. También se señala que un alto porcentaje del entorno social son analfabetos en su propia lengua, lo que les impide apoyar en las tareas escolares. Cabe resaltar que los resultados del estudio apuntan a que los menores de esta nacionalidad, a la hora de hacer grupos en el aula, son más seleccionados por los extranjeros que los españoles, lo que hace pensar que el liderazgo entre los otros extranjeros es alto.

Los menores marroquíes tienen grandes expectativas sobre el sistema español, un aspecto que disminuye con el paso de los años debido a las diferentes barreras en los centros escolares y a las dificultades económicas familiares. Estos menores son más propensos al fracaso escolar no por su cultura, sino por estos factores (Ruiz Román y Merino Mata, 2009).

En esta misma línea está el estudio de Rascón Gómez (2011), quien defiende que el apoyo escolar a los padres por parte de los centros de educación reglada es fundamental para que puedan fomentar y contribuir al desarrollo escolar de sus hijos y que no decaigan sus expectativas.

Los menores marroquíes son un grupo con especiales dificultades para construir su identidad: no quieren romper con sus antecedentes familiares ni culturales, pero, a la vez, quieren conocer los valores de su nuevo entorno y relacionarse con la sociedad receptora. Compatibilizar estos aspectos les genera dificultades, por ello es necesario fomentar modelos educativos que les facilite forjar esa identidad desde la libertad y el conocimiento (Esteve Zarazaga *et al.*, 2008). Los centros de intervención social con los que se ha trabajado en esta investigación, conocedores de esta dificultad, abogan por un modelo similar al propuesto que busca el beneficio del menor y de ambas culturas.

Después de conocer los estudios relativos a los gitanos, los latinoamericanos y los marroquíes, es relevante —para concluir— destacar el estudio de Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete (2019), donde se analiza el rendimiento académico de los menores en riesgo. Los expertos apuestan por tener presente en estos menores los factores extraacadémicos y reforzar al alumno en su capacidad y esfuerzo para salir de la situación en la que vive. Las asociaciones educativas de la zona geográfica donde se aplica la herramienta creada creen necesario apoyar a los menores para que terminen la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por ello proponen metodologías más cercanas y específica a cada alumno, conocedoras de que la educación puede sacarles de la realidad en la que viven, una idea que también mantiene Rogero Anaya (2014).

Para terminar esta discusión de resultados se considera necesario hacer alusión a la religión, ya que los menores que se proclaman ateos poseen un menor conocimiento de la educación para el desarrollo sostenible comparado con el resto de creencias religiosas. Para contrastar estos resultados hay un estudio que apunta que no es la religión, sino la intensidad con la que cada individuo la viva, lo que afecta al cuidado de las personas y del entorno (García-Alandete y Pérez Delgado, 2005). El estudio de Elzo sobre la religiosidad de los jóvenes españoles (1994) apunta a algunas peculiaridades de las personas que no procesan una religiosidad concreta, los resultados de este estudio apuntan a una mayor predisposición al respecto por el medioambiente.

Parte IV. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

En este apartado final se ofrecen las conclusiones, las limitaciones y las perspectivas. En primer lugar, se exponen las conclusiones, que se plantean por cada uno de los objetivos generales y específicos señalados en el inicio de la investigación.

Se explica cuál era el objetivo y el porqué de su cumplimiento. También se da respuesta a las hipótesis y subhipótesis propuestas al inicio de la investigación. Para terminar, se ofrecen los problemas externos que han afectado a la investigación y que la han limitado, y también se ofrecen futuras líneas de mejora y de investigación.

Capítulo 7. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

7.1. Conclusiones

Si atendemos al objetivo principal de la tesis, se puede afirmar que el objetivo que se planteó al inicio se ha cumplido: «conocer el aprendizaje de la educación para el desarrollo sostenible en entidades sociales que trabajan por la inclusión y atención a la diversidad en menores en contextos vulnerables». Así ha quedado verificado en cada uno de los objetivos expuestos y con el análisis que se ha realizado en el estudio empírico.

Las conclusiones se exponen teniendo presente el desarrollo teórico y las herramientas creadas, por ello se efectúa un análisis de los resultados conseguidos partiendo desde el objetivo general propuesto:

- *Objetivo específico I: Conocer la educación mundial en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible*

La educación es un proceso muy amplio y continuo, por eso en este primer apartado se ha querido hacer un recorrido histórico sobre la educación dentro del marco de la ONU y su documentación oficial desde la DUDH hasta la aprobación de la meta 4.7 y el concepto de *educación para el desarrollo sostenible*. Para conseguir el objetivo propuesto, se han analizado las convenciones y las conferencias internacionales que facilitaron la idea de *educación de calidad* que existe en la actualidad. A su vez, se ha querido dar a conocer el aporte de las oficinas y los programas que tienen como misión promover una educación justa para todos. Se han tenido en cuenta iniciativas que abogaban por la educación como una herramienta de transformación. Para conocer la evolución mundial de la inclusión y el aprendizaje dentro de la educación, se han seleccionado y analizado los informes de seguimiento de la educación en el mundo desde el año 2002 al 2020, y se han podido analizar diferentes mejoras y

aportaciones al estado actual de la docencia. Este objetivo ha servido para acotar el contexto y conocer los análisis que se ofrecen desde la ONU.

- *Objetivo específico II: Realizar un contexto sobre la EDS y analizar el concepto de EDS, hacer una retrospectiva desde su nacimiento hasta la actualidad*

Una vez que se ha establecido un contexto general, se ha analizado en profundidad la educación inclusiva y la atención a la diversidad, dos aspectos que la EDS trata como ejes transversales en su forma de enseñar. Para realizar un análisis pormenorizado de este concepto no solo se ha atendido a la documentación ofrecida por organismos internacionales, sino que esta se ha enriquecido con la aportación de diferentes expertos en educación para la paz, los derechos humanos, la igualdad y la diversidad cultural, ya que solo así se puede entender la materia de manera completa y saber qué significa, qué incluye y qué pretende este proceso formativo. Es un proceso para crear saberes críticos y ciudadanos responsables y sostenibles que, desde su realidad, puedan participar en la creación de un mundo más justo y sostenible, por ello es necesario efectuar este análisis.

- *Objetivo específico III: Realizar un estudio teórico sobre la inclusión y el aprendizaje dentro del marco de la educación no formal y las asociaciones en barrios vulnerables*

En lo relativo a este objetivo, se puede afirmar que se ha podido conocer de qué manera los menores en riesgo de exclusión social que participan en las entidades sociales aplican la EDS propuesta por los centros. El hecho de realizar la investigación en un contexto local tan concreto pone de relieve hasta qué punto somos capaces de actuar localmente y así transformar lo que ocurre a nivel global.

Esta investigación se ha centrado en el trabajo de la educación no formal y su contribución a la enseñanza de la EDS, por ello ha sido necesario conocer la situación de la educación no formal y su reglamento en Europa y España. Una vez

que se ha constituido este contexto, se ha podido abarcar esta forma de educar en el barrio vulnerable que nos ocupa.

Ha sido necesario entrevistar a diferentes agentes sociales de la zona para contextualizar la realidad de las personas que habitan ese barrio. También se han analizado e interpretado documentos oficiales del Ayuntamiento de Madrid donde se ofrecen datos sobre el barrio y sus vecinos, cifras que ayudan a comprender las necesidades del barrio, el perfil y hábitos de los menores y sus familias.

Para conocer la enseñanza de la EDS, se ha tenido que hacer un trabajo de acompañamiento y descubrimiento con las entidades para que reconocieran este concepto y la forma de intervenir con los menores. Esta forma de enseñar —como se ve en la parte empírica— lleva implícitos muchas subdimensiones y tipos de educación que hacen de este término una herramienta eficaz para trabajar muchos de los problemas del mundo.

Los educadores no dudaban de sus métodos, lo que desconocían era que la forma de interactuar con los menores y sus familias se llama EDS.

Por último, para conocer la inclusión y el aprendizaje, se ha analizado la relación entre la pobreza y la educación mediante el examen de diferentes estudios con menores de diferentes culturas y razas, y se ha estudiado el vínculo que tienen ambos términos en el desarrollo educativo de los menores. Debido a la escasez de resultados en la educación no formal, se citan los referidos a las poblaciones con las que se trabaja en el ámbito formal, un aspecto que pone de relieve el presente estudio y su novedad.

- *Objetivo específico IV: Realizar un estudio empírico para determinar si existe relación entre la participación en los centros sociales y la asimilación por parte de los menores de la EDS*

Para conocer el cumplimiento de este objetivo se ofrecen respuestas a los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación empírica.

- El estudio 1 buscaba crear un instrumento de medida. Dicho objetivo se considera cumplido al elaborar y validar una escala para para evaluar la integración de la EDS.
- El estudio 2 quería analizar el aprendizaje de la EDS en los contextos vulnerables. Este objetivo se cree cumplido, ya que, tras el uso de la herramienta y el análisis de las variables, los resultados apuntan a que sí se está realizando el aprendizaje.
- En el último estudio se propone un análisis cualitativo del papel de los agentes sociales en la EDS. Un objetivo que se cumple mediante el análisis cualitativo de entrevistas personales realizada a diferentes agentes sociales.

Una vez que se han analizado los objetivos, se ha evaluado si se han cumplido las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. La hipótesis general inicial era que la intervención de las asociaciones del distrito Puente de Vallecas influye en el aprendizaje de la EDS.

La primera subhipótesis planteada es que los programas de intervención socioeducativa en barrios vulnerables influyen positivamente para ofrecer una educación inclusiva y de calidad basada en la EDS. Este planteamiento se cumple, como se ha podido demostrar con los resultados obtenidos en la comparativa con el grupo de control.

La segunda y última subhipótesis es que los agentes sociales que intervienen con los menores son elementos clave para promover una educación inclusiva y una atención a la diversidad basada en la calidad y la igualdad. En el análisis cualitativo ha quedado demostrado el trabajo y su implicación en la consecución de una educación de calidad.

7. 2. Limitaciones y perspectivas

Una de las mayores dificultades de esta investigación ha sido analizar y limitar el constructo y todas las ramificaciones que se derivan del concepto *educación para el desarrollo sostenible* y su puesta en práctica en la educación no formal. Si bien la propuesta de la ONU y sus ODS han ayudado a centrar la investigación en una de las metas propuestas: la 4.7, que forma parte del ODS 4: *Educación de calidad para todos*, sería interesante para futuras investigaciones crear herramientas que midan cada una de las dimensiones concretas que abarca dicho término.

Otra de las limitaciones ha sido el tamaño muestral y la edad, aunque cabe destacar que todas las asociaciones, menos una, con programas de educación inclusiva y atención a la diversidad que intervienen con menores vulnerables, en el barrio de Entrevías, han participado en el estudio. Aun así el número de menores que han participado en el estudio es menor del esperado y tiene un rango de edad más amplio del imaginado. Por el hecho de ser menores se han tenido una serie de cuidados para no vulnerar sus derechos y la protección de datos, una documentación que ha sido muy difícil conseguir.

Otro aspecto que se ha limitado el estudio ha sido no controlar el hecho de que algunos de los sujetos del grupo de la enseñanza reglada formaran parte también del grupo de educación no formal, ya que uno de los centros del grupo de control estaba en el barrio estudiado. Para futuras investigaciones sería muy recomendable usar como grupo de control a los menores del barrio que no participan en las asociaciones, al igual que ampliar el número de entrevistas con agentes sociales de la educación formal y realizar su pertinente análisis cualitativo.

Se puede afirmar que la elaboración y la redacción de los ítems ha sido una limitación, ya que, aunque superó todas las fases para ser una herramienta válida y fiable, en muchas ocasiones medía aspectos muy generales que no ofrecían una diferenciación con los centros reglados, por ello se propone concretar más la redacción de los ítems en futuras investigaciones. Se propone para futuras investigaciones continuar mejorando la validación de la escala.

El uso de la herramienta ha supuesto una gran dificultad, ya que las entidades no disponen de recursos tecnológicos ni materiales para ponerla en práctica, por lo que se les tuvo que facilitar el material presencialmente y recogerlo, aspectos que requirieron de mucho tiempo y organización. Sería necesario en investigaciones similares estar presente a la hora de utilizar la herramienta, ya que los menores podrían haber mostrado un interés mayor.

Conocer con exactitud cuáles eran las metodologías de la entidades ha sido algo tedioso, ya que la mayoría de los educadores no conocían la EDS, pero sí que afirmaban trabajar la educación para la diversidad. Sería necesario para futuros estudios conocer cuáles son los programas que atienden la diversidad y educan en una ciudadanía global del grupo de control, es decir, de la enseñanza reglada. Conocer estos datos ayudaría a concretar donde están las diferencias.

La zona geográfica estaba muy limitada, para saber si la herramienta cumple su función, en futuras investigaciones cabría ampliar a otros distritos o ciudades y comprobar si la muestra se comporta de un modo similar a la muestra usada en este estudio.

Esta investigación quiere ofrecer una humilde herramienta a las entidades sociales para saber si sus métodos y programas educativos son una oportunidad de aprendizaje para los menores en contextos vulnerables con necesidades educativas especiales. Para futuras investigaciones cabe tener presente el desarrollo del concepto de *educación para el desarrollo sostenible* y la posibilidad de que no solo las entidades sociales trabajen en esta línea de atención a la diversidad e inclusión.

Es conveniente para futuras investigaciones sobre la educación global, tener presente la obra de Reimers (2020) que propone un modelo teórico multidimensional sobre como educar para fomentar las competencias necesarias para crecer y contribuir en un mundo globalizado

Referencias bibliográficas

Referencias

- Abad, F., Olea, J., Posada, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Abajo, J. E., y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE. Instituto de la mujer.
- Abrisketa, J. (2004). *Derechos humanos y acción humanitaria*. Alberdania.
- Adams, B., y Luchsinger, G. (2015). La lucha por la nueva agenda del desarrollo. *Global Policy Watch*.
- Aguado Quintero, L., Girón, L. E., y Salazar Silva, F. (2007). Una aproximación empírica a la relación entre educación y pobreza. *Problemas del Desarrollo*, 38(149), 35-60.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, XXXVIII(1).
- Aguilar, M. C. (2011). *El Compartir: «Ley económica que realmente elimina la pobreza extrema»*. Universidad Alas Peruanas.
- Alguacil, M., Boqué, M. C., y Ribalta, M. D. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65-89.
- Alonso Iglesias, J. L. (2003). Los derechos humanos de tercera generación y los movimientos sociales. *Humanismo y Trabajo Social*, 2, 47-70.
- Alonso, J. A., Ayuso, A., Carrasco, J., Costrafeda, A., Díaz de Sarralde, S., Fernández, L., Gayo, D., Larrú, J. M., Lumbreras, J., Mataix, C., Ravina, L., y Sánchez, E. (2013). *Compromiso global por un desarrollo incluyente y sostenible: Consideraciones sobre la Agenda post-2015*. Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo. http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1006020

- Amnistía Internacional. (2014). *Derechos humanos para la dignidad humana: Una introducción a los derechos económicos, sociales y culturales*. Centro de Lenguas de Amnistía Internacional.
- Amnistía Internacional. (2005). *Hacer los derechos realidad: La violencia contra las mujeres en los conflictos armados*. Amnistía Internacional.
- Anderson, P., y Morgan, G. (2016). *Desarrollo de pruebas y cuestionarios para una evaluación nacional de rendimiento académico* (Vol. 2). Banco Mundial.
- Argibay, M., Celorio, G., y Junajo, C. (1997). *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*. Hegoa.
- Arias, F. (2000). Desarrollo sostenible y sus indicadores. *Revista Sociedad y Economía*, 11, 200, 229.
- Armengol, V. F. (2003). *Alerta 2003!: Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Icaria Editorial.
- Banco Mundial. (2016). *Taking on Inequality*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25078/9781464809583.pdf>
- Barba, J., y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41(15), 17-25.
- Barth, M., Michelsen, G., Rieckmann, M., y Thomas, I. (2015). *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. Routledge.
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. Á., y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el siglo XXI (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1).
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3º). University of Chicago Press.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Bentler, P. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 2(107), 238-246.

- Berraondo, M. (2005). *Los derechos humanos en la globalización: Mecanismos de garantía y protección*. Alberdania.
- Besalú, X. (2004). Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos. En *La inmigración extranjera en España. Contextos y alternativas*. Universidad de Granada.
- Biel, R. (2007). *El nuevo imperialismo*. Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Bollen, K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. John Wiley & SONS.
- Bondía, M. (2019). *Los centros escolares de entorno desfavorecido como comunidad de aprendizaje éxito educativo y mejora de la convivencia*. UNED.
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., Millán-Franco, M. A., y Talón-Villacañas, A. (2019). Adaptando los ODS a lo local mediante la Educación para el Desarrollo. La Experiencia de la Estrategia de la Ciudad de Valencia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 117-134.
- Boni, A., y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities: Potentialities of Formal and Informal Learning Spaces to Foster Cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education* 21, 21(1), 22-38.
- Bonifacio, B., y Margarita, Z. (2010). *Innovación social en educación: Una base para la elaboración de políticas públicas*. Siglo XXI.
- Borreguero Sierra, M. C. (1962). La planificación de la educación, tema de la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra. *Revista de Educación*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/1962148/1962re148informacionextranjera.pdf?documentId=0901e72b818637d5>
- Bravo, L. (2006). *Educación para todos: Reporte de monitoreo global*.

- Bravo Rojas, M., y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 121-144.
- Browne, M., y Cudeck, R. (1993). *Alternative Ways of Assessing Model Fit*. SAGE Publications, 136-162.
- Bustelo, F. (1994). *Historia económica. Introducción a la historia económica mundial: historia económica de España en los siglos XIX y XX*. Ediciones Complutense.
- Cabello, P., Carmona, S., Gorjón F. J., Iglesias, E., Sáenz López, K., y Vázquez Gutiérrez, R. (2016). *Cultura de paz* (1.ª). Patria.
- Cabello, I. (2009). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Hegoa.
- Calderero, J. F., y Bernardo, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. RIALP.
- Cambor, J. L. (1987). Teoría del currículo. *Revista de Educación*, 282, 313.
- Cárdenas, C. (2006). La educación en valores desde una perspectiva no formal. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 115-129.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., y Monreal, M. C. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Cardesa-Salzmán, A., y Pigrau Solé, A. (2017). La Agenda 2030 y los objetivos para el desarrollo sostenible: Una mirada crítica sobre su aportación a la gobernanza global en términos de justicia distributiva y sostenibilidad ambiental. *Revista Española de Derecho Internacional*, 69, 279-285.
- Cáritas. (2008). La mediación: Caja de herramientas ante el conflicto social. *Documentación Social*, 148.
- Carrascal Domínguez, S. (2013). *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado: Vol. XXIX*.
- Carrascal Domínguez, S. (2019). *Educación y transformación social y cultural*. Editorial Universitas.

- Carrascal Domínguez, S., Ceballos Viro, I., y Mejías López, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Revista Prisma Social*, 25, 424-438.
- Carrascal Domínguez, S., y de la Rosa, D. (2019). Educación para el Desarrollo Sostenible: Un estudio sobre la difusión y contextualización de la educación en los medios de prensa escrita en España: El Mundo, ABC y La Vanguardia. *Comunicación y Hombre*, 16.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de OGBU y su desarrollo. *Ofrim Suplementos*, 11, 37-68.
- Carrera Fernández, M. V., Cid Fernández, X.-M., Almeida, A., González Fernández, A., y Lameiras Fernández, M. (2018). Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de Secundaria españoles y portugueses: Influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el *bullying*. *Revista Psicodidáctica*, 23, 17-25.
- Casas, N. (2015). *Patrimonio Mundial Cultural de la Humanidad en España*. Bubok.
- Casas-Casas, A. (2008). ¿Cambiando mentes? La educación para la paz en perspectiva analítica. En *Las prácticas de resolución de conflictos en América Latina*. Deusto.
- Castañeda, A., Doan, D., Newhouse, D., Nguyen, M. C., Uemtsu, H., y Azevedo, J. P. (2016). Who Are the Poor in the Developing World? *Policy Research Working Paper*, 7844. openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25161
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(1), 15-24.
- Castelos, M. A., Palop, M. E. R., y Calzadilla, M. C. L. (2016). *Políticas económicas y derechos sociales*. Dykinson.
- Castillo, O. (2007). *El desarrollo, progreso o ilusión?: Aportes para el debate desde el ámbito rural*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cecchini, S., Rodríguez, J., y Simoni, D. (2006). *La medición de los objetivos de desarrollo del milenio en las áreas urbanas de América Latina*. CEPAL.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4742/S0600365_es.pdf?sequence=1

CEDEFOP. (2002). *Ágora – V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. UE. file:///C:/Users/Pc/Downloads/deteccion_evaluacion_reconocimiento_competencias_cedefop.pdf

CEDEFOP. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_es.pdf

Cegarra, J. (2004). *Los métodos de investigación*. Díaz de Santos.

Cendrero, A. (1997). Indicadores de desarrollo sostenible para la toma de decisiones. *Naturzale*, 12, 5-25.

CEPAL. (1962). *Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina*. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/17793/S6100262_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CEPAL. (2010). *Vacíos y discrepancias estadísticas en los indicadores ODM*.

CIDE. (1995). *Revista de educación nº 306. La profesión docente*. Ministerio de Educación.

CIDE. (1999). *Las desigualdades en la educación en España*, II.

Cobo, R. (2011). ¿Educación para la libertad?: Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71, 63-72.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). *Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado*. 18(2).

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.

Comunidad de Madrid. (2016). *Estrategia de inclusión social de la Comunidad de Madrid 2016-2021*.

- CONGDE. (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. <https://coordinadoraongd.org/publicaciones/educacion-para-el-desarrollo-una-estrategia-de-cooperacion-imprescindible/>
- Consejo de Ministros. (2019). *Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023*. Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/inclusionSocialEspana/Estrategia_Prev_LuchaPobreza_19-23.pdf
- Contreras Cuentas, M., Páramo Morlaes, D., y Rojano Alvarado, Y. N. (2019). La teoría fundamentada como metodología de construcción teórica. *Pensamiento y gestión*, 47, 283-306.
- Coombs, P. H. (1973). *La crisis mundial de la educación*. Ediciones Península.
- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Tecnos.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 41-63.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Biblioteca Nueva.
- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38.
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research. The Mixed Methods Reader*. Sage Publications.
- Criado, B. D., y María, F. S. (1994). *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Ediciones Morata.
- Daniels, H., Hey, V., Leonard, D., y Smith, M. (2002). Cuestiones de equidad en educación especial desde la perspectiva de género. *Revista de Educación*, 2(328), 169-184.
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 1 y 2, 73-112.
- Del Castillo, Á. M. (2000). *Universidad y cooperación al desarrollo: Nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social*. EDITUM.

- De la Fuente, Á. (2004). Educación y crecimiento: Un panorama. *Revista Asturiana de Economía*, 31, 7-49.
- Defensor del Pueblo. (2003). La escolarización de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (Unesco). http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Des Hommes, T. (1997). *El derecho a la equidad: Ética y mundialización social*. Icaria Editorial.
- Díaz López, C., y Pinto Loría, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide. <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=551737#>
- Diez del Corral. (2005). Educación artística para el desarrollo humano [Complutense]. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>
- Enrique Sánchez, J. M y Pando Ballesteros, M. (2017). Sostenibilidad y decrecimiento. Una crítica de la (Sin) razón consumista. Editorial UNED.
- Escámez, J. (2004). La Educación para la promoción de los Derechos Humanos de la Tercera Generación. *Encounters on Education*, 5, 81-100.
- Escobar, J. E., y Cuervo, Á. C. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Esser, E. (1968). La conferencia internacional de Derechos Humanos, Teherán. *Foro Internacional*, IX(1), 100-110.
- Esteban, J. O. (1999). *Educación social especializada: Educación con menores en dificultad y en conflicto social*. Grupo Planeta (GBS).
- Esteve Zarazaga, J. M., Ruiz Román, C., y Rascón Gómez, M. T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de pedagogía*, 241, 488-508.
- FAO. (2015). *70 Años de la FAO (1945-2015)*. <http://www.fao.org/3/a-i5142s.pdf>

- FAO. (2019). *FAO: Retos y oportunidades en un mundo globalizado*. FAO.
- Feixa, C., Scandroglio, B., López Martínez, J., y Ferrándiz, F. (2011). ¿Organización cultural o asociación ilícita? Reyes y reinas latinos entre Madrid y Barcelona. *Papers*, 1(96), 145-163.
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10, 251-256.
- Fernández, I. (2018). *Servicios Sociales* [Comunicación personal].
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso escolar y abandono en España*. Fundación la Caixa.
- Ferrer, T. (2008). *Transatlántica de educación*. 83.
- Figuroa, J. P. (2012). *Ensayos Sobre planificación Y evaluación Educativa: Retos Para El Siglo Xxi*. GRIN Verlag.
- Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.
- Flecha, R. (2014). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fresno, J. M., y Tsolakis, A. (2011). *Profundizar en el voluntariado: los retos hasta 2020*. Plataforma del Voluntariado.
- Fundación Encuentro. (1990). *educación para Todos*. [http://www.fund-encuentro.org/fundacion_php/cuadernos/serviciodocs/093 %201990-JUN %20Educacion %20para %20Todos %20- %20Jomtien.pdf](http://www.fund-encuentro.org/fundacion_php/cuadernos/serviciodocs/093%201990-JUN%20Educacion%20para%20Todos%20-%20Jomtien.pdf)
- Fundación Secretariado Gitano. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria*.
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). *Población gitana española y del este de europa: empleo e inclusión social 2011*.
- García, Y y Carrascal, S. (2014). Educación intercultural y un modelo de competencias docentes basado en la indagación y creatividad. *Revista*

interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, Educación y Diversidad, 8 (1), 17-30.

García, Y y Carrascal, S. (2016). La influencia del espacio, la ciudad y la Cultura Maker en educación. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 6, 1-13.

Galtung, J. (1985). *Sobre la Paz*. Fontamara.

Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L., y Feliciano García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación educativa*, 1(38), 149-165.

García Castaño, F. J., y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Trotta.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación 1. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

García Llamas, J. L., Quintana Díaz, J., y Cuenca París, M. (2016). Análisis de la percepción que tienen los profesores y las familias de los valores en los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista Española de pedagogía*, 263, 91-108.

García Matíes, R. (2016). Las entidades locales y los objetivos de desarrollo sostenible. Algunas notas sobre la naturaleza jurídica de la Agenda 2030. *Real, Nueva Época*, 5, 96-105.

García Olmedo, F. (2015). Luces y sombras en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Revista de libros*.
<https://www.revistadelibros.com/blogs/ciencia-al-alioli/luces-y-sombras-en-el-cumplimientode-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio>

García Planas, M. I., Taberna Torres, J., y Rina García, N. (2018). *Álgebra lineal en la educación para el desarrollo sostenible*. Universitat Politècnica de Catalunya.

García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación. Síntesis*.

García-Alix, L. (2003). *Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas*. IWGIA.

García-Gonzalez. (2018). *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

- Garza, A. M. G. (2009). *Educación holística: La pedagogía del siglo XXI*. Kairós.
- Gattung. (1997). *El correo de la UNESCO*.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 Update*. Allyn and Bacon.
- Gil, D., & Viches, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: Dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 79-100.
- Gil Fenoy, M. J., García García, J., Carmona Samper, E., y Ortega Campos, E. (2018). Conducta antisocial y funciones ejecutivas de jóvenes infractores. *Revista Psicodidáctica*, 23(1), 70-76.
- Giménez Armentia, P. (2007). Un estudio de la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres. *Revista Comunicación y Hombre*, 3, 81 a la 94.
- Giménez, P., de la Rosa, D., y Barahona, Á. (2020). El papel de la universidad en la erradicación de la pobreza y la desigualdad: Educación para la responsabilidad social. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 47, 349-378.
- Gimeno, G. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- Gimeno, G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Gobierno de España. (2018). *Informe de España para el examen nacional voluntario 2018*.
- Gobierno de España. (2020). *Reconstruir lo común la implementación de la Agenda 2030 en España*.
https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Informe_de_Progreso_2020_Reconstruir_lo_Comun_.pdf
- Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS): Una revisión crítica. *Papeles*, 140, 107-118.
- González Alonso, J., y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67, 2(1), 62-67.

- González, N. (1998). *Los derechos humanos en la historia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González Torralbo, H. (2016). Las familias transnacionales ¿una tautología? Más allá de la dicotomía «distancia/proximidad geográfica». *Polis Revista Latinoamericana*, 43, 123-146.
- González-Geraldo, J. L. (2015). *Educación, Desarrollo y Cohesión Social*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Gonzalo Quiroga, M., Gorjón, F., y Sánchez García, A. (Eds.). (2011). *Métodos alternos de solución de conflictos*. Dykinson: Universidad Rey Juan Carlos.
- González, I. (2005). *La cooperación educativa ante la rebeldía de las culturas*. IEPALA.
- Gracia, T. I. (2011). *Introducción a la psicología social*. Editorial UOC.
- Gutiérrez, J. Benayas, J. y Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40.
- Guijarro González, S . (2010). La escuela catedralicia: germen de la Universidad. La catedral, símbolo del renacer en Europa, págs. 43-64. Alderabán.
- Hermida, M. (2017). Los indicadores de la dimensión social del desarrollo sostenible, el caso de Tierra del Fuego. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2).
- Hernández, A., y Vázquez, G. (2014). Análisis de la ayuda oficial al desarrollo internacional en educación 2002-2012. *Alternativas*, 15(2), 111-126.
- Hernández Díaz, J. M., Vega Gil, L., y Lecuona Naranjo, M. del P. (2002). *La educación y el medioambiente natural y humano*. Universidad de Salamanca.
- Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F., & Sancho, J. M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125.
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 25-46.

La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Herrero Rico, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las Pacer: El Enfoque REM*. Jaime I.
- Hopkins, K. (1998). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation, 8th Edition* | Pearson. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Hopkins-Educational-and-Psychological-Measurement-and-Evaluation-8th-Edition/PGM138299.html>
- Ibáñez, R. M., Peris, J. H. B., y Ramón, O. R. (2005). *Educación para la paz. El 2000, año internacional de la cultura de la paz*. Editorial UNED.
- Ibañez-Martín, J. A y Fuentes, J.L. (2017). *Actas del VIII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Dykinson.
- INE. (2019). *Encuesta Condiciones de vida*.
- Jackson. (2007). Antecedentes de los objetivos de desarrollo del Milenio: Cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas. *Crónica ONU*. <https://unchronicle.un.org/es/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>
- Jares, J. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Madrid, Popular*. Popular.
- Jiménez, P. V. (2004). *Planificación Educativa Bases Metodológicas Para Su Desarrollo en El Siglo Xxi*. EUNED.
- Jociles, M. I., Franzé, A. M., y Poveda Bicknell, D. (2012). La diversidad cultural como problema: Representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid). *Alteridades*, 22(43), 63-78.
- Josef Müles. (2000). *Educación de adultos y desarrollo*.
- Leading Group Innovating Financing for Development. (2010). *Innovating in Financing Education. Report of the Writing Committee to the Task Force on Innovative Financing for Education*.

- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Gómez Carroza, T., Gozalo Delgado, M., y Latas Pérez, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Lidice, R. (2019). *Violencia contra la mujer y maltrato familiar*. Bosch Editor.
- Llano, J. C. (2020). *El estado de la Pobreza*. EAPN. https://eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1595350337_el-estado-de-la-pobreza.-avance-resultados-julio-2020-v3.pdf
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández Baez, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Lobato, A y Morilla, M. (2007). *Ideas y recursos para el desarrollo de la educación en valores*. Fundación ECOEM.
- López Ávila, M. A. (2013). *Maldita Educación. La (des) Educación*. Editorial Dunken.
- López Gómez, E. (2016). Entorno AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: UN ANÁLISIS DE FUENTES. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Rodríguez, R. (1998). El desarrollo sostenible: ¿Una utopía o una necesidad urgente? *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 257-274.
- Lorca, R. M. (1990). *Naturaleza jurídica de los derechos económicos, sociales y culturales*. Editorial Jurídica de Chile.
- Lorente García, R., y Torrez Sánchez, M. (2010). Políticas de educación y formación en la Unión Europea: Una historia de cambios y continuidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 159-183.
- Luque, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro. Algunas propuestas para el centro y el aula. *Investigación en la Escuela*, 37, 33-45.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos (1.ª)*. LOM.
- Manzano, E. S. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.
- Marcovecchio, I. (2019). *Modelos de Madurez para la Mejora de Calidad de los Datos de los Indicadores de Desarrollo Sostenible*. Universidad Nacional del Sur.

- Martín Criado, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares». *El Nudo de la Red*, 3, 18-32.
- Martín Criado, E. (2018). Juventud y educación: Cuestión de clase. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17.
- Martín Criado, E., y Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52.
- Martín Muñoz, J. (2013). El Monitor de Educación y Formación en la Unión Europea. *Participación Educativa*, 2(3), 53-66.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos Editorial.
- Martínez, J. B., y García, A. (2001). Educación para la paz y cultura de paz. *Anales de Pedagogía*, 19, 65-86.
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Martínez, I., y Martínez Osés, P. J (2016). La agenda 2030. Un análisis crítico desde la perspectiva de las organizaciones sociales. *Temas para el Debate*, 254-255, 19-21.
- Martínez-Odría. (2003). Las actuaciones voluntarias como cauce de participación social. El interés de su inclusión en el sistema educativo formal. *ESE. Estudios sobre Educación*, 5, 181 - 190.
- Martínez-Usarralde, M.-J., y Lloret-Catalá, C. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación para el desarrollo en España: Una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. *Educar 2020*, 56(2), 333-348.
- Masmitjà, P. A., Txakartegi, G. I., Gómez, M. D., y Hayes, A. G. (2009). *10 Ideas Clave. El aprendizaje creativo*. Grao.
- Mateos Romero, L., Murillo Huertas, I., y Salinas Jiménez, M. del M. (2014). Desajuste educativo y competencias cognitivas: Efectos sobre los salarios. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 210, 85-108.

- Medina, S. R. (2013). *Políticas y educación: La construcción de un destino*. Ediciones Díaz de Santos.
- Medina, O y Sanz, F (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: Referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- Melendro, M., De Juanas, Á., y Rodríguez Bravo, A. E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón*, 69(1), 123-138.
- Meneses, E. L., Andrés, S. M., Fuentes-Cabrera, A., y Belmonte, J. L. (2019). *Tecnologías y tendencias didácticas emergentes en escenarios educativos*. Ediciones Octaedro.
- Meneses, J. (2013). *Psicometría*. UOC.
- Merino Fernández, J. V. (2010). Educación Intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 211-223.
- Merino Fernández, J. V. (2013). Educación intercultural: Reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, 29, 157-178.
- Mesa, P. (2000). La educación para el desarrollo: Entre la caridad y la ciudadanía global¹. *Papeles*, 1(70), 9-26.
- Millán, N. (2015). Un Análisis de la Agenda Post 2015 desde la Perspectiva de la Coherencia de Políticas para el Desarrollo. *Relaciones Internacionales*, 28, 81-103.
- Mingorance Jiménez, A. (2002). *Sociedad y empleo en Vallecas*. Ediciones Complutense.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*.
- Ministerio Educación. (1974a). *Bibliografía de la economía de la educación*. Ministerio de Educación.
- Ministerio Educación. (1974b). *Cooperación internacional en materia educativa, científica y cultural*. Ministerio de Educación.

- Ministerio Educación. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible*.
- Ministerio Educación. (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*.
Ministerio de Educación.
- Miranda, E. M., González, S. S., y Lamfri, N. Z. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa*. Editorial Brujas.
- Monreal Requena, P. (2014). Pobreza y exclusión en Madrid. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(2), 163-182.
- Montil, M. (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Moriyón, F. G. (1999). *Derechos humanos y educación: Textos fundamentales, textos complementarios*. Ediciones de la Torre.
- Muñoz Ramírez, A. (2016). *Movilización contra educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Universidad de Salamanca.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). *Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015*. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. 13(19), 55-83.
- Naciones Unidas. (1946). *Resolución 11 (II)*.
http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/pdf/CSW_founding_resolution_1946.pdf
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/217(III))
- Naciones Unidas. (1951). *Resolución sobre el Estatuto del Refugiado*.
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/429\(V\)&Lang=S&Area=RESOLUTION](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/429(V)&Lang=S&Area=RESOLUTION)
- Naciones Unidas. (1965). *Fusión del Fondo Especial y del Programa Ampliado de Asistencia Técnica en un programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.
http://www.sv.undp.org/content/dam/el_salvador/docs/legal/UNDP_SV_05_Res_2029_Creacion_del_PNUD_1965.pdf

- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2200\(XXI\)&Lang=S&Area=RESOLUTION](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2200(XXI)&Lang=S&Area=RESOLUTION)
- Naciones Unidas. (1968a). *Acta final de la conferencia internacional de Derechos Humanos*.
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N68/958/84/PDF/N6895884.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (1968b). *Proclamación de Therán*.
https://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/fatchr_ph_s.pdf
- Naciones Unidas. (1970). *Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo*.
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2626 %20\(XXV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2626%20(XXV))
- Naciones Unidas. (1978). *Declaración sobre la preparación de la sociedad para vivir en paz*. <https://undocs.org/es/A/RES/33/73>
- Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/34/180&Lang=S>
- Naciones Unidas. (1981). *Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/35/56>
- Naciones Unidas. (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/37/52&Lang=S>
- Naciones Unidas. (1984). *Declaración sobre los derechos de los pueblos a vivir en paz*. <https://undocs.org/A/RES/39/11>
- Naciones Unidas. (1985). *Año Internacional de la Juventud*.
- Naciones Unidas. (1986a). *Declaración Derecho al Desarrollo*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/41/128>
- Naciones Unidas. (1986b). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*.
http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/SP/AMeetings/17thsession/GA_declaration41-128_sp.pdf

- Naciones Unidas. (1988). *Resoluciones y decisiones seleccionadas del Consejo Económico y Social relativa a la Impleneración del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
https://digitallibrary.un.org/record/58615/files/E_C.12_1989_4-EN.pdf
- Naciones Unidas. (1989). *Ejecución del programa de acción mundial para los impedidos y decenios de las naciones unidas para los impedidos*.
- Naciones Unidas. (1990). *Declaración Mundial sobre la supervivencia, protección y desarrollo de los niños*. <https://www.unicef.org/wsc/declare.htm>
- Naciones Unidas. (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*.
<http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Naciones Unidas. (1993). *Conferencia Mundial Derechos Humanos Viena*.
<http://www.cinu.org.mx/temas/dh/decvienapaccion.pdf>
- Naciones Unidas. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N95/231/29/PDF/N9523129.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (1995a). *Aprobación Decenio de la Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*.
<https://undocs.org/es/A/RES/49/184>
- Naciones Unidas. (1995b). *Cumbre mundial sobre desarrollo social*.
<https://undocs.org/es/A/CONF.166/9>
- Naciones Unidas. (1995c). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/49/184&Lang=S>
- Naciones Unidas. (1995d). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*.
[https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing %20full %20report %20S.pdf](https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf)
- Naciones Unidas. (1996a). *Conferencia sobre los Asentamiento Humanos*.
https://unhabitat.org/wp-content/uploads/2014/07/12040_Habitat_II_report__Spanish.pdf

- Naciones Unidas. (1996b). *Cuestiones relativas a los derechos humanos*.
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (1996c). *Plan de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos-lecciones para la vida*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/05/PDF/N9700805.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (1997a). *Cultura de paz*. <https://undocs.org/es/A/RES/51/101>
- Naciones Unidas. (1997b). *Primer Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/51/178>
- Naciones Unidas. (1998a). *Proclamación del año 2000 año internacional de la cultura de paz*. <https://undocs.org/es/A/RES/52/15>
- Naciones Unidas. (1998b). *Reforma de las Naciones Unidas: Medidas y propuestas*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/52/850>
- Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>
- Naciones Unidas. (2000a). *ABC de la Naciones Unidas*.
- Naciones Unidas. (2000b). *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la evaluación de mitad de período de los progresos hechos para alcanzar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (1995–2004)*.
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/640/40/PDF/N0064040.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2000c). *Organización de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/54/281>
- Naciones Unidas. (2000d). *Un decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización: La educación para todo*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/54/122>

- Naciones Unidas. (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N02/636/96/PDF/N0263696.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2004a). *Informe Decenio para la Paz*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2004b). *Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2005a). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: La educación para todos*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/485/23/PDF/N0448523.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2005b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, una mirada desde América Latina y el Caribe*.
- Naciones Unidas. (2007a). *Actividades del Primer Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza (1997-2006)*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/62/267>
- Naciones Unidas. (2007b). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: Educación para todos*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/502/86/PDF/N0650286.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2007c). *Segundo Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza (2008-2017)*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/62/205>
- Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad y Protocolo facultativo*. http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/63/192&Lang=S
- Naciones Unidas. (2009). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*. http://fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Decenio_Internacional_cultura_de_paz_y_no-violencia.pdf

- Naciones Unidas. (2010a). *Actividades del Segundo Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza (2008-2017)*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/65/230>
- Naciones Unidas. (2010b). *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*.
http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/64/PV.106&Lang=S
- Naciones Unidas. (2010c). *Examen de mitad de período del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014*.
<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/65/279>
- Naciones Unidas. (2011). *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: Educación para Todos*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N10/523/55/PDF/N1052355.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2012). *El futuro que Queremos para Todos*.
http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/unttreport_s p.pdf
- Naciones Unidas. (2013a). *Estadísticas e indicadores para la agenda de desarrollo post-2015*.
https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&rurl=translate.google.com&sl=en&sp=nmt4&u=http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/untt-owg-summary.pdf&xid=25657,15700021,15700124,15700186,15700191,15700201,15700237,15700242,15700248&usg=ALkJrhiCF-W8IADTsd5wuotlZpVQbmrIHg
- Naciones Unidas. (2013b). *Inicia la conversación global*.
<http://www.un.org/es/development/desa/development-beyond-2015.html>
- Naciones Unidas. (2013c). *Un millón de voces: El mundo que queremos*.
http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/UNDG_MillionVoices_SP_Web.pdf
- Naciones Unidas. (2013d). *Un millón de voces: El mundo que queremos: Un futuro sostenible con dignidad para todos y todas*.

- Naciones Unidas. (2013e). *Una nueva alianza mundial: Erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible*.
http://www.un.org/es/sg/pdf/hlp_report_post2015_sg.pdf
- Naciones Unidas. (2012). *Iniciativa Mundial La educación ante todo*.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BSPA%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>
- Naciones Unidas. (2013a). *Carta de fecha 19 de julio de 2013 dirigida al presidente de la Asamblea General por los copresidentes del Grupo de Trabajo de Composición Abierta de la Asamblea General sobre los objetivos de desarrollo sostenible*.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/67/941&Lang=S
- Naciones Unidas. (2013b). *Declaración y programa de acción de Viena*.
- Naciones Unidas. (2013c). *Una vida digna para todos: Acelerar el logro de los objetivos de desarrollo del milenio y promover la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015*. <http://undocs.org/sp/A/68/202>
- Naciones Unidas. (2014a). *El camino hacia la dignidad para 2030: Acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta*.
<http://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/SynthesisReportSPA.pdf>
- Naciones Unidas. (2014b). *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los objetivos de desarrollo sostenible*.
http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970&referer=/english/&Lang=S
- Naciones Unidas. (2014a). *El camino hacia la dignidad para 2030: Acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta*.
<http://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/SynthesisReportSPA.pdf>
- Naciones Unidas. (2014b). *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los objetivos de desarrollo sostenible*.
<http://archive.ipu.org/splz-e/unga14/owg-s.pdf>

- Naciones Unidas. (2015a). *Informe 2015 ODM*.
https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf
- Naciones Unidas. (2015b). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2015*.
[file:///C:/Users/Daniel %20de %20la %20Rosa/Downloads/UNDP_MDG_Report_2015.pdf](file:///C:/Users/Daniel%20de%20la%20Rosa/Downloads/UNDP_MDG_Report_2015.pdf)
- Naciones Unidas. (2015). *Informe del Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los indicadores de los objetivos de desarrollo sostenible*.
<https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-IAEG-SDGs-S.pdf>
- Naciones Unidas. (2017a). *Informe de mitad de período sobre los progresos realizados en la aplicación de la tercera etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/178/16/PDF/G1717816.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (2017b). *Plan Estratégico del PNUD para 2018-2021*.
<http://undocs.org/es/DP/2017/38>
- Naciones Unidas. (2018). *Cumbre de Paz Nelson Mandela*.
<https://undocs.org/es/A/RES/72/243>
- Naciones Unidas. (2020). *The Impact of COVID-19 on Children*.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.
- Nando, M. A., y Abad, M. B. (2016). *Gestión Del Talento Humano e innovación de la enseñanza y el aprendizaje*. Palibrio.
- Natale, M. L. D. (2003). *La edad adulta, una nueva etapa para educarse*. Narcea Ediciones.
- Navas Cuenca, E. (2013). *Legislación y educación medioambiental (2.ª)*. ICB.
- Naya Garmendia, L .M. (2001). *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*.
- Niño, S., y Martínez Blasco, M. (2002). El aspecto económico de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, 2740, 31-36.

- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- OCDE. (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Ministerio de Educación.
- OECD. (2013). *Education Indicators in Focus*.
- Oficina Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2008). *Reivindicar los objetivos de desarrollo del Milenio: Un enfoque de derechos humanos*. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/MDGs_part_1_sp.pdf
- Olivencia, J. J. L., Solbes, V. M. M., y Merino, E. S. V. (2015). *Género, Educación y Convivencia*. Dykinson.
- Ombudsman, F. I. de. (2005). *Niñez y adolescencia: III informe sobre derechos humanos*. Trama Editorial.
- OMS. (2001). *The Second Decade Improving Adolescent Health and Development*.
- Operti, R. (2017). *15 Claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030*. OIE.
- Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: Dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, 7, 15-18.
- Ortega, M. L., Cordon-Pedregosa, M. R., y Sianes, A. (2013). *Educación para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Universidad Loyola Andalucía.
- Osorio, M., Ayestarán, R., y Fuentes Lara, M. C. (2020). Aprendizaje por descubrimiento de la crisis de refugiados y de los inmigrantes en el grado de *Marketing* de la Universidad Francisco de Vitoria. *Formación Universitaria*, 13(4), 165-172.
- Osuna, A. S. (2004). *Textos básicos de Naciones Unidas relativos a derechos humanos y estudio preliminar*. Universidad de Sevilla.
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana, una perspectiva para la inmigración*. Icaria Editorial.

- Palop, L. de T., Dolz, F. A., y Calandín, J. G. (2020). *Retos de la educación ante la Agenda 2030: Los ODS entre el humanismo y la ecología*. Universitat de València.
- Pando, P. (2018). *El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Paredes, J. M. (1970). *Métodos de planificación de la educación*. Ministerio de Educación.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva. Un modelo de diversidad huamana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.
- Pedraza, B. (2002). La formación profesional en el entorno de la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29.
- Pedreño Canovas, A. (2005). *Las relaciones cotidianas entre jóvenes autóctonos e inmigrantes: Estudio sociológico de los jóvenes en el Campo de Cartagena*. Laborum.
- Pendi, A. I. (2011). *Política Educativa*. Nau Llibres.
- Pendi, I. (2006). *Política educativa. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Nau Llibres.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Pérez Fernández, J. I., y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169.
- Pérez Herrero, M. del H., Antúnez, Á., y Burguera-Condon, J. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: Perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Pérez Sánchez, C. N., Betancort Montesinos, M., y Cabrera Rodríguez, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. *Revista Internacional de Sociología*, 71(1), 169-187.

- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F., y Fernández García, A. (2016). Criterios para una intervención de calidad con jóvenes en dificultad social. *Revista Española de Oedagogía*, 263, 51-69.
- Pérez Viramontes, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos: Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*. ITESO.
- Peso, J. (2017). El servicio voluntario europea, formación y aprendizaje en el marco de la estrategia 2020. Universidad de Sevilla.
- Pla, U. F. (2012). *El sistema internacional y los derechos humanos*. RIL Editores.
- PNUD. (2004). *La democracia en América Latina*. <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/democracy/costarica/docs/PNUD-seminario.pdf>
- PNUD. (2012). *Logrando los ODM: el MAF en acción*. [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/MDG %20Acceleration %20Framework/MAF_2012_SP_web_draft4B.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/MDG%20Acceleration%20Framework/MAF_2012_SP_web_draft4B.pdf)
- PNUD. (2016). *Desde los ODM hasta el desarrollo sostenible para todos*. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/SDGs/Spanish/ES_f_UNDP_MDGs-to-SDGs_web.pdf
- Poveda Bicknell, D., Jociles, M. I., y Franzé, A. M. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencia y prácticas institucionales con alumnado inmigrantes latinoamericanos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(3), 1-42.
- Poveda, D. (2003). La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas-Puente de Vallecas. *Education Policy Analysis Archives*, 11(49), 1-41.
- Programa Mundial de Alimentos. (2009). *El Hambre y los mercados: Serie de Informes sobre el Hambre en el Mundo 2009*. Earthscan.
- Quintana Rioja, M., Blanco Laserna, L., y García Fernández, J. C. (2010). Educación de calle. Una experiencia de socialización en medio abierto. *Educación y Futuro*, 22, 129-148.

Quaqui, B (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*.73(3), 563-565

Rambla, X. (2012). *Los informes de seguimiento de EPT en el contexto de América Latina: Una mirada crítica*. Editorial Miño y Dávila.

Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible. (2013). *Una Agenda de Acción para el Desarrollo Sostenible*. <http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/Una-Agenda-de-Acci%C3%B3n-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>

Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Editorial SM.

Rekalde, I., Vizcarra, M. T., y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.

Ribotta, S. (2006). *Educación en derechos humanos: La asignatura pendiente*. Dykinson.

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., Lu, C., Lucas, J. E., Perez-Escamilla, R., Dua, T., Bhutta, Z. A., Stenberg, K., Gertler, P., y Darmstadt, G. L. (2017). Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale up for Early Childhood Development. *The Lancet*, 389(10064), 103-118. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)

Ríos, M. F. (2004). La educación de adultos: Principal impulsora de la educación permanente. *Eúphoros*, 7, 237-248.

Robles, G. (2015). *Compromiso universal por un desarrollo humano y sostenible: Posición española para la Agenda post 2015*. Secretaría General de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2015. http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1008542

Rodríguez Rojo, M. (1995). Educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22.

- Rodríguez Bravo, A. E., De Juanas, Á., y González Oivares, Á. L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 109-126.
- Rodríguez Bravo, A. E., Melendro, M., y De Juanas, Á. (2014). Obstáculos, limitaciones y alternativas en la intervención con adolescentes en riesgo. En *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. (pp. 209-217). Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La Investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 17, N.º 4, 17(4), 1-30.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A., y Fernández-Díaz, E. (2012). La educación para el desarrollo en España: Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 111-123.
- Rogero Anaya, J. (2014). Éxito escolar - Éxito social y los excluidos del éxito. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 36-52.
- Rogers, C., y Stevens, B. (1980). *Persona a persona*. Amorrortu.
- Rojas Soriano, R. (2002). *Investigación Social: Teoría y praxis*. (11.ª ed.). Plaza y Valdés.
- Romero y Amando de Miguel. (1969). *El capital humano: Ideas para una planificación social de la enseñanza en España* (Madrid). Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Roser, M., y Ortiz-Ospina, E. (2016). Literacy. https://ourworldindata.org/literacy?fbclid=IwAR06_PeRfWHkM0PcZopFd62LfbQj9COjAz-xqtF7ShAy-U8Jzfkjy85dSIM
- Rosling, H. (2018). *Factfulness*. Deusto. Barcelona.

- Ruiz Román, C., y Merino Mata, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 87-97.
- Ruiz Ruiz, E., y Alario Trigueros, T. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 23, 127-144.
- Sában, C. (2010). «Educación permanente» y «Aprendizaje permanente»: dos modelos teóricos aplicativos diferente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230.
- Sachs, J. (2005). *Invirtiendo en el desarrollo. Un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. file:///C:/Users/Pc/Desktop/spanish-complete-highres.pdf
- Salado, A. (2004). *Texto básico de Naciones Unidas relativo a derechos humanos y estudio preliminar*. Universidad de Sevilla.
- Salguero, J., y Seva, J. M. (2004). *Educación para la paz: El caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. Ediciones Complutense.
- Salinas Catalá, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de la Historia Contemporánea*, 25, 165-188.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, 104-122.
- Sanahuja, J. A. (2016). *De los objetivos del milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), Universidad Complutense.
- Sánchez Cepeda, J. S. (2002). *Diagnósticos y perspectivas de la educación ambiental en Extremadura*. Universidad de Extremadura.

- Sánchez García-Arista, M. L. (2016). *Competencias personales y sociales en alumnos adolescentes y su relación con su afrontamiento de conflictos*. Ediciones Complutense.
- Sanz Fernández, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: De Jomtien a Dakar. *Educación XX1*, 3. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=70600303>
- Saperas, C. (2012). *Objetivos de Dakar: Acercándonos a la situación de la educación en Centroamérica*. <http://www.educacionsinfronteras.org/files/707264>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumière.
- Scandroglio, B., y López, J. (2010). Investigación acción participativa con la agrupación latin kin en Madrid: Potencialidades y límites de una estrategia alternativa al control de los grupos juveniles conflictivos. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 5(2), 223-255.
- Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal learning: Towards a Conceptualization of the Field. *Nall Working Papers*, 19. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en Secundaria: Un estudio comparado*. Ministerio de Educación.
- Sen, A. (1992). Sobre conceptos y medidas de pobreza. *Comercio Exterior*, 42(4).
- Shiwaku, K., Sakurai, A., y Shaw, R. (2016). *Disaster Resilience of Education Systems: Experiences from Japan*. Springer.
- Sordo Medina, J. (2014). *Historia de Entrevías*.
- Sotelo, J., Tolón, A., y Lastra, X. (2011). Indicadores por y para el desarrollo sostenible, un estudio de caso. *Estudios Geográficos*, LXXII(271), 611-654.

- Sotés, M. A. (2008). La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en los documentos europeos y en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 345-371.
- Sotillo, J. A. (2015). *El reto de cambiar el mundo. La Agenda de 2030 de Desarrollo Sostenible*. Catarata.
- Stifung, B. (2016). *Índice y Paneles de los ODS*.
- Stiglitz, J. E. (2004). *Creating a Learning Society*.
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha: Qué hacer con las sociedades desiguales*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Sustainable Development Solutions Network. (2017). *Cómo empezar los ODS en las universidades*. <http://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3.^a ed.). Paidós.
- Tenorio, E (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (3),1,823-831.
- Tiana Ferrer, A., Sanz Fernández, F., Carreño Rivero, M., Ruiz Rodrigo, C., Labrador, C., y Ruiz Rodrigo, C., (2015). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. UNED.
- Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*. Vol. 61, n.º 1, pp. 22-57., 61(1), 22-57.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Editorial Intermon-Oxfam. Colección libros de encuentro.
- Torres del Castillo, R, M. (2001). *¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación? [Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores](#), Vol. 2, n.º. 11, pp.11-21*
- Trianes, M. V., De la Morena, M. L., y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Algibe.

- UE. (1975). *Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional*.
file:///C:/Users/Pc/Downloads/01975R0337-19950101-es.pdf.es.pdf
- UE. (1994). *Crecimiento, competitividad, empleo- Retos y psitas para entrar en el
silgo* XXI. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994IR0171&from=ES>
- UE. (1995a). *Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=ES>
- UE. (1995b). *Libro Blanco sobre la educación y la formación- Enseñar y Aprender-
hacia la sociedad cognitiva*.
file:///C:/Users/Pc/Downloads/COM_1995_590_ES_ACTE_f.pdf.es.pdf
- UE. (2000a). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*.
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- UE. (2000b). *Consejo Europeo de Lisboa*.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- UE. (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11049>
- UE. (2006). *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*.
https://www.uma.es/eees/images/stories/marco_europeo_cualificaciones_com_2006_0479_es.pdf
- UE. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco
estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la
formación («ET 2020»)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- UE. (2010a). *EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente,
sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- UE. (2010b). *INFORMACIÓN PROCEDENTE DE LAS INSTITUCIONES,
ÓRGANOS Y ORGANISMOS DE LA UNIÓN EUROPEA*.
file:///C:/Users/Pc/Downloads/InformeEducacionformacion10_117_01.pdf

- UE. (2012a). *Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>
- UE. (2012b). *Validación del aprendizaje no formal e informal*.
- UE. (2013a). *Juventud en acción*.
- UE. (2013b). *Resolución del Parlamento Europeo, de 22 de octubre de 2013, sobre un nuevo concepto de educación*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0433&from=ES>
- UE. (2015). *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215 %2802 %29&from=ESS](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215%2802%29&from=ESS)
- UE. (2017). *La Comisión presenta el pilar europeo de derechos sociales*. file:///C:/Users/Pc/Downloads/IP-17-1007_ES.pdf
- UE. (2018a). *Construyendo una Europa más fuerte: El papel de las políticas de juventud, educación y cultura*. file:///C:/Users/Pc/Downloads/1_ES_ACT_part1_v4.pdf
- UE. (2018b). *Recomendación del Consejo: Relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF
- Unceta, K., Martínez, M. J., y Zabala, I. (2012). La crisis de la cooperación al desarrollo: Los ODS, la agenda del desarrollo y el papel de la AOD. *Centro de documentación Hegoa*, 31.
- UNESCO. (2017). *La UNESCO y la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, estado de los preparativos*. Recuperado 4 de noviembre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149747sb.pdf>
- UNESCO. (1945). *Constitution UNESCO*. <http://portal.unesco.org/es/files/16835/1066818100116nov1945.pdf/16nov1945.pdf>

- UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en el esfera de la enseñanza.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>
- UNESCO. (1961a). *Conference of African States on the Development of Education in Africa; Final Report.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000774/077416e.pdf>
- UNESCO. (1961b). *Las necesidades de Asia en materia de educación primaria: Plan para proporcionar educación primaria obligatoria en la región; Estudios y documentos de educación.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133852so.pdf>
- UNESCO. (1961c). *Oriente y Occidente hacia la comprensión mutua.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001335/133596so.pdf>
- UNESCO. (1962a). *Proyecto Principal de Educación UNESCO/América Latina.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133328>
- UNESCO. (1962b). *Proyecto Principal de Educación UNESCO/América Latina 14.*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190112>
- UNESCO. (1966). *Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del Planteamiento económico en los países de América latina y del Caribe.*
http://www.unesco.org/education/pdf/BUENOS_S.PDF
- UNESCO. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Alianza.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- UNESCO. (1974). *Actas de la Conferencia General 18ª reunión.*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114040_spa.page=150
- UNESCO. (1979). *Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Lanita y del Caribe.*
- UNESCO. (1990a). *Declaración mundial sobre educación para todos.*
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1990b). *Declaración mundial sobre educación para todos.*
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

- UNESCO. (1993a). *Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe.*
- UNESCO. (1993b). *Status and Trends.*
http://www.unesco.org/education/pdf/27_111.pdf
- UNESCO. (1995b). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Accesoy Calidad.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- UNESCO. (1998). *Alfabetización: Construir el futuro;*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001122/112284so.pdf>
- UNESCO. (2000a). *Diez años después de Jomtien.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001195/119519s.pdf>
- UNESCO. (2000b). *Foro Mundial sobre la Educación, Informe final.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (2000c). *World Education Forum; Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2002). *Informe EPT: ¿Va el mundo por buen camino?*
<https://es.scribd.com/document/193395048/UNESCO-Informe-EPT-2002-Va-El-Mundo-Por-Buen-Camino>
- UNESCO. (2003). *Educación para Todos. Hacia la igualdad entre los sexos.*
 UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132550s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos: Hacia la igualdad entre los sexos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2003/4.* Recuperado 31 de marzo de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001445/144599s.pdf>
- UNESCO. (2006a). *Educación para todos. La alfabetización un factor vital. Informe se seguimiento de la EPT.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>

- UNESCO. (2006b). *Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa.* UNESCO.
<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>
- UNESCO. (2006c). *Plan de aplicación internacional. Decenio de las Naciones Unidas de la educación para el desarrollo Sostenible.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- UNESCO. (2007). *Informe de Educación en el Mundo. Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>
- UNESCO. (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: Una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009.* UNESCO.
- UNESCO. (2009a). *Actas de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185056s.pdf>
- UNESCO. (2009b). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. Marco de Acción Estratégico Internacional.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023s.pdf>
- UNESCO. (2009c). *Declaración Bonn.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799s.pdf>
- UNESCO. (2009d). *Informe de Educación en el mundo. Superar las desigualdades: Por qué es importante la gobernanza.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf>
- UNESCO. (2010a). *Evaluación final de la aplicación de la primera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos.*
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N10/493/14/PDF/N1049314.pdf?OpenElement>
- UNESCO. (2010b). *Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.*
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>

- UNESCO. (2011a). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442_spa/PDF/191442spa.pdf.multi
- UNESCO. (2011b). *El correo de la UNESCO*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002130/213061s.pdf>
- UNESCO. (2011c). *Informe de educación en el mundo. Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>
- UNESCO. (2012a). *Actas de la Conferencia General. 36ª reunión*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215084_spa
- UNESCO. (2012b). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa
- UNESCO. (2012c). *Forjar la educación del mañana: Decenio de las Naciones Unidas: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible - Informe 2012 (abreviado)*. UNESCO.
- UNESCO. (2012d). *Informe de educación en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>
- UNESCO. (2013a). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>
- UNESCO. (2013b). *Una mirada actual a la educación encierra un tesoro: Evaluar la influencia del informe Delors de 1996*. UNESCO.
- UNESCO. (2014a). *Conferencias regionales sobre la educación después de 2015*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233014s.pdf>
- UNESCO. (2014b). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>

- UNESCO. (2014c). *El Acuerdo de Mascate*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122s.pdf>
- UNESCO. (2014d). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- UNESCO. (2014e). *Indicadores temáticos propuestos para el marco de acción de la agenda educativa post 2015*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233247S.pdf>
- UNESCO. (2014f). *Informe de educación en el mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO. (2014g). *Textos fundamentales: Edición de 2014*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226924s.pdf#page=7>
- UNESCO. (2015a). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336S.pdf>
- UNESCO. (2016a). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible cuatro. Educación 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>
- UNESCO. (2016b). *Formando el futuro que queremos*.
- UNESCO. (2016c). *Informe de educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de servicio sostenible para todos*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- UNESCO. (2016d). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos; Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- UNESCO. (2019). *Orientaciones internacionales: Violencia de género en el ámbito escolar*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>

- UNESCO. (2020a). *Coalición mundial para la educación Covid-19*.
<https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- UNESCO. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción 2020*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNICEF. (2000). *Estado Mundial de la infancia*.
<https://www.unicef.org/spanish/sowc00/sowc00sp-1.pdf>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*.
<http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2007). *Estado Mundial de la Infancia 2007: La mujer y la infancia*.
<https://www.unicef.org/colombia/media/2451/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202007.pdf>
- UNICEF. (2018). *Los niños y las niñas de la brecha digital en España*.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ESTUDIO_Infancia_y_TICs_web.pdf
- Vaillant, D. (2012). La gobernanza educativa y los incentivos docentes los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21, 119-141.
- Valderrama. (1995). *La Unesco y la Educación: antecedentes y desarrollo*.
<http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>
- Valdés, M., Sancho, M. Á., y de Esteban, M. (2020). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español. 2020*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Valle, J. M. (2004). *50 años de política educativa de la Unión Europea (1951-2001): Fundamentos y acciones*. [UNED].
<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec10/reec1001.pdf>
- Vandemoortele, J. (2002). *Are we Really Reducing Global Poverty?*
http://web.worldbank.org/archive/website00801/WEB/PDF/ARE_WE_R.PDF
- Vega, A., y Pérez, C. (2020). *Indicadores de desarrollo sostenibles: marcos ordenadores e iniciativas*. Editorial Feijóo.

- Vega Marcote, P. (2004). *La educación ambiental en la formación inicial del profesorado. Análisis de un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia para la acción a favor del medio*. Universidad de Granada.
- Vélaz, M, C. (2008). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas*. Siglo XXI de España Editores.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez Sánchez, L., y Schalock, R. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: Implicaciones de la convención de naciones unidas. *Siglo Cero*, 43, 7-28.
- Vicente Córdoba, J.(Director) (2008). *Flores de Luna*. [Documental]. Atalanta.
- Vigil, A. A., y Sel, S. (2016). *Cine educativo y científico en España, Argentina y Uruguay*. Editorial Centro de Estudios Ramon Areces SA.
- Villamil, L. C., y Romero, J. R. (2011). Los objetivos de desarrollo del milenio de las Naciones Unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos? *Revista Lasallista de investigación.*, 8(1).
- Vior, S., y Oreja, M. B. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, 6, 201-2036.
- Wallace, W. (1976). *La lógica de la ciencia en la sociología*. Alianza.
- WCEFA. (1990a). *World Conference on Education for All; Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Documentos de trabajo*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>
- WCEFA. (1990b). *World Conference on EFA: Final report*.
http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf
- World Bank. (2008). *Girls' Education in the Twenty-first Century*. World Bank.

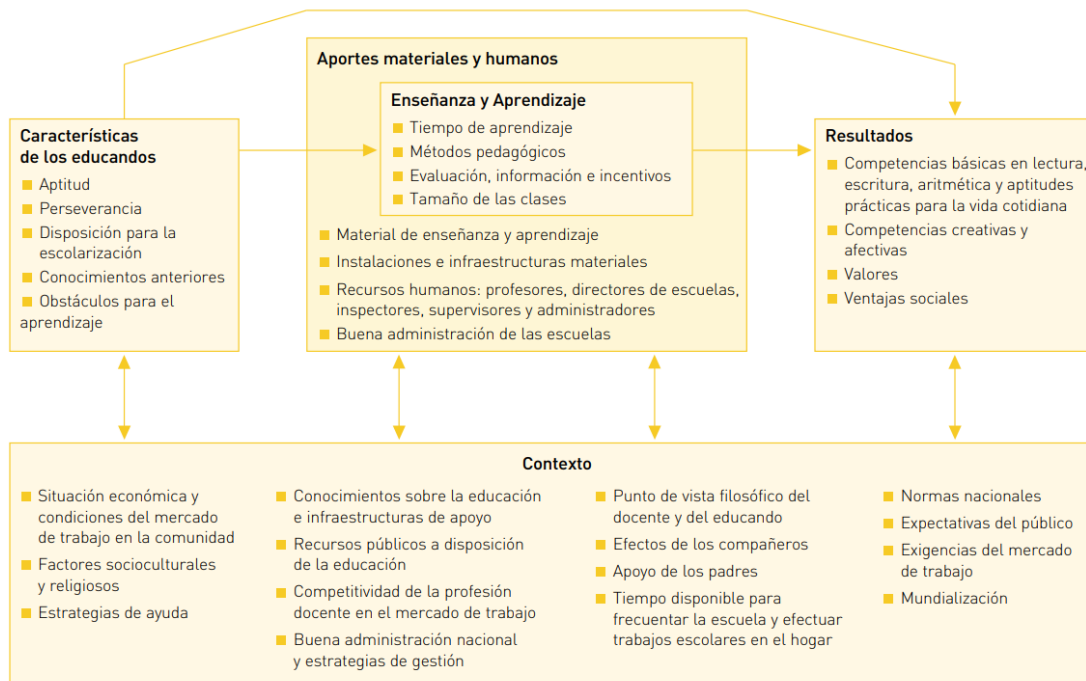
Glosario de términos

ACE	Aulas de Compensación Educativa.
ACNUR	La Agencia para los Refugiados.
AROPE	At Risk of Poverty and/or Exclusión.
BIE	Oficina Internacional de Educación.
BOE	<i>Boletín Oficial del Estado.</i>
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y Caribe.
CICI	Comisión Internacional de Cooperación Intelectual.
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.
DAES	Divisiones del departamento de asuntos económicos y sociales.
DOEU	<i>Diario Oficial de la Unión Europea.</i>
DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos.
ECOSOC	Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas
EDS	Educación para el desarrollo sostenible.
EFA	Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos.
EPT	Educación Para Todos.
FAO	Programa Mundial de Alimentos.
GEM	Global Education Monitoring Report.
IDE	Índice de desarrollo de Educación para Todos.
IDH	Índice de desarrollo humano.
IICI	Instituto Internacional de Cooperación Intelectual.
IIEP	Instituto internacional de Planeamiento de la Educación.
JOC	Organización Juvenil Cristiana.
OACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
ODM	Objetivos de desarrollo del milenio
ODS	Objetivos de desarrollo sostenible
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OIE	Oficina Internacional de Educación.

ONU	Organización de las Naciones Unidas.	NUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
REDS	Red Española para el Desarrollo Sostenible.		
RMI	Renta Mínima de Inserción.		
SDSN	Red de Soluciones para un Desarrollo Sostenible.		
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.		
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas.		
UNGEI	Iniciativa para la Educación de la Niñas.		
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund.		

Parte V. Anexos

Anexo I. Educación de calidad



Anexo II. Relación de la educación con los demás ODS

Cuadro 0.1	
Relación de la educación con los demás ODS	
Objetivo 1	La educación es crucial para salir de la pobreza.
Objetivo 2	La educación es fundamental para avanzar hacia unos métodos agrícolas más sostenibles y adquirir conocimientos sobre nutrición.
Objetivo 3	La educación puede aportar una contribución decisiva para muchas cuestiones relativas a la salud, como la mortalidad prematura, la salud reproductiva, la difusión de las enfermedades, el bienestar y los estilos de vida saludable.
Objetivo 5	La educación de las mujeres y las niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, desarrollar las competencias y capacidades participativas y mejorar las oportunidades vitales.
Objetivo 6	La educación y la formación aumentan las competencias y la capacidad para usar los recursos naturales de forma más sostenible y puede contribuir a promover la higiene.
Objetivo 7	Los programas educativos, especialmente los no formales y los informales, pueden promover una mejora en la conservación de la energía y el uso de fuentes de energía renovables.
Objetivo 8	Hay una relación directa entre la vitalidad económica, la iniciativa empresarial, las competencias para el mercado laboral y el nivel educativo.
Objetivo 9	La educación es necesaria para desarrollar las competencias que permiten construir unas infraestructuras más resilientes y lograr una industrialización más sostenible.
Objetivo 10	La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha demostrado su eficacia contra la desigualdad social y económica.
Objetivo 11	La educación puede aportar las competencias necesarias para contribuir a configurar y mantener unas ciudades más sostenibles y alcanzar la resiliencia en situación de desastre.
Objetivo 12	La educación puede influir decisivamente en los patrones de producción y en la información de los consumidores sobre la producción de bienes más sostenibles y la limitación de los desechos.
Objetivo 13	La educación es clave para la comprensión de los efectos del cambio climático por el público en general, así como para la adaptación y mitigación, especialmente en el plano local.
Objetivo 14	La educación es importante para concienciar sobre el entorno marino y fomentar un consenso proactivo respecto a su uso racional y sostenible.
Objetivo 15	La educación y formación desarrollan competencias y la capacidad para garantizar medios de subsistencia sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, especialmente en entornos amenazados.
Objetivo 16	El aprendizaje social es vital para propiciar y promover unas sociedades participativas, inclusivas y justas, así como la coherencia social.
Objetivo 17	El aprendizaje permanente desarrolla la capacidad para entender y promover las políticas y prácticas de desarrollo sostenible.

Anexo III. Consentimiento informado menores

Consentimiento Informado menores-información a la entidad

Antes de proceder a la firma de este consentimiento informado, lea atentamente la información que a continuación se le facilita y realice las preguntas que considere oportunas.

Título y naturaleza del proyecto

Objetivos Desarrollo del Milenio: Educación de calidad, oportunidades de aprendizaje. El papel de las entidades sociales en Entrevías: Estudio de casos

Le informamos de la posibilidad de participar en un proyecto cuya naturaleza implica básicamente la realización de una serie de cuestionarios para valorar el trabajo de las entidades sociales de entrevistas en relación con el ODS 4.

Riesgo de la investigación para la entidad:

No existen riesgos ni contraindicaciones conocidas asociadas a la evaluación y, por lo tanto, no se anticipa la posibilidad de que aparezca ningún efecto negativo para el participante.

Derecho explícita de la entidad a retirarse del estudio

- La participación es totalmente voluntaria.
- La entidad puede retirarse del estudio, cuando así lo manifieste, sin dar explicaciones y sin que esto repercuta en la entidad de ninguna forma.

Garantías de confidencialidad

- Todos los datos de carácter personal obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.
- La información obtenida se utilizará exclusivamente para los fines específicos de este estudio.
- En ningún momento se necesitarán datos personales de los menores participantes y de sus familias.

Si requiere información adicional se puede poner en contacto con Daniel de la Rosa, investigador principal del estudio, a través del correo electrónico d.delarosa@ufv.es

Anexo IV. Consentimiento informado entidad

Consentimiento informado-información a la entidad

Objetivos desarrollo del milenio: Educación de calidad, oportunidades de aprendizaje. El papel de las entidades sociales en Entrevías: Estudio de casos

NOMBREcon el cargo y DNI en La entidad.....con CIF.....

- Ha leído el documento informativo que acompaña a este consentimiento (información a la entidad)
- Ha podido hacer preguntas sobre el estudio
- Ha recibido suficiente información sobre el estudio
- Comprendo que mi participación es voluntaria y soy libre de participar o no en el estudio
- Se ha informado que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establece la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99
- Se ha informado que la información obtenida solo se utilizara para los fines específicos del estudio.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que esto tengo ninguna repercusión

Presto libremente mi conformidad para participar en el proyecto titulado «Objetivos Desarrollo del Milenio: Educación de calidad, oportunidades de aprendizaje. El papel de las entidades sociales en Entrevías: Estudio de casos»

Firma del profesional informador

Nombre y apellidos:

Fecha:

Firma del tutor

Nombre y apellidos:

Fecha

Anexo V. Consentimiento informado colegio

Consentimiento informado colegio

Antes de proceder a la firma de este consentimiento informado, lea atentamente la información que a continuación se le facilita y realice las preguntas que considere oportunas.

Título y naturaleza del proyecto

Conocimiento de los Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS)

El presente consentimiento tiene el objetivo de informarle en la participación de un proyecto cuya naturaleza implica la realización de un cuestionario que permita conocer el conocimiento de los ODS.

Riesgo de la investigación para los menores del centro

No existen riesgo ni contraindicaciones asociadas a la evaluación y, por lo tanto, no se anticipa la posibilidad de que aparezca ningún efecto negativo para el participante.

Derecho explicita de la entidad a retirarse del estudio

- La participación es totalmente voluntaria.
- Pueden retirarse del estudio cuando así lo manifieste, sin dar explicaciones y sin que esto repercuta en usted ni en los participantes de ninguna forma.

Garantías de confidencialidad

- Todos los datos de carácter personal obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratará conforme a la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.
- La información obtenida se utilizará exclusivamente para los fines específicos de este estudio.
- Los datos recabados solo serán accesibles al investigador principal que los custodiará en una base de datos con contraseña
- En ningún momento se necesitarán datos personales de los menores participantes ni de sus familias.

Si requiere información adicional se puede poner en contacto con Daniel de la Rosa, investigador principal del estudio, a través del correo electrónico d.delarosa@ufv.es

Anexo VI. Consentimiento.....

Don/Doña _____ con
DNI _____ con cargo de _____ en
colegio _____ cuyo CIF es _____

Yo confirmo que:

- He leído el documento informativo que acompaña a este consentimiento.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- Comprendo que la participación de mi centro educativo y los/as alumnos/as es voluntaria y son libres de participar o no en el estudio.
- Permito que los usuarios respondan el cuestionario como responsables de este.
- He sido informado que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establece la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.
- He sido informado de que la información obtenida solo se utilizará para los fines específicos del estudio. He sido informado de que puedo retirarme del estudio, si lo creo conveniente, sin tener que dar explicaciones y sin que esto conlleve ninguna repercusión.

Firma del profesional informador	Firma del informado
Nombre y apellidos:	Nombre y apellidos:
.....
Fecha:	Fecha:
.....

Anexo VII. Cuestionario final

Sexo: _____ Religión: _____

Edad: _____ Nacionalidad: _____

Centro

1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi Nunca	En ocasiones	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1. He oído la palabra <i>sostenibilidad</i> .										
2. Es importante cuidar el planeta.										
3. En mi centro/asociación reciclo.										
4. Reciclo plásticos en casa.										
5. Conozco los derechos de los niños/as.*										
6. Conozco los derechos humanos.*										
7. Es necesario que todos nosotros tengamos los mismos derechos.										
8. Los derechos humanos son iguales para todos/as.										
9. El trabajo de mi madre/tutora en casa es importante para el día a día.										
10. Los hombres de mi familia eligen trabajar fuera de casa.										
11. En el último año he realizado actividades en mi colegio sobre igualdad entre niños y niñas.										
12. Elijo a mis amigos/as sin tener en cuenta su sexo.										
13. Cuando yo discuto con alguien hablo para solucionarlo.										
14. Cuando yo discuto con alguien uso la violencia para solucionarlo.										
15. Tengo amigos/as en mi colegio.										
16. En mi colegio cuento mis problemas a los profesores/as.										

17. En mi colegio hay personas de diferentes nacionalidades (árabe, española...).									
18. En mi colegio hay personas de diferentes religiones (musulmana, cristiana...).									
19. En mi colegio hay personas de diferentes culturas (costumbre, ritos, vestidos, idioma, gastronomía...).									
20. En mi colegio aprendo de otras religiones diferentes a la mía.									
21. En mi colegio aprendo de otras culturas (asiática, europea...) diferentes a la mía.									
22. En mi colegio aprendo de otras nacionalidades (árabe, española...) diferentes a la mía.									
23. Realizo actividades culturales por Madrid (museos, exposiciones, cine, teatro...).									
24. Los/as profesores/as muestran interés por las diferentes culturas.									
25. Me gusta hacer visitas culturales (centro cultural, exposiciones...) en el barrio.									
26. Conozco las actividades culturales del barrio. *									
27. He oído hablar de los objetivos de desarrollo sostenible.									
28. Conozco los 17 objetivos de desarrollo sostenible.*									
29. Tenemos que trabajar para conseguir una educación de calidad para todos/as.									
30. El personal de mi colegio trabaja para que todos tengamos la misma educación.									

*Los ítems 5, 6, 26 y 28 siguen la siguiente escala:

1/ninguno 2/casi ninguno/3 pocos/4 algunos/5 la mayoría 6/todos

Anexo VIII. Ejemplo de cuestionario completo

164

Curso: 6^aA Nombre de la Asociación: Amaverge
 Sexo: Mujer Religión: Cristiana
 Edad: 17 Nacionalidad: Española

1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi Nunca	En ocasiones	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1. He oído la palabra sostenibilidad.	1	2	3	4	5	6
2. Es importante cuidar el planeta.	1	2	3	4	5	6
3. En mi centro/asociación reciclo.	1	2	3	4	5	6
4. Reciclo plásticos en casa.	1	2	3	4	5	6
5. Conozco los derechos de los niños/as. *	1	2	3	4	5	6
6. Conozco los derechos humanos. *	1	2	3	4	5	6
7. Es necesario que todos nosotros tengamos los mismos derechos.	1	2	3	4	5	6
8. Los derechos humanos son iguales para todos/as.	1	2	3	4	5	6
9. El trabajo de mi madre/tutora en casa es importante para el día a día.	1	2	3	4	5	6
10. Los hombres de mi familia eligen trabajar fuera de casa.	1	2	3	4	5	6
11. En el último año he realizado actividades en mi centro/asociación sobre igualdad entre niños y niñas.	1	2	3	4	5	6
12. Elijo a mis amigos/as sin tener en cuenta su sexo.	1	2	3	4	5	6
13. Cuando yo discuto con alguien hablo para solucionarlo.	1	2	3	4	5	6
14. Cuando yo discuto con alguien uso la violencia para solucionarlo.	1	2	3	4	5	6
15. Tengo amigos/as en mi centro/asociación.	1	2	3	4	5	6
16. En mi centro/asociación cuento mis problemas a los educadores/as.	1	2	3	4	5	6
17. En mi centro/asociación hay personas de diferentes nacionalidades (árabe, española...)	1	2	3	4	5	6

18. En mi centro/asociación hay personas de diferentes religiones (musulmana, cristiana...)	1	2	3	4	5	6
19. En mi centro/asociación hay personas de diferentes culturas (costumbre, ritos, vestidos, idioma, gastronomía...)	1	2	3	4	5	6
20. En mi centro/asociación aprendo de otras religiones diferentes a la mía.	1	2	3	4	5	6
21. En mi centro/asociación aprendo de otras culturas (asiática, europea...) diferente a la mía.	1	2	3	4	5	6
22. En mi centro/asociación aprendo de otras nacionalidades (árabe, española...) diferentes a la mía.	1	2	3	4	5	6
23. Realizo actividades culturales por Madrid (museos, exposiciones, cine, teatro...)	1	2	3	4	5	6
24. Los/as educadores/as muestran interés por las diferentes culturas.	1	2	3	4	5	6
25. Me gusta hacer visitas culturales (centro cultural, exposiciones...) en el barrio.	1	2	3	4	5	6
26. Conozco las actividades culturales del barrio. *	1	2	3	4	5	6
27. He oído hablar de los Objetivos de Desarrollo sostenible.	1	2	3	4	5	6
28. Conozco los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. *	1	2	3	4	5	6
29. Tenemos que trabajar para conseguir una educación de calidad para todos/as.	1	2	3	4	5	6
30. El personal de mi entidad/asociación trabaja para que todos tengamos la misma educación.	1	2	3	4	5	6

*Los ítems 5, 6, 26 y 28 siguen la siguiente escala:

1/ninguno 2/casi ninguno/3 pocos/4 algunos/5 la mayoría 6/todos

GRACIAS

Anexo IX. Ejemplo de consentimiento informado



Nombre [redacted] con DNI [redacted] en cargo
de ...COORDINADORA... GENERAL... en la
entidad... CIUDAD... JOVEN... cuyo CIF es G.: 78899903

Confirmando que:

- He leído el documento informativo que acompaña a este consentimiento (información a la entidad)
- He podido hacer preguntas sobre el estudio
- He recibido suficiente información sobre el estudio
- Comprendo que la participación de mi entidad y de sus usuarios, es voluntaria y soy libre de participar o no en el estudio
- Permito que los usuarios respondan el cuestionario como responsables de los mismos.
- He sido informado de que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establece la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99
- He sido informado de que la información obtenida sólo se utilizará para los fines específicos del estudio.

He sido informado de que puedo retirarme del estudio si lo creo conveniente, sin tener que dar explicaciones y sin que esto conlleve ninguna repercusión. Por todo ello, presto libremente mi conformidad para participar en el proyecto titulado *Conocimiento de los ODS en los menores del centro*

Firma del profesional informador

Nombre y apellidos [redacted] Firma del responsable de la entidad

Fecha: 29-5-2019

Nombre y apellidos: [redacted]

Fecha: 29-5-2019



