

AMPLIACIÓN DE INFORME DE DIAGNÓSTICO

sobre las acciones desarrolladas por los centros educativos de primaria en materia de Educación para la Ciudadanía Global en la ciudad de Madrid y en los principales municipios de Madrid.

Madrid, junio 2021

Edita: Red de ONGD de Madrid



C/ Embajadores 26, local 4
info@redongdmad.org
915 288 033
28012 MADRID
www.redongdmad.org

Financia: Comunidad de Madrid.

Autoría: Inés Vázquez González (Lareira POP)

Licencia: Esta obra está bajo licencia Creative Commons, Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 3.0 España. Se permite copiar, distribuir y comunicar libremente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN | Pág. 4
2. CONTEXTO GENERADO POR LA COVID-19: LA EpDCG COMO OPORTUNIDAD | Pág.5
3. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL: UN MARCO TEÓRICO REFERENCIAL EN CONTINUA EVOLUCIÓN | Pág. 7
4. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO Y ELECCIÓN DE MUESTRA | Pág. 10
5. PROCESO METODOLÓGICO | Pág. 28
6. FASES DEL ESTUDIO DE DIAGNÓSTICO | Pág. 30
7. INCIDENCIAS | Pág. 32
8. ANÁLISIS Y RESULTADOS | Pág. 33
9. ENTREVISTAS PERSONALES | Pág. 51
10. CONCLUSIONES | Pág. 53
11. RECOMENDACIONES | Pág. 57
12. RECURSOS | Pág. 59
13. ANEXOS | Pág. 61

1. PRESENTACIÓN

Cuando consideramos la educación que queremos que reciban nuestro niños y niñas en los centros educativos, uno de los aspectos que no deberíamos olvidar es la educación en valores. En el último informe PISA, uno de los centros educativos mejor considerados reconoce explícitamente la educación en valores como uno de los pilares de la educación que se imparte en el centro. Y sin duda la transmisión de los valores democráticos que reconoce nuestra constitución, como la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político es esencial para cohesionar la sociedad, mejorar la convivencia y favorecer la tolerancia y el respeto al otro.

Desde nuestra implicación por la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible las ONGD no solo hemos trabajado en proyectos de cooperación internacional para el desarrollo con nuestras entidades socias en el sur global, también hemos estado siempre muy comprometidas en proyectos y actividades de educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una educación que incorpora a la educación en valores aspectos relevantes referentes al desarrollo humano y sostenible como la corresponsabilidad ante el desigual desarrollo económico de los países, una mirada crítica respecto al concepto de desarrollo que queremos, una perspectiva global ante los retos que nos afectan como humanidad (emergencia climática, el acceso a recursos naturales, movimientos migratorios) y la búsqueda de soluciones y el compromiso para la acción ante estos retos.

En esta nueva edición actualizada del informe de diagnóstico realizado en 2019, que ahora presentamos como continuación y ampliación de uno anterior, hemos preguntado a una muestra representativa de centros educativos de primaria de la comunidad de Madrid si incorporaban la educación para el desarrollo y la ciudadanía global en la práctica educativa de sus centros y aunque este concepto no es exactamente coincidente con el de educación en valores con el que la mayoría de los centros se maneja, las respuestas que hemos obtenido han sido tremendamente reveladoras y nos gustaría destacar alguna.

- La educación en valores verdaderamente tiene efectos positivos sobre el alumnado y la vida en el centro.
- Sin embargo, esta depende todavía de una opción personal y comprometida del profesorado vocacional.
- Se necesita un apoyo decidido de la administración que se traduzca en formación específica para el profesorado sobre metodologías relacionadas con el tema, presencia de la educación en valores en el currículo y los libros de texto, apoyo para implementar un proceso continuado y permanente en los centros involucrando a toda la comunidad educativa.

Este informe queremos que sea un primer paso para ese apoyo de las administraciones que demandamos. Se ha realizado en el marco del convenio que suscribe la Consejería de Familias, Igualdad, Natalidad y Políticas Sociales con la Red de ONGD para llevar a cabo actividades de educación para el desarrollo y la ciudadanía global, con la colaboración de la Consejería de Educación, que nos prestó su apoyo para la consulta a los centros educativos. A las dos Administraciones les agradecemos su apoyo y confiamos que tenga continuidad con nuevas iniciativas que afiancen la educación en valores en nuestros centros educativos.

Queremos agradecer también la colaboración de los centros educativos consultados, el apoyo constante de la Subdirección de Innovación, Voluntariado y Cooperación, así como la labor de la consultora, Inés Vázquez por su valiosa labor de sistematización y análisis de los datos recogidos.

Y deseamos que, en unos años, la educación para el desarrollo y la ciudadanía global esté plenamente integrada en nuestros centros para hacer de nuestros niños y niñas ciudadanía crítica, comprometido y solidaria.

2. CONTEXTO GENERADO POR LA COVID-19: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL COMO OPORTUNIDAD Y ANTECEDENTES

La pandemia de COVID-19 nos ha mostrado cómo los cambios en nuestra forma de vivir pueden sobrevenir en un lapso muy breve de tiempo. La crisis originada por esta emergencia sanitaria ha traído innumerables sufrimientos a buena parte de la población a nivel mundial. Sufrimientos directamente vinculados a la cuestión sanitaria, pero también, y en modo nada desdeñable, a las implicaciones y repercusiones sociales y económicas de las medidas impuestas por los gobiernos y organismos internacionales para tratar de controlar la expansión de la enfermedad. Estos cambios presentan, no obstante, y de forma paralela, una oportunidad para repensar y replantear nuestro modo de vida.

La COVID-19 ha puesto de relieve la interdependencia incuestionable entre los seres humanos y su ecosistema a lo largo y ancho del planeta. Cuando las crisis son generalizadas, las soluciones no pueden venir únicamente de visiones o enfoques unilaterales. Por el contrario, se pone de manifiesto de forma evidente la necesidad de cooperar y colaborar para hacer frente a un problema global, considerando múltiples enfoques que puedan dar respuesta a las múltiples realidades existentes.

Asimismo, la COVID-19 ha subrayado la vulnerabilidad humana, destacando además la brecha generada por algunos de los desafíos, no menos importantes y que enfrentamos actualmente, como la degradación medioambiental o la desigualdad, entre otros, y que deben ser afrontados también desde una perspectiva global que permita hacer frente a estos retos. Una vez más se pone de manifiesto que la urgencia a la que se enfrenta nuestro mundo es la de poner en primer lugar a las personas y al planeta.

Concretamente, y en lo tocante a las desigualdades, la pandemia ha puesto en evidencia que las medidas y decisiones que pueden salvaguardar a sociedades más acomodadas, generan sin embargo una mayor problemática en sociedades económicamente vulnerables. El hecho de permanecer en casa cuando la unidad familiar es extensa y no se cuenta con espacios adecuados, o el hecho de frenar la posibilidad de que economías informales que viven al día en actividades de menudeo (venta ambulante, servicios a pie de calle, etc...) puedan continuar generando recursos básicos para su subsistencia, ha sido una prueba incuestionable de cómo las soluciones a problemas globales requieren también de sabiduría local.

Sin embargo, esta puesta en evidencia de las desigualdades es también una oportunidad para rescatar el sentimiento de pertenencia compartida, de darnos cuenta de que en realidad somos un “todo”, y que nada de lo que sucede en otras zonas del planeta nos es ajeno, pues más allá de nuestra percepción más inmediata, la realidad es que todos somos corresponsables de un mundo interconectado. Esta ha sido quizá la ocasión en la que más claro se nos ha presentado este hecho incuestionable en nuestra historia reciente. Ante esta realidad, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, en adelante EpDCG, puede ser una valiosa brújula a la hora de tratar de dar respuesta a cuestiones como: ¿Qué oportunidades nos brinda el contexto actual para impulsar una ciudadanía crítica y transformadora? ¿Qué alianzas se vuelven necesarias y cuáles son ya imprescindibles? ¿Qué enfoques pueden ayudarnos en esta tarea?

Una Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global que ha de ser, cómo no, global, pero que ha de poner a la vez su mirada en las personas y en el planeta respetando sus diversidades y tratando de establecer valiosas interconexiones entre lo local y lo global. Ha de incorporar, además, y de manera destacada, la cultura del cuidado y reforzar la ética relacional para poner en valor la educación como un bien común universal. Para ello, y mucho más allá del ámbito académico circunscrito a las aulas, es imprescindible fomentar la pedagogía de la participación a gran escala. El uso inteligente y constructivo del impulso digital que ha experimentado nuestra sociedad a raíz de la pandemia puede ser un aliado a la hora de fomentar y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas, que redunden en la construcción de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

Asimismo, y en el marco del contexto generado por la pandemia, resulta interesante reflexionar acerca de cómo todos los saberes experimentan una evolución gradual en función de las experiencias en las que son puestos a prueba.

En este sentido, algunos momentos históricos, por su imprevisibilidad y su complejidad, funcionan como catalizadores de una evolución más rápida, de una necesidad de hallar respuestas a preguntas nuevas. El ámbito de la EpDCG no es una excepción. Es más, podría decirse que por la naturaleza de las temáticas que aborda, pilares fundamentales de nuestras sociedades, es uno de los ámbitos en los que van a presentarse mayores desafíos en respuesta directa a los desafíos mismos que plantea nuestra existencia actual.

La crisis de la COVID-19 puede ser una gran oportunidad para avanzar en planteamientos nuevos, más originales y audaces de lo que hubiéramos podido imaginar hasta el momento. Si en los últimos setenta años hemos sido testigos de un progresivo avance en los postulados y enfoques de lo que actualmente conocemos como EpDCG, generados y a su vez generadores de cambios sociales, económicos, culturales, etc... ¿por qué no pensar que esta crisis pueda ser igualmente un nuevo impulso? Quizá ha llegado el momento de avanzar hacia una Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global de sexta generación. Por qué no.

3. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL: UN MARCO TEÓRICO REFERENCIAL EN CONTINUA EVOLUCIÓN.

Dando continuidad al epígrafe anterior, la posibilidad de que una EpDCG de sexta generación pueda emerger a partir del punto de inflexión histórico que ha supuesto la irrupción de la COVID-19, es una hipótesis a tener en consideración a la luz de los precedentes existentes en lo que a cambios sociales y evolución del enfoque de desarrollo se refiere.

En este sentido, y con el fin de dibujar las líneas por las que ha discurrido la evolución de la EpDCG hasta nuestros días, y con el ánimo de facilitar a los 90 centros educativos invitados a participar en el presente diagnóstico el reconocimiento de las acciones concretas que beben de su enfoque, se hacía necesario, primero de todo, establecer un punto de partida discursivo en torno al concepto de **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global**. Este serviría de marco común de referencia a la hora de establecer unos parámetros claros sobre los que valorar las acciones llevadas a cabo en los **30 centros escolares de primaria seleccionados en la ciudad de Madrid y en los 60 centros de primaria seleccionados en 36 municipios de la Comunidad**.

Tal y como se señalaba en párrafos anteriores, a lo largo de los últimos setenta años se han producido cambios notables que han repercutido tanto en la reformulación del propio concepto de educación para el desarrollo, como en su ejecución y puesta en práctica. Esto ha provocado también un aumento reseñable de su grado de presencia e importancia tanto en el ámbito educativo como en las políticas que integran el sistema internacional de cooperación y ayuda al desarrollo. Un buen ejemplo de ello es la aprobación de la Ley Estatal de Cooperación de 1998, donde la educación para el desarrollo se definió entonces como “uno de los instrumentos a través de los cuales se pone en práctica la política española de cooperación internacional”, o la Ley 13/1999 de Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad de Madrid, con similar planteamiento a nivel autonómico. Estos fueron los orígenes primigenios de los que surgió de forma oficial la educación para el desarrollo.

Tanto su propia concepción como su ejecución práctica están estrechamente vinculadas con el contexto y proceso histórico del desarrollo, así como con las relaciones del eje comúnmente conocido como Norte-Sur. De este modo, pueden llegar a distinguirse **cinco “generaciones”** o momentos en la evolución de la educación para el desarrollo, desde sus orígenes hasta la actualidad. Evolución que supone un proceso continuo como resultado de un contacto estrecho con la realidad circundante y que trata de dar respuesta a los desafíos en función de:

- El contexto y problemática internacional.
- Las concepciones sobre el desarrollo.
- Los actores y fuerzas o movimientos sociales.

3.1. LAS GENERACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EPD)

A continuación, se refiere un breve recorrido por estas cinco generaciones y sus principales características:

1. Primera generación: enfoque caritativo-asistencial. Se corresponde con las primeras actividades de sensibilización social y recaudación de fondos por parte de las organizaciones no gubernamentales que surgieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta. Este tipo de actuaciones no pueden ser consideradas estrictamente educación para el desarrollo debido a su limitado alcance y a la ausencia de objetivos propiamente educativos. Son lo que se conoce como ‘actuaciones asistencialistas’ y que, en la actualidad, siguen existiendo en forma de acciones puntuales que carecen de un contexto más amplio en el que pueda desarrollarse una acción sensibilizadora de mayor calado.

2.Segunda generación: enfoque desarrollista y aparición de la EpD. Esta corriente económica y social a la que se denominó “desarrollismo” dio paso a nuevas ONGD centradas en llevar a cabo acciones de desarrollo como respuesta y evolución al trabajo realizado por organizaciones misioneras o humanitarias clásicas, más cercanas al enfoque asistencialista. El trabajo de estas nuevas organizaciones otorgaba por primera vez un papel preponderante a la participación comunitaria, si bien es cierto que los mensajes y los contenidos transmitidos tenían todavía un carácter eurocéntrico, planteando el modelo occidental industrializado como el paradigma a reproducir.

3.Tercera generación: una EpD crítica y solidaria. En los años setenta se comienza a dibujar un nuevo escenario para la educación para el desarrollo con un enfoque más crítico. A esta nueva corriente se unen los movimientos de renovación pedagógica y educación popular (Iván Illich o Paulo Freire) con propuestas educativas y metodológicas muy innovadoras. También aparecerán y se consolidarán nuevos actores, como los comités de solidaridad o los centros de investigación, nuevas ONGD y organismos internacionales. En este periodo, con el impulso de estas nuevas corrientes sociales, la EpD dejó de estar centrada en actividades de carácter informativo orientadas a la recaudación de fondos, dando paso a una concepción más crítica y compleja, buscando el análisis de las causas estructurales que empobrecían a los países y a sus habitantes.

4.Cuarta generación: una EpD humana y sostenible. La década de los ochenta estuvo dominada por los conflictos y por el fin del mundo bipolar tal y como se entendía este desde el inicio de la Guerra Fría, lo que propició que la educación para el desarrollo encontrara la motivación para introducir en sus contenidos las temáticas de principal preocupación social. Es entonces cuando se produce un proceso de integración y confluencia entre la educación para el desarrollo y la educación para la paz, dos corrientes paralelas que finalmente se encuentran e incorporan a partir de ese momento las dimensiones de género, medioambiente, comercio justo, consumo responsable, xenofobia y migraciones. A lo largo de esta cuarta generación, la agenda temática de la educación para el desarrollo se amplía, generando un nuevo discurso en el que ya se reclama un modelo sostenible de desarrollo.

5.Quinta generación: De la EpD a la EpDCG (Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global). Esta generación se orienta definitivamente hacia la ciudadanía global, asumiendo explícitamente el objetivo de construir una nueva sociedad civil comprometida con la solidaridad, desde la corresponsabilidad y la participación ciudadana (Coordinadora de ONGD-España, 2005). Esta nueva generación ha de lidiar con el fenómeno de la globalización en términos de justicia y equidad, promoviendo pautas de participación y acción ciudadana frente a las dinámicas globales generadoras de pobreza y desigualdad. Para ello resulta fundamental que cada persona se convierta en protagonista de la transformación social, articulando su participación en forma de red mediante la generación de nuevas estructuras. (Red de ONGD de Madrid -antes FONGDCAM- 2008).

3.2. LAS LÍNEAS TRANSVERSALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.

“En el ámbito formal, la educación para el desarrollo es un elemento dinamizador y orientador de las prácticas docentes. No es un contenido más, sino una actitud ante la enseñanza, que concierne a temas, procedimientos y valores, requiere un aprendizaje activo, relaciones participativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y una visión crítica de los propios contenidos transmitidos” (Marhuenda: 1994: 15).

En consonancia con esta definición, pueden señalarse además algunas líneas transversales que caracterizan a la EpDCG actualmente:

- Es una forma de educación dinámica, que promueve la comprensión global, la formación de la persona y el compromiso en la acción participativa (pensar globalmente, actuar localmente).
- Es un proceso educativo que se produce a medio y largo plazo. Esto supone que las actividades puntuales (conferencias, un concierto, una exposición...) sólo podrán

considerarse una actividad de educación para el desarrollo si están enmarcadas en un programa más amplio de medio plazo que incluya otras acciones.

- Tiene una dimensión cognitiva (relacionada con la adquisición de unos conocimientos) y una dimensión de actitudes y valores que están intrínsecamente unidas. Los conocimientos y los valores no pueden separarse.
- Proporciona unos criterios analíticos que permiten participar en la realidad local y establecer vínculos con el desarrollo global.
- Es una educación abierta a la participación activa y creativa y está orientada hacia el compromiso y la acción. Se puede complementar con la sensibilización y la incidencia política.
- Facilita la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las vidas de personas de otros lugares del mundo.
- Aumenta el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y que condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrolla valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos, así como para incidir en la realidad y transformar sus aspectos más negativos.
- Fomenta la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo y sostenible en el que tanto los recursos como los bienes y el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Favorece el desarrollo humano sostenible en el nivel individual, comunitario-local e internacional. Esto implica abordar problemáticas globales que relacionan el desarrollo con los derechos humanos, el medio ambiente, la paz, etc. Supone un análisis en profundidad sobre las causas de la desigualdad y sus consecuencias y no sólo sobre sus manifestaciones: pobreza, hambre, catástrofes humanitarias...
- Concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso activo y participativo, en el que el docente actúa como facilitador en la construcción del conocimiento, partiendo de los intereses del alumnado.

3.3. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.

Una vez expuesta la evolución que ha experimentado la educación para el desarrollo a lo largo de las últimas siete décadas, se hace necesario llegar a un consenso acerca de cuáles son las principales líneas descriptivas de cualquier proceso para que este pueda considerarse ya como una pieza más de la **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global**. Es por ello que, con el objetivo de ofrecer a los centros educativos participantes en el diagnóstico un marco de referencia claro sobre el que poder contrastar sus propias realidades educativas, finalmente, la definición que de EpDCG que se les ofreció y con la que se ha trabajado para la elaboración del presente informe es la siguiente:

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global es un proceso dirigido a promover y fomentar una sociedad civil crítica y activa, involucrada en los temas colectivos (sociales, medioambientales, culturales...), capaz de establecer relaciones entre lo global y lo local, asumiendo de este modo el compromiso de incidir en su entorno inmediato con el fin de alcanzar una justicia social que beneficie al conjunto de la población a nivel mundial.

Con esta definición como referencia, sería más sencillo para los centros educativos analizar las iniciativas por ellos desarrolladas y sopesar el grado de cercanía o lejanía de las mismas con respecto al modelo "ideal".

4. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO Y ELECCIÓN DE MUESTRAS

4.1. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

Una vez definido el marco teórico de referencia, se procedió a realizar la selección de la muestra de los centros educativos objeto del estudio. Para ello, en esta ocasión, y tras varias reuniones y conversaciones entre la **Red de ONGD de Madrid y la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo de la Comunidad de Madrid**, pudo contarse también con la colaboración de la Consejería de Educación a la hora de definir los elementos, tanto cuantitativos como cualitativos, que condujeron a la configuración de la muestra definitiva de los centros educativos de primaria de Madrid capital y de los principales municipios de la Comunidad que participarían en este diagnóstico ampliado. Estos son:

<u>TOTAL CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID</u>
<u>SELECCIONADOS PARA PARTICIPAR EN EL DIAGNÓSTICO</u>
90 CENTROS
60 Centros Escolares Públicos (18 en Madrid Capital* y 42 en otros 36 municipios*)
30 Centros Escolares Concertados (12 en Madrid Capital* y 18 en otros 36 municipios*)
(66,66% públicos – 33,33% concertados)
* Distritos (17) de Madrid Capital participantes en el diagnóstico: Centro, Arganzuela, Retiro, Tetuán, Chamberí, Moncloa-Aravaca, Latina, Carabanchel, Usera, Entrevías-Puente de Vallecas, Moratalaz, Ciudad Lineal, Hortaleza, Villaverde, Villa de Vallecas, Vicálvaro, San Blas-Canillejas.
*Municipios (36) de la Comunidad de Madrid participantes en el diagnóstico:
Madrid Norte: Alcobendas, Colmenar Viejo, Rascafría, San Sebastián de los Reyes, El Vellón.
Madrid Sur: El Álamo, Alcorcón, Arroyomolinos, Ciempozuelos, Fuenlabrada, Getafe, Leganés, Parla, Pinto, Serranillos del Valle, Sevilla la Nueva, Torrejón de Velasco, Valdemoro, Villaviciosa de Odón.
Madrid Este: Alcalá de Henares, Arganda del Rey, Coslada, Loeches, Rivas-Vaciamadrid, San Fernando de Henares, Torrejón de Ardoz, Villarejo de Salvanes.
Madrid Oeste: Alpedrete, Boadilla del Monte, Collado Villalba, Los Molinos, Morazarzal, Pozuelo de Alarcón, Las Rozas de Madrid, Villanueva de la Cañada, Villanueva del Pardillo.

A continuación, se detallan brevemente ciertos aspectos y rasgos distintivos del **contexto sociodemográfico** de las zonas (Madrid Capital y poblaciones de la Comunidad) donde se ha desarrollado el estudio que ha dado lugar al informe correspondiente, y que pueden servir para contextualizar los datos arrojados por el cuestionario realizado en los centros.

➤ MADRID CAPITAL:

Madrid capital posee un perfil sociodemográfico y socioeconómico diverso en función de cada uno de sus **21 distritos y sus respectivos 131 barrios**. Un estudio realizado recientemente por la Agencia Tributaria en relación a la recaudación a través del IRPF arroja los siguientes datos:

Los distritos/barrios con un perfil socioeconómico más bajo son los de **Villaverde- San Cristóbal, Usera, Vallecas, Entrevías-Puente de Vallecas, Carabanchel-Abrantes, Orcasitas-San Fermín, Pavones.**

Los distritos/barrios con un perfil socioeconómico más alto son los de **Salamanca-Goya, Chamartín, Chamberí, Arganzuela, Justicia-Centro, Castellana, Adelfas, Moncloa.**



A continuación, se detalla la **distribución de cada distrito por barrios**, en función de la **presencia de centros educativos invitados a participar** en la elaboración del diagnóstico:

DISTRIBUCIÓN DE LOS 17 DISTRITOS POR BARRIOS CON PRESENCIA DE CENTROS EDUCATIVOS INVITADOS A PARTICIPAR EN EL DIAGNÓSTICO		
DISTRITO	MAPA	BARRIOS EN LOS QUE SE UBICAN LOS CENTROS SELECCIONADOS
Centro		Palacio Embajadores
Arganzuela		Acacias
Retiro		Niño Jesús

Tetuán		Bellas Vistas
Chamberí		Vallehermoso
Moncloa-Aravaca		Casa de Campo Valdezarza

Latina		Puerta del Ángel Aluche
Carabanchel		Abrantes
Usera		Almendrales
Puente de Vallecas		Entrevías Palomeras Bajas Palomeras Sureste Numancia

Moratalaz		Vinateros
Ciudad Lineal		Pueblo Nuevo
Hortaleza		Pinar del Rey
Villaverde		San Andrés Butarque Los Rosales Los Ángeles

Villa de Vallecas		Casco Histórico de Vallecas
Vicálvaro		Ambroz
San Blas-Canillejas		Simancas Arcos

Fuente: Wikipedia https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Distritos_de_Madrid

En el siguiente cuadro se especifica el **total de la población por distritos** y, de forma más específica, el porcentaje de población correspondiente al rango de edad comprendido entre los 0 y los 14 años. (Datos actualizados a 1 de enero de 2019):

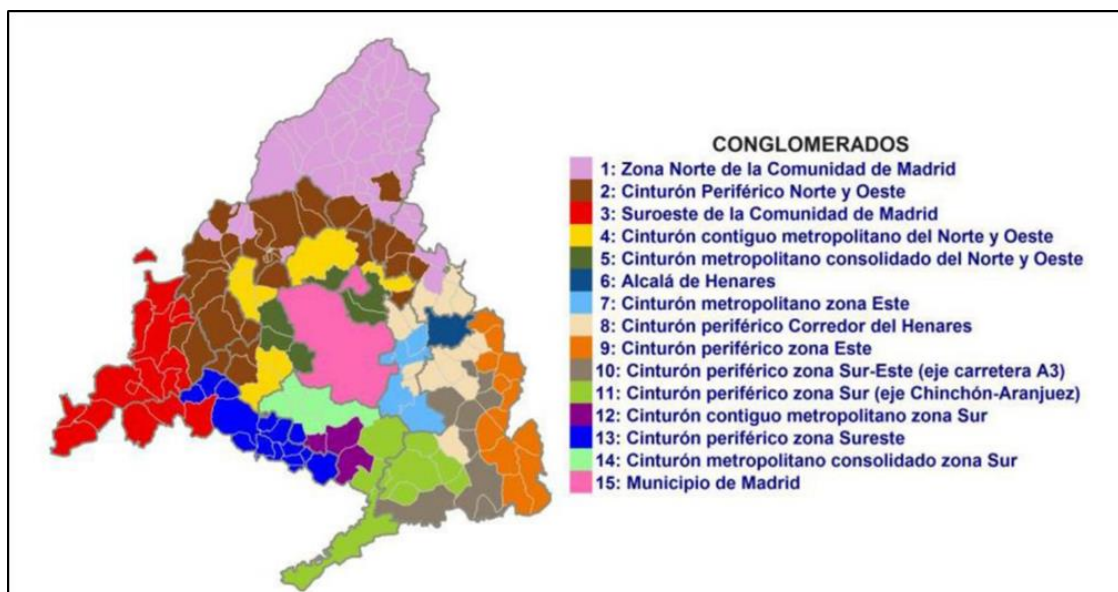
Distrito	Población a 1 de enero de 2020			
		Hombres	Mujeres	% 0 a 16 años
Ciudad de Madrid	3.334.730	1.553.899	1.780.831	14%
01. Centro	132.352	66.320	66.032	8,30
02. Arganzuela	152.907	71.039	81.868	12,60
03. Retiro	119.011	53.863	65.148	12,50
04. Salamanca	145.268	63.940	81.328	11,30
05. Chamartín	144.894	65.144	79.750	13,87
06. Tetuán	155.967	70.725	85.242	11,70
07. Chamberí	138.418	60.825	77.593	10,90
08. Fuencarral-El Pardo	242.928	114.433	128.495	18,00
09. Moncloa-Aravaca	117.835	54.243	63.592	14,50
10. Latina	235.785	109.392	126.393	12,40
11. Carabanchel	248.220	115.525	132.695	14,80
12. Usera	136.978	64.582	72.396	15,60
13. Puente de Vallecas	227.137	105.693	121.444	13,90
14. Moratalaz	97.022	45.964	51.058	12,90
15. Ciudad Lineal	215.306	98.144	117.162	11,80
16. Hortaleza	182.398	85.806	96.592	17,80
17. Villaverde	145.893	69.922	75.971	16,60
18. Villa de Vallecas	105.335	50.038	55.297	19,30
19. Vicálvaro	72.660	36.159	36.501	18,70
20. San Blas-Canillejas	154.150	71.923	82.227	15,50
21. Barajas	47.030	22.760	24.270	18,30

FUENTE: Padrón Municipal de Habitantes. Subdirección General de Estadística del Ayuntamiento de Madrid.

➤ MUNICIPIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

La provincia de Madrid es también muy variada en cuanto a perfil socioeconómico y demográfico se refiere. Si bien a nivel de **áreas educativas** su división se ha simplificado por practicidad en cuatro grandes zonas (**Madrid Norte, Madrid Sur, Madrid Este, Madrid Oeste**), dentro de cada una de estas divisiones existe asimismo una gran diversidad, tanto de renta como en relación al perfil demográfico y sociocultural de sus habitantes.

Según el informe **Tipificación socioeconómica y laboral del territorio de la Comunidad de Madrid**, realizado en 2015 por encargo de la **Consejería de Economía, Empleo y Hacienda de la Comunidad de Madrid**, que detallaba de forma pormenorizada las características de los diferentes bloques de municipios de la Comunidad, pueden establecerse **15 conglomerados poblacionales** con características compartidas. Estos serían los siguientes:



En relación a los **centros educativos seleccionados** para participar en la elaboración del diagnóstico, y su ubicación por municipios, encontramos que estos se distribuyen en **13** de los 15 conglomerados definidos en el citado informe.

A continuación, se presentan brevemente las **características más reseñables**, desde el punto de vista **demográfico y socioeconómico**, de estos **13 conglomerados poblacionales** así como los municipios correspondientes que forman parte de la muestra:

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONGLOMERADOS POBLACIONALES DE LA COMUNIDAD DE MADRID DONDE SE ENCUENTRAN LOS CENTROS EDUCATIVOS INVITADOS A PARTICIPAR EN EL DIAGNÓSTICO		
Zona Norte de la Comunidad de Madrid: Los Molinos, Rascafría, El Vellón.		Se trata de municipios menos poblados que la media, con baja densidad de población y bajo crecimiento relativo. Con una renta per cápita inferior a la media de la Comunidad, tienen tasas de paro superiores a la media y un mercado de trabajo de muy escaso peso relativo en el conjunto de la Comunidad de Madrid.

Cinturón periférico Norte y Oeste: Alpedrete, Moralarzal, Villanueva de la Cañada y Villanueva del Pardillo		Municipios menos poblados que la media. pero en expansión demográfica, con un porcentaje de población joven superior al del resto de la Comunidad. Renta per cápita municipal por encima y tasas de paro por debajo de la media regional.
Cinturón contiguo metropolitano del Norte y Oeste: Boadilla del Monte, Colmenar Viejo, Collado Villalba, y Villaviciosa de Odón		Municipios de tamaño medio (por encima de los 36 mil habitantes de media), en crecimiento demográfico, con población joven y bajo grado de envejecimiento medio. La renta per cápita y las tasas de paro de estos municipios se encuentran, respectivamente, por encima y por debajo de la media.
Cinturón metropolitano consolidado del Norte y Oeste: Alcobendas, Pozuelo de Alarcón, Las Rozas y San Sebastián de los Reyes.		Se trata de municipios de dimensión superior a la media (80 mil hab. de media), con alto crecimiento vegetativo y un grado de juventud por encima de la media. Su renta per cápita es la mayor del conjunto de la región, situándose un 66% por encima de la media del conjunto de municipios.
Alcalá de Henares		Este conglomerado está compuesto exclusivamente por Alcalá de Henares, cabecera de área de la comarca del corredor del Henares. Alcalá de Henares destaca frente al resto de municipios de su entorno por el mayor número de unidades escolares.

Cinturón metropolitano Zona Este: Arganda del Rey, Coslada, Rivas-Vaciamadrid, San Fernando de Henares y Torrejón de Ardoz		Se trata de municipios de más de 80 mil habitantes de media, de alta densidad de población, con bajo grado de envejecimiento, un elevado porcentaje de población extranjera, y un nivel de renta per cápita ligeramente inferior a la media. Las tasas de paro se encuentran por debajo del resto de municipios.
Cinturón contiguo metropolitano del Norte y Oeste: Loeches		Agrupar a municipios de unos 8 mil habitantes de media que se encuentran en el área de influencia de Alcalá de Henares. Con población relativamente joven y en crecimiento, sus niveles de renta per cápita se encuentran en niveles ligeramente superiores al conjunto de la región.
Cinturón periférico zona Sur-Este (eje carretera A3) Villarejo de Salvanes		Se trata de municipios de reducida dimensión, si bien su población media (4 mil habitantes) se encuentra por encima del conglomerado del Este, con mayor densidad de población y más joven. Sus tasas de paro son significativamente mayores a la media del conjunto de la Comunidad de Madrid,
Cinturón periférico zona Sur-(eje Chinchón-Aranjuez) Ciempozuelos		Municipios cuya población media (13200 habitantes) se encuentran por debajo de la media del conjunto de la Comunidad. Tienen una población relativamente envejecida y en retroceso, con una relativamente elevada presencia de población extranjera. Su nivel medio de renta per cápita se encuentra por debajo de la media de la Comunidad y sus tasas de paro son considerablemente superiores.

Cinturón contiguo metropolitano zona Sur Parla, Pinto y Valdemoro		Compuesto por tres municipios de población elevada (80 mil habitantes de media) relativamente joven, con elevado peso de la población extranjera, y en claro proceso de expansión demográfica. Los niveles de renta son ligeramente inferiores a la media.
Cinturón periférico zona Sureste El Álamo, Arroyomolinos, Serranillos del Valle, Sevilla la Nueva y Torrejón de Velasco		Formado por municipios de población considerablemente inferior a la media (8.400 habitantes), relativamente joven y en expansión demográfica. Sus niveles de renta per cápita media se sitúan muy próximos a la media del conjunto de la Comunidad de Madrid.
Cinturón metropolitano consolidado zona Sur Alcorcón, Fuenlabrada, Getafe y Leganés.		Formado por los municipios de mayor dimensión de toda el área metropolitana, con una población consolidada, niveles de renta ligeramente inferiores a la media de la Comunidad, y tasas de paro algo superiores a la media.
Fuente: Informe <i>Tipificación socioeconómica y laboral del territorio de la Comunidad de Madrid</i>. Editado por la Dirección General del Servicio Público de Empleo de la Consejería de Economía, Empleo y Hacienda de la Comunidad de Madrid. 2016.		

Seguidamente se detalla también la **población desagregada por sexo de los 36 municipios** en los que se encuentran los centros educativos invitados a participar en el diagnóstico, así como el porcentaje de la población correspondiente a los **menores de 18 años**.

POBLACIÓN DE LOS 36 MUNICIPIOS CON CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES EN					
	Municipio	Total población	Hombres	Mujeres	% 0 a 18
1	Álamo (El)	9.470	4.696	4.774	21,30
2	Alcalá de Henares	195.649	95.234	100.415	17,90
3	Alcobendas	117.040	55.954	61.086	20,00

4	Alcorcón	170.514	82.139	88.375	18,20
5	Alpedrete	14.575	7.160	7.415	22,60
6	Arganda del Rey	55.389	27.771	27.618	21,50
7	Arroyomolinos	31.396	15.701	15.695	29,70
8	Boadilla del Monte	54.570	26.660	27.910	27,50
9	Ciempozuelos	24.592	12.363	12.229	20,20
10	Collado Villalba	63.679	30.947	32.732	19,10
11	Colmenar Viejo	50.752	25.045	25.707	20,80
12	Coslada	81.661	39.988	41.673	15,80
13	Fuenlabrada	193.700	95.409	98.291	19,20
14	Getafe	183.374	89.701	93.673	18,60
15	Leganés	189.861	91.999	97.862	17,70
16	Loeches	8.791	4.400	4.391	24,01
17	Molinos (Los)	4.389	2.160	2.229	17,0
18	Moralzarzal	13.026	6.527	6.499	23,0
19	Parla	130.124	64.802	65.322	23,30
20	Pinto	52.526	25.964	26.562	21,90
21	Pozuelo de Alarcón	86.422	41.354	45.068	21,40
22	Rascafría	1.664	918	746	10,30
23	Rivas-Vaciamadrid	88.150	43.696	44.454	24,0
24	Rozas de Madrid (Las)	95.814	46.285	49.529	23,70
25	San Fernando de	39.432	19.180	20.252	17,50
26	San Sebastián de los	89.276	43.550	45.726	20,80
27	Serranillos del Valle	4.165	2.060	2.105	23,0
28	Sevilla la Nueva	9.318	4.546	4.772	24,7
29	Torrejón de Ardoz	131.376	64.749	66.627	20,20
30	Torrejón de Velasco	4.382	2.181	2.201	23,50
31	Valdemoro	75.983	37.493	38.490	24,60
32	Vellón (El)	1.958	1.022	936	18,90
33	Villanueva de la	21.445	10.430	11.015	22,90
34	Villanueva del Pardillo	17.180	8.389	8.791	28,50
35	Villarejo de Salvanés	7.335	3.692	3.643	19,80
36	Villaviciosa de Odón	27.835	13.493	14.342	18,40

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Datos de 2019.

4.2 ELECCIÓN DE MUESTRAS

La elección de los Centros Educativos participantes en el proceso de elaboración del diagnóstico ha corrido a cargo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, siguiendo para ello un criterio de distribución territorial.

La **Comunidad de Madrid** cuenta a fecha de la realización del presente informe (noviembre 2020-marzo 2021) con **3.344 centros educativos de Régimen General**, de los cuales **1.653 son públicos, 558 concertados y 1.133 privados**.

En relación a los centros educativos en los que se imparte la **Enseñanza Primaria** (colectivo al que ha ido destinada la encuesta para la elaboración del presente informe) las cifras son: **804 centros públicos, 435 concertados y 172 privados**.

Para la elaboración del Diagnóstico sobre las acciones desarrolladas por los centros educativos de primaria en materia de Educación para la Ciudadanía Global en la ciudad de Madrid y en los principales municipios de la Comunidad, **se han considerado únicamente los centros públicos y concertados, habiendo por lo tanto un total de 1.238 centros posibles para la selección de la muestra.**

Finalmente, **se han seleccionado 90 centros educativos** en los que se imparte **Enseñanza Primaria** (lo que supone **un 7,2%** del total posible). De estos 90 centros, **60 son centros públicos y 30 son centros concertados.**

Esta distribución de la muestra en lo tocante a la titularidad de los centros, se corresponde prácticamente con el **reparto porcentual real de colegios públicos y concertados de la Comunidad de Madrid en los que se imparte Educación Primaria, siendo este porcentaje el siguiente: Centros Públicos: 56,9%, Centros Concertados: 30,8%.** El 12,3% restante corresponde a Centros Privados).

TABLA RESUMEN	
CENTROS EDUCATIVOS DE REGIMEN GENERAL EN LA COMUNIDAD DE MADRID	3.344 centros educativos de Régimen General: 1.653 públicos 558 concertados 1.133 privados
CENTROS EDUCATIVOS EN LOS QUE SE IMPARTE ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID	1.411 centros educativos imparten Primaria: 804 públicos 435 concertados 172 privados
MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID SELECCIONADOS PARA PARTICIPAR EN EL DIAGNÓSTICO	90 centros educativos (7,2%) de Enseñanza Primaria: 60 públicos 30 concertados Ubicados en: 30 en Madrid capital 60 en municipios de la Comunidad
Fuente de los datos sobre número de centros educativos: Informe Datos y Cifras de la Educación 2019-2020, Comunidad de Madrid.	

LISTADO DE CENTROS SELECCIONADOS EN MADRID CAPITAL (30)			
DISTRITO	BARRIO	NOMBRE DEL CENTRO	TITULARIDAD
ARGANZUELA	ACACIAS	CC. DOS PARQUES	CONCERTADO
CARABANCHEL	ABRANTES	CC. CERVANTES	CONCERTADO
CENTRO	EMBAJADORES	CP. EMILIA PARDO BAZÁN	PÚBLICO
	EMBAJADORES	CC. CENTRO DE ESTUDIOS CASTILLA	CONCERTADO
	PALACIO	CC. LA SALLE-LA PALOMA	CONCERTADO
CHAMBERÍ	VALLEHERMOSO	CP. ASUNCIÓN RINCÓN	PÚBLICO
CIUDAD LINEAL	PUEBLO NUEVO	CC. CÉNIT	CONCERTADO
HORTALEZA	PINAR DEL REY	CP. DIONISIO RIDRUEJO	PÚBLICO
LATINA	PUERTA DEL ÁNGEL	CP. ERMITA DEL SANTO	PÚBLICO
	ALUCHE	CC. NEBRIJA ROSALES	CONCERTADO
MONCLOA-ARAVACA	VALDEZARZA	CP. DANIEL VÁZQUEZ DÍAZ	PÚBLICO
	CASA DE CAMPO	CP. EE.UU. DE AMÉRICA-HUARTE DE SAN JUAN	PÚBLICO
MORATALAZ	VINATEROS	CP. DOCTOR CONDE ARRUGA	PÚBLICO
PUENTE DE VALLECAS	PALOMERAS BAJAS	CP. EDUARDO ROJO	PÚBLICO
		CC. LA MILAGROSA	CONCERTADO
	PALOMERAS SURESTE	CP. DOCTOR TOLOSA LATOUR	PÚBLICO
	NUMANCIA	CP. EL MADROÑO	PÚBLICO
	ENTREVÍAS	CC. CUMBRE OXFORD	CONCERTADO
RETIRO	NIÑO JESÚS	CP. ESCUELAS AGUIRRE	PÚBLICO
		CC. ARCÁNGEL	CONCERTADO
SAN BLAS-CANILLEJAS	ARCOS	CP. EL SOL	PÚBLICO
	SIMANCAS	CC. JESUS MARIA-NTRA. SRA. CARIDAD DEL COBRE	CONCERTADO

TETUÁN	BELLAS VISTAS	CP. DOCTOR FEDERICO RUBIO	PÚBLICO
USERA	ALMENDRALES	CC. CENTRAL	CONCERTADO
VICÁLVARO	AMBROZ	CP. DOCTOR SEVERO OCHOA	PÚBLICO
VILLA DE VALLECAS	CASCO HISTÓRICO	CP. EL QUIJOTE	PÚBLICO
VILLAVERDE	SAN ANDRÉS	CP. DÁMASO ALONSO	PÚBLICO
	LOS ROSALES	CP. EL ESPINILLO	PÚBLICO
	BUTARQUE	CP. EL GRECO	PÚBLICO
	LOS ÁNGELES	CC. SAGRADOS CORAZONES	CONCERTADO

LISTADO DE LOS 60 CENTROS SELECCIONADOS EN 36 MUNICIPIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID			
ÁREA	MUNICIPIO	NOMBRE DEL CENTRO	TITULARIDAD
MADRID NORTE	ALCOBENDAS	CP. DAOIZ Y VELARDE	PÚBLICO
		CP. EMILIO CASADO	PÚBLICO
		CP. FEDERICO GARCÍA LORCA	PÚBLICO
		CC. PADRE MANYANET	CONCERTADO
	COLMENAR VIEJO	CC. ZURBARÁN	CONCERTADO
	RASCAFRÍA	CP. ENRIQUE DE MESA	PÚBLICO
	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	CP. ENRIQUE TIerno GALVÁN	PÚBLICO
		CC. TRINITY COLLEGE SAN SEBASTIAN DE LOS REYES	CONCERTADO
	EL VELLÓN	CP. EL VELLÓN	PÚBLICO
	ALCALÁ DE HENARES	CP. DAOÍZ Y VELARDE	PÚBLICO
		CP. DOCTORA DE ALCALÁ	PÚBLICO
		CP. DULCINEA	PÚBLICO
		CP. EMPERADOR FERNANDO	PÚBLICO

MADRID ESTE		CC. SANTA MARIA DE LA PROVIDENCIA	CONCERTADO
	ARGANDA DEL REY	CC. VIRGEN DE LA SOLEDAD	CONCERTADO
	COSLADA	CP. EL OLIVO	PÚBLICO
	LOECHES	CP. DUQUE DE ALBA	PÚBLICO
	RIVAS- VACIAMADRID	CP. DULCE CHACÓN	PÚBLICO
		CP. EL OLIVAR	PÚBLICO
		CP. EL PARQUE	PÚBLICO
	SAN FERNANDO DE HENARES	CP. EL JARAMA	PÚBLICO
		CP. EL OLIVAR	PÚBLICO
	TORREJÓN DE ARDOZ	CP. EL BUEN GOBERNADOR	PÚBLICO
		CC. SAN JUAN EVANGELISTA	CONCERTADO
	VILLAREJO DE SALVANÉS	CC. SANTA ELENA	CONCERTADO
MADRID OESTE	ALPEDRETE	CP.EL PERALEJO	PÚBLICO
	BOADILLA DEL MONTE	CC. CASVI-BOADILLA	CONCERTADO
	COLLADO VILLALBA	CP. DANIEL VÁZQUEZ DÍAZ	PÚBLICO
		CP. EL ENEBRAL	PÚBLICO
	LOS MOLINOS	CP. DIVINO MAESTRO	PÚBLICO
	MORALZARZAL	CP. EL RASO	PÚBLICO
	POZUELO DE ALARCÓN	CP. DIVINO MAESTRO	PÚBLICO
	LAS ROZAS DE MADRID	CC. CENTRO EDUCATIVO PUNTA GALEA	CONCERTADO
	VILLANUEVA DE LA CAÑADA	CC. ARCADIA	CONCERTADO
	VILLANUEVA DEL PARDILLO	ANTAVILLA SCHOOL	CONCERTADO
	EL ÁLAMO	CP. EL ÁLAMO	PÚBLICO
	ALCORCÓN	CP. DANIEL MARTÍN	PÚBLICO

MADRID SUR		CC. VILLA DE ALCORCON	CONCERTADO
		CC. COLEGIO JUAN PABLO II	CONCERTADO
	ARROYOMOLINOS	CP. EL TORREÓN	PÚBLICO
		CC. COLEGIO ARENALES ARROYOMOLINOS	CONCERTADO
	CIEMPOZUELOS	CP. ELOY SAAVEDRA	PÚBLICO
	FUENLABRADA	CP. DULCE CHACÓN	PÚBLICO
		CP. EL TRIGAL	PÚBLICO
		CP. ENRIQUE TIERNO GALVAN	PÚBLICO
	GETAFE	CP. DAOÍZ Y VELARDE	PÚBLICO
		CP. DOCTOR SEVERO OCHOA	PÚBLICO
		CP. EL BERCIAL	PÚBLICO
		CP. EMPERADOR CARLOS V	PÚBLICO
		CP. ENRIQUE TIERNO GALVAN	PÚBLICO
	LEGANÉS	CC. CIUDAD ESCUELA MUCHACHOS	CONCERTADO
	PARLA	CC. COLEGIO AGUILA	CONCERTADO
	PINTO	CP. DOS DE MAYO	PÚBLICO
		CP. EL PRADO	PÚBLICO
	SERRANILLOS DEL VALLE	CP. EL POETA	PÚBLICO
	SEVILLA LA NUEVA	CP. DUQUE DE RIVAS	PÚBLICO
	TORREJÓN DE VELASCO	CC. EL CATÓN	CONCERTADO
	VALDEMORO	CP. DIEGO MUÑOZ-TORRERO	PÚBLICO
		CP. DÑA. LEONOR DEL ÁLAMO	PÚBLICO
	VILLAVICIOSA DE ODÓN	CC. COLEGIO ALCALÁ	CONCERTADO

5. PROCESO METODOLÓGICO

El proceso metodológico empleado a lo largo de esta nueva versión ampliada del diagnóstico sobre la situación de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en los centros educativos de Madrid capital y provincia, está referido fundamentalmente a tres aspectos

5.1 PROCESO METODOLÓGICO APLICADO A LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Como punto de partida y con objeto de obtener los datos que servirían de materia prima para posteriormente proceder a su análisis, se optó por levantar una **línea de base** que serviría como herramienta para reflejar la situación objeto del estudio. Esta forma inicial de investigación estaba dirigida a extraer de los agentes principales (figuras relevantes de los centros educativos seleccionados) información directa en relación con el **grado de conocimiento, presencia, concienciación y desarrollo de la EpDCG en los centros educativos**.

Esta línea de base sería la medida inicial a tener en consideración para posteriormente ser capaces de valorar la pertinencia de iniciar procesos vinculados a la ampliación de la presencia de la EpDCG en los centros educativos. En este caso, y de forma concreta, estos procesos hacen referencia a intervenciones sistematizadas, por ejemplo, la iniciativa “Escuelas Globales”, una propuesta de la Red de ONGD de Madrid que busca facilitar, promover y favorecer una mayor conciencia de las temáticas vinculadas a la educación para una ciudadanía global en el ámbito educativo.

La línea de base recoge aquellos datos, en este caso principalmente cualitativos, que, por su relevancia, podrían ser utilizados de forma continuada como indicadores del avance de futuras intervenciones. Es decir, la información obtenida a partir de esta herramienta metodológica sirve no solo para realizar un diagnóstico sobre la situación actual de la EpDCG en los centros educativos, sino que constituye además un conjunto de variables cuyo progreso o retroceso puede medirse de forma permanente, pudiendo volver siempre a ellas para evaluar el impacto de intervenciones posteriores como el mencionado ejemplo de Escuelas Globales.

Los instrumentos empleados para el levantamiento de la línea de base, y que se adjuntan al presente informe, han sido:

- **Cuestionario on line** formado por una batería de quince preguntas planteadas de forma muy concreta. Algunas de estas preguntas han sido previamente testadas en experiencias similares obteniéndose excelentes resultados. Se han realizado preguntas cerradas con la posibilidad de introducir una respuesta abierta en los casos en los que la información que podía ofrecer dicha respuesta se haya considerado relevante.

Se ha procurado además que los enunciados de las preguntas fueran claros, directos y concisos. Asimismo, las opciones de respuesta en las preguntas cerradas han seguido este mismo criterio. Un elemento que puede parecer menor a primera vista y que sin embargo es de gran relevancia, es la extensión del cuestionario. Siendo muy conscientes de lo apretado de los tiempos del colectivo docente, el cuestionario puede ser contestado en muy poco tiempo sin que por ello la información obtenida desmerezca en calidad.

Asimismo, se ha tenido en consideración que la cumplimentación del cuestionario fuera sumamente sencilla desde el punto de vista del manejo de las nuevas tecnologías, eliminando los requerimientos de registro previo o de necesidad de disponer de una cuenta de correo de un proveedor de correo predeterminado.

- **Entrevistas personales:** una vez obtenidas las respuestas a los cuestionarios, se procedió a una primera valoración y análisis de los mismos con el objetivo de identificar aquellas respuestas que, por sus características (abarcando todo el rango de una escala amplia de respuestas positivas y negativas), invitaran a ampliar la información a través de una entrevista personal. Cabe destacar en este sentido que un 65% de los centros participantes manifestaron no desear participar en entrevistas personales frente a un

35% que sí se mostró abierto a esta posibilidad. Dada la especial situación generada por la pandemia, estas entrevistas se llevaron a cabo a través de medios telemáticos.

La intención primera de estas entrevistas era conocer aspectos destacables en relación con ciertas respuestas con la finalidad de indagar con mayor profundidad sobre las motivaciones y desmotivaciones que genera la inclusión de la EpDCG en los centros educativos.

5.2.- PROCESO METODOLÓGICO APLICADO A LA ELABORACIÓN DEL INFORME

La metodología empleada en la elaboración del presente informe ha sido la comúnmente utilizada en la elaboración de informes técnicos, contando con los siguientes epígrafes cuyo contenido se describe brevemente a continuación:

1. **Introducción:** Cuyo objetivo es exponer la finalidad de la consultoría.
2. **Contexto generado por la COVID-19: la EpDCG como oportunidad:** apartado en el que se reflexiona sobre las graves consecuencias de la pandemia al tiempo que se valoran las oportunidades de cambio positivo que pueden derivarse de estos aprendizajes.
3. **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global: un marco teórico en continua evolución:** epígrafe en el que se expone la evolución del concepto de educación para el desarrollo en los últimos setenta años y se ofrece una definición de la misma para facilitar una referencia común a todos los centros educativos.
4. **Centros Educativos participantes: contexto sociodemográfico de la muestra seleccionada:** detalle de los barrios, distritos y municipios en los que se ubican los 90 centros educativos invitados a participar en el diagnóstico.
5. **Metodología empleada:** herramientas empleadas en el proceso de elaboración del diagnóstico.
6. **Fases del estudio:** momentos diferenciados del proceso de elaboración del diagnóstico.
7. **Incidencias:** aspectos relevantes del proceso que hayan influido notablemente en el resultado del mismo.
8. **Análisis y Resultados:** presentación de los datos extraídos y su análisis.
9. **Entrevistas personales:** entrevistas realizadas a personal docente de 3 centros.
10. **Conclusiones:** resumen del proceso, valoración de los resultados obtenidos.
11. **Recomendaciones:** basadas en los resultados obtenidos, la interacción con las figuras docentes de referencia y nuestra experiencia previa en procesos similares.
12. **Recursos:** información y herramientas existentes sobre cómo introducir la EpDCG en los centros educativos.
13. **Anexos**

5.3.- PROCESO METODOLÓGICO APLICADO A LA EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Una vez finalizado el informe, la consultora realiza un encuentro de devolución, empleando para el mismo una metodología expositiva a través de la cual compartir los resultados obtenidos y proceder a la valoración de los mismos. En el marco de la exposición de los resultados se procede asimismo a un diálogo participativo con el fin de intercambiar opiniones y responder a posibles preguntas.

6. FASES DEL ESTUDIO DE DIAGNÓSTICO

6.1.- FASES DESARROLLADAS

1ª fase: Es oportuno señalar que el presente informe es una ampliación del realizado en 2019, por lo que la fase inicial de toma de contacto con las motivaciones que animaban a la Red de ONGD de Madrid a iniciar un proceso para la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de la EpDCG en los centros educativos madrileños ya había tenido lugar. En aquel momento, a la hora de iniciar una primera aproximación al estudio de las acciones realizadas en los centros educativos madrileños en materia de EpDCG, la Red de ONGD seleccionó una serie de centros, ubicados en su mayoría en Madrid Capital. Asimismo, la consultora propuso un modelo de cuestionario que podía ser utilizado como herramienta para levantar una línea de base a partir de la información recogida a través de él. Este cuestionario fue validado por la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo de la Comunidad de Madrid y enviado por la consultora a los centros participantes en el primer diagnóstico.

En este **segundo diagnóstico** y consiguiente informe, **la fase 1 abarcó de julio a noviembre de 2020**, y estuvo destinada a **tres cuestiones** principalmente:

- **Revisión y actualización del cuestionario elaborado en el informe 2018-2019:** Esta herramienta, ya empleada en el primer diagnóstico, seguía siendo completamente válida y, por tanto, reutilizable para la recogida de información de los centros educativos. En este sentido, y tras valorarse como importante la participación de la Consejería de Educación en este proceso, -materializada en la revisión del cuestionario y de la carta informativa que acompañaron al mismo-, se incorporaron algunas modificaciones y se realizaron pequeños ajustes de adaptación con el fin de mejorar y actualizar el cuestionario. En este proceso participaron, además de la consultora, la Red de ONGD, la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo y, tal y como se ha mencionado previamente, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- **Selección de la muestra participante en el diagnóstico:** En este segundo diagnóstico, tanto la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo como la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, valoraron la pertinencia de incorporar centros educativos de un mayor número de municipios de la Comunidad de Madrid, haciendo de este segundo diagnóstico un mapa territorialmente más extenso sobre las acciones de los centros educativos en materia de EpDCG. A diferencia del diagnóstico elaborado en 2019, que incluía centros educativos de Madrid capital y un menor número de centros de dos poblaciones equidistantes a nivel socioeconómico y demográfico (Parla y Alcobendas), en esta ocasión la Consejería de Educación facilitó un listado de 90 centros educativos correspondientes a Madrid Capital (30) y a 36 municipios de la Comunidad (60), tanto públicos como concertados.

El criterio de selección de los centros educativos estuvo determinado en función de la representatividad territorial.

- **Reflexión sobre las dificultades encontradas en el primer diagnóstico:** La principal dificultad encontrada en el primer diagnóstico fue la escasa participación de los centros educativos a la hora de responder al cuestionario enviado, lo que provocó que el informe tuviera que redactarse en base a las respuestas de tan solo un 7% de los centros seleccionados. Con el fin de evitar que en este segundo diagnóstico volviera a darse esta misma circunstancia, la consultora propuso a la Red de ONGD que, tanto el cuestionario como la carta que lo acompañaba, fueran enviados desde un correo oficial de la Consejería de Educación. Este particular, aun pareciendo a simple vista un tema menor, tenía en realidad una gran relevancia pues la atención que puedan prestar los centros educativos, muchas veces desbordados de propuestas y urgencias del día a día, a comunicaciones procedentes de un organismo oficial, más si cabe tratándose del organismo del que dependen, no es el mismo que podrían prestar a una comunicación procedente de otra entidad o persona ajena en principio a su funcionamiento.

Finalmente, esto no fue posible y el cuestionario fue enviado a los centros educativos por la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo. La consultora solicitó a la Subdirección, a través de la Red de ONGD que, ya que no había sido posible el envío desde la Consejería, tratara de suplirse este particular con envíos reiterados, buscando siempre una mayor participación de los centros, participación que redundaría en la elaboración de un diagnóstico rico en datos y provechoso a la hora de emprender nuevas iniciativas de EpDCG en los centros educativos.

2ª fase: En esta **segunda fase**, que abarcó desde **mediados de noviembre y hasta finales de febrero**, se procedió a enviar el cuestionario y la carta explicativa a los 90 centros seleccionados e invitados a participar en la elaboración de esta ampliación de diagnóstico. Tal y como se había establecido en la fase 1, la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo envió a mediados de noviembre el mencionado cuestionario a los 90 centros. En un principio, en el cronograma de acciones a desarrollar para la elaboración del diagnóstico, el envío del cuestionario estaba previsto para la segunda-tercera semana de septiembre, coincidiendo con el comienzo del curso escolar. No obstante, y dadas las especiales y complejas circunstancias derivadas de la pandemia que acompañaron el inicio escolar, se valoró que sería mejor esperar a que el curso hubiera comenzado y se hubiera ya establecido una cierta rutina más asentada que hiciera posible que el profesorado pudiera prestar atención a la comunicación enviada.

Así pues, el envío del cuestionario se pospuso hasta noviembre, **siendo enviado** por la Subdirección General de Voluntariado, Cooperación Internacional y RSC en **dos ocasiones, 14 de noviembre y 9 de diciembre de 2020**. Este segundo envío se realizó a petición de la consultora, viendo el escaso índice de respuesta (3) tras el primer envío. Posteriormente al segundo envío se incrementó ligeramente el número de respuestas recibidas, siendo todavía muy escaso para proceder a su valoración. Por esta razón, y tras sopesar la situación, se optó por dejar en manos de la consultora el envío reiterado del cuestionario y la carta, así como la posibilidad de contactar telefónicamente con los centros educativos animando a la participación. Pasadas las fiestas navideñas se llevó a cabo una intensificación de los envíos, contactando de forma individual con cada centro. Esto dio lugar a un aumento paulatino de las respuestas que, llegados a la fecha límite establecida para la recepción de las mismas, 28 de febrero de 2021, ascendía a **40 respuestas, correspondientes a 40 centros participantes**.

3ª fase: En esta tercera fase, iniciada el **1 de marzo y que se extendió hasta mediados del mes de abril**, la consultora se dispuso a redactar el informe correspondiente a la ampliación del diagnóstico en base a los datos recabados y a realizar asimismo las entrevistas personales con algunos de los docentes de los centros educativos que habían accedido a ello.

4ª fase. Esta cuarta fase estuvo principalmente destinada a ultimar el informe en base a comentarios y observaciones realizados por la Red de ONGD de Madrid, así como a llevar a cabo un acto de presentación del diagnóstico en el que se expusieron los resultados y conclusiones del estudio realizado.

7. INCIDENCIAS

Si bien no ha habido incidencias de especial envergadura que hayan supuesto un condicionamiento extremo en la realización del diagnóstico, sí han existido dos circunstancias que conviene señalar y que pueden aportar una perspectiva del contexto en el que se ha desarrollado el proceso de elaboración del informe de diagnóstico:

- La primera de estas circunstancias es la referida al **contexto social derivado de la pandemia** y, en consecuencia, el impacto que todo ello ha tenido en el normal discurrir de los centros educativos. Tras el confinamiento y cierre de centros escolares llevado a cabo de marzo a junio de 2020, el curso comenzaba en septiembre con grandes desafíos y grandes incógnitas. Readaptar el funcionamiento ordinario de los centros a nuevos protocolos y garantizar a sí unas condiciones adecuadas y seguras para el inicio del curso, supuso que buena parte de la atención y dedicación de los directores, y del cuerpo docente en su conjunto, estuviera dirigida a este particular. Como ya se expuso anteriormente, estas especiales circunstancias motivaron la decisión de posponer el envío del cuestionario hasta mediados de noviembre, queriendo con ello dar un margen para el asentamiento en los centros de las nuevas rutinas y protocolos.

Asimismo, esta nueva realidad dificultó en la fase final del diagnóstico la visita personal a los centros educativos que habían manifestado su disponibilidad para ser entrevistados. Aun habiéndose realizado entrevistas online, la experiencia directa de visitar presencialmente el centro no ha sido posible, algo que, sin ser fundamental sí es siempre un aporte que enriquece la valoración general del trabajo que el centro desarrolla.

- Como segunda circunstancia, o más bien, como segunda realidad que se repite en muchos procesos que requieren de la implicación de terceros, podríamos mencionar **la dificultad para lograr una mayor participación por parte de los centros educativos** en iniciativas que no posean un carácter obligatorio o no sean estrictamente parte de su proceder habitual. Aun habiendo logrado un índice de participación sustancialmente mayor que en el diagnóstico desarrollado en 2019 (un 44,44% frente a un 7,22%), el porcentaje de centros sigue siendo inferior al 50% y la consecución de las respuestas a los cuestionarios se produce tras una muy reiterada insistencia. Es cierto que existe en los centros educativos una saturación de comunicaciones y una imposibilidad material de atenderlas todas de forma apropiada, lo que les obliga a priorizar aquellas tareas que, de algún modo, consideran obligatorias. Existe también un cierto recelo en lo tocante a facilitar información acerca de su práctica educativa, así como cierto grado de desconfianza en relación con la posible valoración que del centro y sus docentes pueda llegar a hacerse.

8. ANÁLISIS Y RESULTADOS

8.1.- ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN

Antes de proceder a presentar los resultados obtenidos por parte de los centros educativos tras el envío del cuestionario y su posterior análisis, conviene detallar algunos aspectos relevantes acerca del **índice de participación**.

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, el porcentaje de respuestas obtenidas en esta ampliación del diagnóstico realizada en el **curso 2020-2021** es sustancialmente superior al realizado en el curso 2018- 2019, siendo el índice de respuesta obtenido en esta ocasión de un **44,44% frente al 7,21%** del informe anterior.

En este sentido, es pertinente referir a qué parámetros se corresponde la muestra seleccionada desde un punto de vista estadístico:

1- Total de centros educativos públicos y concertados que imparten Educación Primaria en la Comunidad de Madrid: 1.239 centros

Teniendo en cuenta que el número de centros seleccionados por la Comunidad de Madrid para su participación en el diagnóstico ha sido de 90, esto se correspondería con la aplicación de un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza de factor 10.

2- **A partir de estos 90 centros**, y aplicando igualmente un nivel de confianza del 95% y un intervalo de confianza de factor 10, el número necesario de respuestas al cuestionario para tener un grado aceptable de su certeza representativa sería de 47. En este caso se han obtenido 40 respuestas, lo que supone un intervalo de confianza de factor 11,66. Si bien existe cierta variación en el intervalo de confianza, igualmente puede seguir considerándose una muestra representativa de las tendencias generales de los centros educativos en la materia que nos ocupa, máxime teniendo en cuenta que aquellos centros que comparten características similares (ubicación geográfica, perfil sociodemográfico, titularidad,...) acostumbran a arrojar resultados similares en cuanto al tipo de actividad desarrollada en el centro.

TABLA RESUMEN ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN	
CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y CONCERTADOS EN LOS QUE SE IMPARTE ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID	1.239 CENTROS EDUCATIVOS: 804 públicos 435 concertados
CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID SELECCIONADOS PARA PARTICIPAR EN EL DIAGNÓSTICO	90 CENTROS EDUCATIVOS: 60 públicos 30 concertados UBICADOS EN: 30 en Madrid capital 60 en municipios de la Comunidad

RESPUESTAS OBTENIDAS AL CUESTIONARIO POR PARTE DE LOS CENTROS SELECCIONADOS PARA PARTICIPAR EN EL DIAGNÓSTICO	40 RESPUESTAS: 31 de centros públicos 9 de centros concertados 12 de centros de Madrid capital 28 de municipios de la Comunidad
RESPUESTAS OBTENIDAS AL CUESTIONARIO SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO Y UBICACIÓN	60 CENTROS PÚBLICOS ENCUESTADOS 31 RESPUESTAS (51,60%): 23 de municipios de la Comunidad 8 de Madrid capital 30 CENTROS CONCERTADOS ENCUESTADOS 9 RESPUESTAS (30%): 5 de municipios de la Comunidad 5 de Madrid capital EN TÉRMINOS ABSOLUTOS: 75,5% de respuestas de centros públicos 22,5% de respuestas de centros concertados
<i>Fuente de los datos sobre número de centros educativos: Informe Datos y Cifras de la Educación 2019-2020, Comunidad de Madrid.</i>	

8.2.- ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL CUESTIONARIO ENVIADO A LOS CENTROS

En la elaboración del cuestionario se persiguió como objetivo principal lograr que cada respuesta aportara datos de interés para el diagnóstico. Por otro lado, debía tenerse en cuenta la extensión del mismo, consiguiendo que este fuera lo suficientemente afinado como para aportar datos entrelazados sin convertirse por ello en una herramienta excesivamente larga o compleja a la hora de ser contestada.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y partiendo del cuestionario ya elaborado para el diagnóstico correspondiente al curso 2018-2019, se realizaron algunas modificaciones de redacción y se añadió una nueva pregunta, concretamente en relación a la adaptación de contenidos curriculares, pregunta que, tras valorar las respuestas obtenidas en el primer diagnóstico, se consideró relevante su incorporación. Así pues, el cuestionario enviado constó de **15 preguntas** en el que se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- El orden de exposición de las preguntas.
- El lenguaje empleado en cada pregunta en beneficio de la comprensión de los destinatarios.
- La pertinencia de las preguntas.
- El carácter abierto o cerrado de las mismas:

- 11 preguntas eran preguntas cerradas, a contestar en base a la selección de una de las opciones facilitadas
- 4 preguntas eran mixtas e incluían, además de la selección de opciones, la posibilidad de introducir texto con objeto de poder detallar la respuesta.

Una vez diseñado el cuestionario, se procedió a realizar un pre-test con el objetivo de comprobar que la encuesta funcionaba, tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista de la comprensión de los enunciados y la forma de proceder para dar respuesta a los mismos. Para ello, se seleccionó a un grupo reducido de personas del ámbito de la docencia que probaron el cuestionario y aprobaron su validez. A partir de ese momento se procedió a realizar sucesivos envíos, tanto desde la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo como por parte de la consultora, tal y como ha sido explicado en apartados anteriores.

8.3.- CENTROS PARTICIPANTES

A continuación, se detallan los **40 centros educativos que finalmente respondieron al cuestionario enviado:**

- **Centros Públicos**

	ÁREA TERRITORIAL	TIPO DE CENTRO	CENTRO	MUNICIPIO	DISTRITO	BARRIO
1	Madrid-Capital	CP INF-PRI	DÁMASO ALONSO	Madrid	VILLAVERDE	SAN ANDRÉS
2	Madrid-Capital	CP INF-PRI	DOCTOR SEVERO OCHOA	Madrid	VICÁLVARO	AMBROZ
3	Madrid-Capital	CP INF-PRI	EDUARDO ROJO	Madrid	P. DE VALLECAS	PALOMERAS BAJAS
4	Madrid-Capital	CP INF-PRI	EL ESPINILLO	Madrid	VILLAVERDE	LOS ROSALES
5	Madrid-Capital	CP INF-PRI	EL GRECO	Madrid	VILLAVERDE	BUTARQUE
6	Madrid-Capital	CP INF-PRI	EL MADROÑO	Madrid	P. DE VALLECAS	NUMANCIA
7	Madrid-Capital	CP INF-PRI	EL QUIJOTE	Madrid	V. DE VALLECAS	CASCO HISTÓRICO
8	Madrid-Capital	CP INF-PRI	ERMITA DEL SANTO	Madrid	LATINA	PUERTA DEL ÁNGEL
9	Madrid-Este	CP INF-PRI	DAOÍZ Y VELARDE	Alcalá de Henares		
10	Madrid-Este	CP INF-PRI	DULCINEA	Alcalá de Henares		
11	Madrid-Este	CP INF-PRI	DUQUE DE ALBA	Loeches		
12	Madrid-Este	CP INF-PRI	EL OLIVAR	Rivas-Vaciamadrid		
13	Madrid-Este	CP INF-PRI	EL OLIVO	Coslada		
14	Madrid-Este	CP INF-PRI	EMPERADOR FERNANDO	Alcalá de Henares		
15	Madrid-Norte	CP INF-PRI	EL VELLÓN	Vellón, El		
16	Madrid-Norte	CP INF-PRI	ENRIQUE DE MESA	Rascafría		
17	Madrid-Norte	CP INF-PRI	ENRIQUE TIerno GALVÁN	SS. de los Reyes		
18	Madrid-Norte	CP INF-PRI	FEDERICO GARCÍA LORCA	Alcobendas		
19	Madrid-Oeste	CP INF-PRI	DIVINO MAESTRO	Molinos, Los		
20	Madrid-Oeste	CP INF-PRI	DIVINO MAESTRO	Pozuelo de Alarcón		
21	Madrid-Oeste	CP INF-PRI	EL ENEBRAL	Collado Villalba		
22	Madrid-Sur	CP INF-PRI	DAOÍZ Y VELARDE	Getafe		
23	Madrid-Sur	CP INF-PRI	DIEGO MUÑOZ-TORRERO	Valdemoro		
24	Madrid-Sur	CP INF-PRI	DÑA. LEONOR DEL ÁLAMO	Valdemoro		
25	Madrid-Sur	CP INF-PRI	DOCTOR SEVERO OCHOA	Getafe		
26	Madrid-Sur	CP INF-PRI	DOS DE MAYO	Pinto		
27	Madrid-Sur	CP INF-PRI	DUQUE DE RIVAS	Sevilla la Nueva		
28	Madrid-Sur	CP INF-PRI	EL BERCIAL	Getafe		
29	Madrid-Sur	CP INF-PRI	EL PRADO	Pinto		
30	Madrid-Sur	CP INF-PRI	EMPERADOR CARLOS V	Getafe		
31	Madrid-Sur	CP INF-PRI	ENRIQUE TIerno GALVAN	Getafe		

- Centros concertados

	ÁREA TERRITORIAL	TIPO DE CENTRO	CENTRO	MUNICIPIO	DISTRITO	BARRIO
32	Madrid-Capital	CPR INF-PR	CENTRAL	Madrid	USERA	ALMENDRALES
33	Madrid-Capital	CPR INF-PR	C. DE ESTUDIOS CASTILLA	Madrid	CENTRO	EMBAJADORES
34	Madrid-Capital	CPR INF-PR	CERVANTES	Madrid	CARABANCHEL	ABRANTES
35	Madrid-Capital	CPR INF-PR	LA SALLE-LA PALOMA-F.LARA	Madrid	CENTRO	PALACIO
36	Madrid-Sur	CPR INF-PR	COLEGIO AGUILA	Parla		
37	Madrid-Oeste	CPR INF-PR	ANTAVILLA SCHOOL	Villanueva del Pardillo		
38	Madrid-Oeste	CPR INF-PR	CASVI-BOADILLA	Boadilla del Monte		
39	Madrid-Oeste	CPR INF-PR	C. EDUCATIVO PUNTA GALEA	Rozas de Madrid, Las		
40	Madrid-Norte	CPR INF-PR	ZURBARÁN	Colmenar Viejo		

Algunas observaciones acerca de la participación de los centros educativos a la hora de responder al cuestionario:

- En Madrid capital, los centros educativos situados en distritos y barrios con menor poder adquisitivo (Puente de Vallecas, Vicálvaro, Villaverde...) han sido más participativos que los centros ubicados en distritos y barrios más acomodados (Arganzuela, Moncloa, Retiro, Chamberí...)

- En el caso de los centros educativos situados en municipios de la Comunidad de Madrid, cabe destacar la alta participación de municipios como Getafe, con 5 respuestas procedentes de los 5 centros seleccionados, o Pinto y Valdemoro, con 2 respuestas procedentes de los 2 centros seleccionados respectivamente. También son destacables los municipios de Rascafría, Los Molinos, Colmenar Viejo, Coslada, Parla, Loeches, Boadilla, El Vellón, Villanueva del Pardillo, Sevilla La Nueva, o Pozuelo, donde solo se contaba con un centro seleccionado por municipio y se ha obtenido respuesta del mismo.

En el extremo opuesto se sitúan los municipios de Alcorcón y Fuenlabrada, donde de los 3 centros seleccionados respectivamente, no se ha obtenido ninguna respuesta.

8.4.- ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS

En relación con la primera de las preguntas que conformaban el cuestionario y que estaba referida a **si el Proyecto Educativo de Centro (PEC) incluía explícitamente la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG)** como enfoque fundamental de su proyecto educativo, únicamente el **2,5% de las respuestas obtenidas afirmaron que en el PEC se incluía de manera explícita la EpDCG** considerándola como un eje prioritario dentro del planteamiento pedagógico del centro. Este porcentaje se corresponde con un único centro de naturaleza concertada ubicado en Madrid capital.

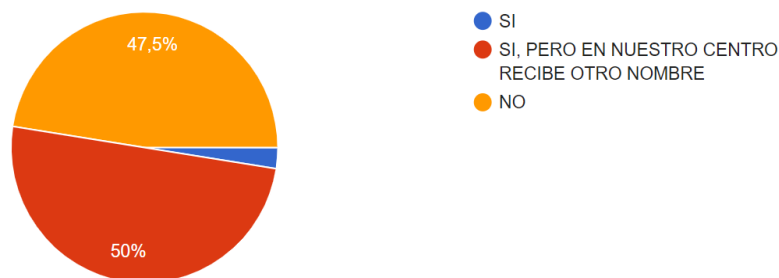
Respecto al **47,5%** que **respondieron negativamente** es pertinente señalar que se trata de una realidad muy generalizada, lo que indica claramente que todavía queda mucho recorrido por realizar en lo que a la incorporación de la EpDCG en los centros se refiere. Por su parte, un **50% afirmaron que estas acciones son conocidas con otro nombre dentro del centro**. En este sentido, y abundando en este 50% cuyo centro nombra de forma distinta a este tipo de acciones, el cuestionario se acompañaba de una breve carta informativa en la que se explicaba de forma sencilla y concisa el marco referencial de la terminología 'Educación para el Desarrollo y la

Ciudadanía Global', con el fin de facilitar la posibilidad de establecer un paralelismo real entre acciones similares realizadas en los centros, aunque divergentes en su nomenclatura, y las descritas en el marco teórico de referencia. Esta definición ha podido resultar de ayuda a la hora de "reconocer" en el PEC del centro líneas estratégicas similares a las propuestas en la definición.

Regresando al hecho de que un 47,5 % haya respondido negativamente a esta pregunta, es una ocasión para reflexionar acerca del hecho de que dentro del PEC de estos centros no exista ninguna mención a ninguna línea de actuación que pueda asemejarse en su planteamiento al contenido de la definición facilitada, máxime cuando, en los últimos años, conceptos como los expuestos en la misma (promover una sociedad civil activa, involucrada en los temas sociales, medioambientales, culturales, ...) están presentes en la narrativa de base de numerosas instituciones, lo que hace que su ausencia en el ámbito educativo sea una cuestión a reflexionar. Este 47,5% se corresponde con 12 centros (10 públicos y 2 concertados).

1. ¿El PEC (Proyecto Educativo de Centro) incluye explícitamente la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) como enfoque fundamental de su proyecto educativo?.

40 respuestas



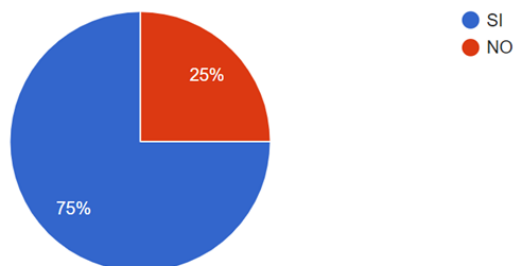
Otro aspecto interesante a conocer a través del cuestionario estaba referido al planteamiento del centro en lo tocante a la puesta en práctica de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a través de acciones concretas. En este sentido, la pregunta planteaba si estas se abordaban en el marco de un **proceso educativo integral y global**, o si bien su **práctica quedaba circunscrita a momentos e intervenciones puntuales** a lo largo del curso (Día de la Paz, Día de los DDHH, etc...). La respuesta a esta pregunta reflejó que un **75%** la concebían como algo estable y continuado, es decir como una práctica integrada en el centro. En este sentido, y a la luz de la pregunta anterior, cabe preguntarse si no existe cierto desfase entre el 47,5% que afirmaba no contar con ninguna mención a la EpDCG en el PEC y este 75% que afirmaba desarrollar la EpDCG en el centro de forma integrada. Esta aparente "incoherencia" se produce en 11 centros (4 concertados y 7 públicos). Dicho esto, cabe señalar, sin embargo, que puede darse el caso de centros con un PEC poco actualizado al que la práctica docente real y cotidiana haya superado de facto.

Un **25%** en cambio asumía que el abordaje de **acciones en materia de EpDCG se reducía a intervenciones puntuales**. Al analizar este porcentaje de respuesta en relación con la pregunta anterior vemos un alto grado de coherencia, pues de los 10 centros (9 públicos y 1 concertado) que manifestaron limitar la presencia de la EpDCG a acciones puntuales, 8 respondieron que el centro no incluía la EpDCG en su PEC y 2 que esta recibía otro nombre.

Ambas preguntas, 1 y 2, eran cerradas y se colocaron de forma consecutiva con el fin de detectar si se producía alguna incoherencia.

2. ¿El centro concibe la EpDCG como una educación integral y global y, por tanto no se limita a intervenciones puntuales en algunos momentos del año (Día de la Paz, Día de los DDHH, etc...), sino que se trata de una práctica cotidiana en la cultura del centro?

40 respuestas



Continuando con las **preguntas referidas al ensamblaje de la EpDCG en la estructura docente del centro**, la tercera pregunta del cuestionario estaba relacionada con el **carácter interdisciplinar de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en su aplicación práctica** y si esta se implementaba en el centro contando con la implicación de todas, algunas o ninguna de las materias o asignaturas impartidas en el mismo.

Un **20% respondió que no existía una perspectiva interdisciplinar** y que no se vinculaba el ejercicio de la EpDCG con ninguna materia. Este porcentaje se corresponde con 8 centros, de los cuales 6 son públicos y 2 son concertados. Este dato es coherente con el 25% que afirmaba en la pregunta anterior limitar la práctica de la EpDCG a acciones puntuales no integradas en un marco de referencia más amplio.

Un **50% en cambio afirmó vincular la práctica de la EpDCG con algunas materias**, siendo las principales asignaturas señaladas aquellas relacionadas tradicionalmente con los valores sociales y cívicos. En este caso, cabe destacarse la relevancia de las áreas de Valores/Religión, Ciencias Naturales/Sociales, y Lengua, como hospedadoras de iniciativas de EpDCG. Este porcentaje se corresponde con 20 centros, de los cuales 16 son públicos y 4 son concertados.

Se señalaron también, aunque en mucho menor número, áreas no tan frecuentes como pueden ser Matemáticas o Inglés. En este sentido, la experiencia previa indica que normalmente la vinculación con materias poco “tradicionales” suele estar motivada por la presencia de un docente especialmente sensible a estos temas que, independientemente de la materia que imparta, realiza un esfuerzo por incorporar contenidos de educación para el desarrollo en la misma. Asimismo, se ha observado en los últimos años una mayor presencia en los libros de texto de contenidos expuestos con enfoque de EpDCG (género y medioambiente, principalmente), lo que puede facilitar al docente esta labor en el caso de que exista una motivación previa para ello.

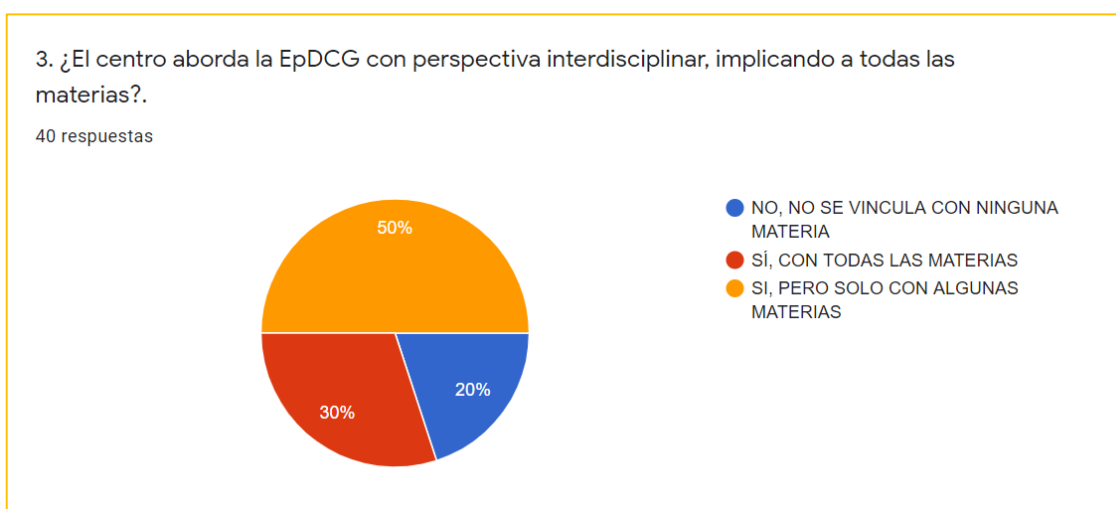
Es reseñable también la significativa presencia de los huertos escolares como espacios en los que se integran prácticas de EpDCG fuera del marco docente más convencional.

Entre los 20 centros que respondieron afirmativamente al hecho de implicar a algunas asignaturas en la práctica de la EpDCG, resulta curioso constatar que 10 de ellos, es decir, la mitad, -nueve públicos y uno concertado-, manifestaron sin embargo que en el PEC del centro no existía ninguna mención a planteamientos de EpDCG, literales o similares a la definición facilitada, lo que hace que se ponga de relieve cierta incoherencia. Resulta difícil concebir cómo puede llegar a realizarse una práctica interdisciplinar de EpDCG si en el PEC no existe ninguna mención a ninguna línea de actuación que pueda asemejarse en su planteamiento al contenido de la definición sobre EpDCG facilitada. En el caso del centro concertado, este desfase entre

respuestas podría deberse a que el centro disponga de algún tipo de ideario (religioso, humanista, etc...) como es frecuente en este tipo de centros, y que, si bien en el PEC no se aluda a conceptos vinculados a la EpDCG, los valores de su ideario sí permeen el total de las asignaturas y de la práctica educativa del centro, lo que puede llevar al centro a considerar que estos son transversales, de un modo u otro, a las materias.

En el caso de los centros públicos, se hace más complicado encontrar una explicación a este desfase entre respuestas, más allá del ya comentado anteriormente y que hace referencia a la posibilidad de que los PEC no estén actualizados y que no representen ya la práctica docente real del centro pues esta ya esté superada por el accionar particular de docentes motivados.

Finalmente, un **30% afirmó vincular la EpDCG a todas las asignaturas**. Este porcentaje se corresponde con 12 centros, 9 de titularidad pública y 3 concertados, de los cuales 9 ofrecieron una respuesta coherente con respuestas anteriores puesto que, en la primera pregunta del cuestionario ya habían manifestado que el PEC recogía menciones a la EpDCG aunque en su centro esta recibiera un nombre distinto. Los 3 restantes abundan en la incoherencia ya expresada en párrafos anteriores, con idéntica explicación causal.



Siguiendo con el bloque de preguntas referidas al anclaje de la EpDCG en el marco de la práctica docente, finalmente se planteaba en el cuestionario la existencia o ausencia de **adaptaciones curriculares** en las diversas materias para facilitar de este modo la inclusión de temáticas vinculadas a la EpDCG.

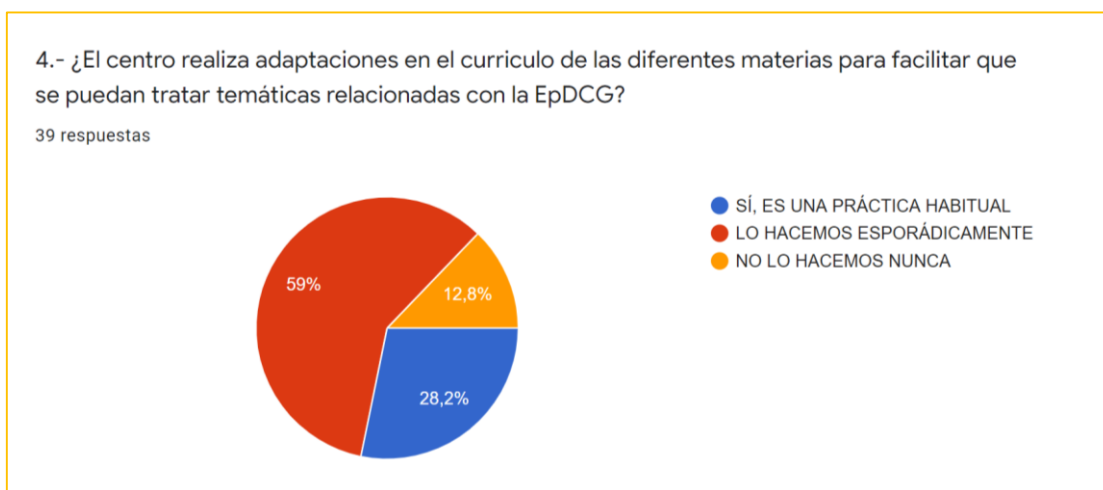
Un **12,8% manifestó no realizar nunca adaptaciones curriculares**. Este porcentaje se corresponde con 5 centros, todos ellos públicos. Cabe señalar que la respuesta a esta cuarta pregunta es coherente en este caso con la ofrecida en las preguntas anteriores por estos mismos 5 centros, por lo que pueden considerarse **paradigmáticos de lo que supone en la práctica la ausencia de una estrategia de EpDCG**: el PEC no contempla la EpDCG, esta no se concibe como una acción integrada y su práctica no se vincula con ninguna asignatura ni se realizan por tanto adaptaciones curriculares, limitándose la práctica de la EpDCG a días y momentos concretos y puntuales.

Un **59% manifestó realizar adaptaciones curriculares esporádicas**, porcentaje que se corresponde con un total de 23 centros. De estos 23 centros, 12 respondieron anteriormente que el centro implicaba solo a algunas materias a la hora de poner en práctica acciones de EpDCG, destacándose en su respuesta la aparición de la asignatura de Valores como la más mencionada. En este grupo de centros es mayoritaria la respuesta positiva a si el centro considera la EpDCG como una práctica integral, no como acciones puntuales, sin embargo, una mayoría admite que no existe ninguna mención a la EpDCG en el PEC.

De estos 23 centros, solo 5 manifestaron realizar adaptaciones curriculares con todas las asignaturas, señalando de igual modo que sus respectivos centros concebían la EpDCG como una práctica integral. Sin embargo, la ausencia de la EpDCG en el PEC sigue siendo llamativa.

Por último, un **28,2% respondió que la adaptación curricular constituía una práctica habitual** en el centro, correspondiéndose este porcentaje con 11 de los 40 centros. Estos centros, como es obvio, respondieron asimismo que integraban la EpDCG en algunas (4 centros) o todas (7 centros) las asignaturas. Igualmente, los 11 centros respondieron que la práctica de la EpDCG se concebía de forma integral. En cuanto a la presencia de la EpDCG en el PEC, 9 centros respondieron de forma afirmativa, aunque señalando que en sus respectivos centros esta recibe otro nombre, mientras que 2, un centro público y un centro concertado, ofrecieron una respuesta negativa a esta cuestión.

Estos 9 centros, -dos concertados y siete públicos-, podrían considerarse como **paradigmáticos en cuanto a la presencia de una estrategia de EpDCG** que se plasma de forma concreta en su respuesta positiva a su inclusión en el PEC, la concepción integral de la misma, la perspectiva interdisciplinar con otras materias y la adaptación curricular de forma habitual.



Tras las preguntas referidas al lugar que ocupaba la EpDCG en el centro y su anclaje en la práctica docente, pasó a abordarse en el cuestionario la **existencia o no de interacción y presencia en los centros educativos de entidades externas** (ONGDS, programas públicos de las administraciones locales, otros agentes privados) cuya participación facilitase el proceso de desarrollo de una cultura de EpDCG.

Un **27,5% manifestó no contar con la presencia de entidades externas** en el desarrollo de acciones de EpDCG. Este porcentaje se corresponde con 11 centros, -10 públicos y 1 concertado-. En este caso se produce una gran variedad de casuísticas con respecto a las preguntas anteriores, pues dentro de estos 11 centros que respondieron negativamente, hay tanto centros paradigmáticos en lo que a presencia de una estrategia de EpDCG se refiere, como centros paradigmáticos en lo que a ausencia de la misma se refiere, lo que lleva a pensar que la interacción con agentes externos no está tanto vinculada a la concepción y desarrollo de la EpDCG en el centro sino a otro tipo de circunstancias (posiciones personales del equipo directivo, ubicación del centro, rotación excesiva del personal docente, ...). Como dato añadido, cabe señalar que 9 de los 11 centros están ubicados fuera de Madrid capital.

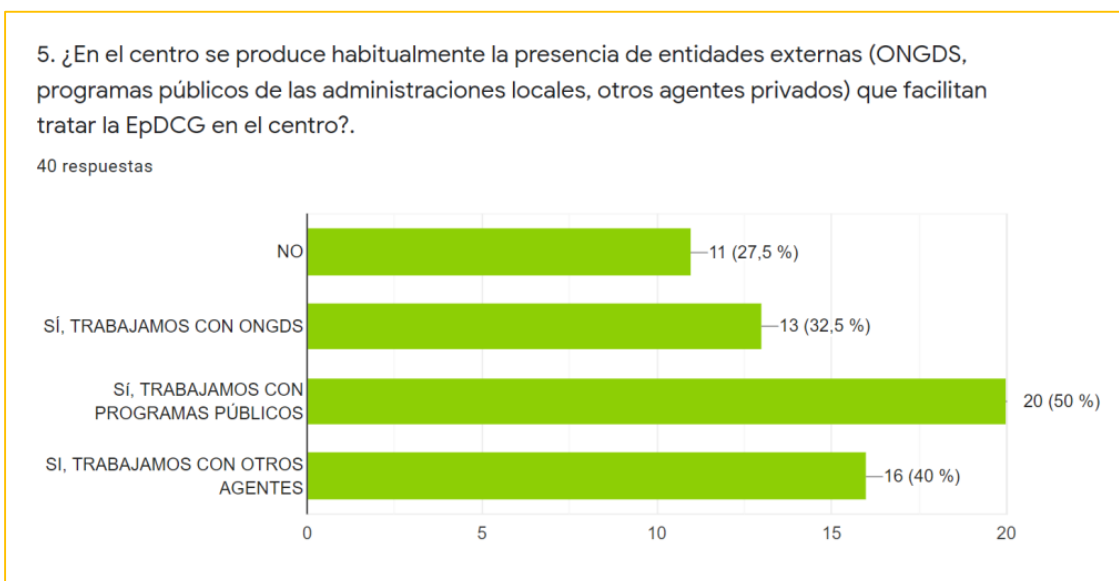
Un **72,5% manifestó en cambio contar de forma habitual en el centro con la presencia de agentes externos**, porcentaje que se corresponde con 29 centros, de los cuales 8 son concertados y 21 públicos. En relación a esta respuesta afirmativa, la pregunta planteaba varias opciones (ONGD, programas públicos y otros agentes), sin ser estas excluyentes.

Analizando los datos obtenidos, se comprueba que, una vez que el centro rompe la barrera y permite la interacción con otros actores ajenos en principio al ámbito educativo convencional,

esto se vuelve práctica frecuente. Cabe destacar que de los 29 centros que manifestaron contar con la presencia de agentes externos, **7 afirmaron trabajar con ONGD, programas públicos y otros agentes**, **6 afirmaron trabajar con dos de los tres agentes externos** planteados, y **16 manifestaron hacerlo solo con uno de estos tres agentes externos**, destacándose de forma significativa en este caso la presencia de programas públicos de carácter municipal así como la interacción con los denominados “**otros agentes**”, en este caso mayoritariamente referidos a instituciones de servicio público, tales como policía, bomberos, guardia civil, protección civil, etc.. En este último caso, y si bien es cierto que este tipo de intervenciones tienen su interés y que sin duda proporcionan valiosa información al alumnado, lo cierto es que en la mayoría de las ocasiones se producen de forma inconexa y poco estructurada, sin que el conjunto de las intervenciones externas esté enmarcado en un todo coherente que otorgue un sentido de conjunto al total de las mismas.

En el caso de los **programas municipales** destaca la presencia de las Juntas Municipales, las Mancomunidades, los programas medioambientales, de consumo y reciclaje de los diversos ayuntamientos y los huertos escolares.

En cuanto a la presencia de **organizaciones no gubernamentales** se pone de manifiesto una vez más que las organizaciones más conocidas por el conjunto de la población, por su presencia mediática y publicitaria, son las que más fácil entrada tienen en los centros educativos, en especial en los centros públicos. Si bien es verdad que algunos centros concertados se suman a las campañas y/o actividades que promueven estas organizaciones, lo cierto es que, en líneas generales, los centros concertados, sobre todo si poseen alguna vinculación con alguna orden religiosa, suelen preferir acudir a sus ONGD “afines” o de referencia.



La siguiente pregunta del cuestionario hacía referencia a la **articulación de la práctica en materia de EpDCG a través de la existencia de algún tipo de estructura**. Se preguntaba específicamente si el centro contaba con un equipo propio formado por docentes que tuvieran a su cargo liderar una cultura de educación para la ciudadanía global manteniéndose al tanto de las novedades y difundiéndolas al resto del profesorado.

Un porcentaje elevado, el **62,5%**, **manifestó que no existía tal estructura en el centro**, porcentaje, que se corresponde con 25 centros, - 21 públicos y 4 concertados-. Comparando esta respuesta con respuestas a preguntas anteriores, resulta llamativo que estos centros muestren una respuesta afirmativa mayoritaria a preguntas referidas al anclaje de la EpDCG en el centro. Véase por ejemplo que de estos 25:

- 21 centros manifestaron realizar adaptaciones curriculares, bien de forma esporádica o habitual.
- 17 centros afirmaron que el centro concibe la EpDCG como una práctica integrada y global.
- 19 manifestaron que el centro aborda la EPDCG con perspectiva interdisciplinar.

Sin embargo, 14 manifestaron que el PEC no incluía ninguna mención a la EpDCG, lo que refuerza una tendencia muy habitual en este ámbito y que podría definirse como el 'voluntarismo', personas muy involucradas a título personal con las temáticas y enfoques de la EpDCG que asumen como propia la tarea de su introducción en el centro más allá de los documentos oficiales, impulsando procesos de educación para el desarrollo aun sin contar con una estructura mínima o un reconocimiento oficial de esta tarea.

Este tipo de iniciativas, aun siendo muy loables, corren siempre un riesgo: la sostenibilidad en el tiempo si no se logra generar una estructura continuada que las articule.

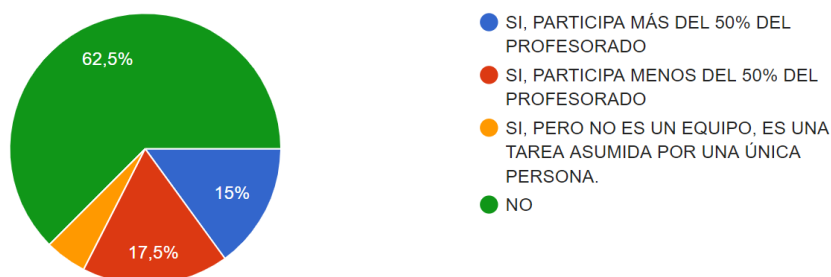
Un 17,5% manifestó contar con la implicación en tareas de EpDCG de menos del 50% del profesorado, mientras que un 15% manifestó contar con la participación de más del 50%. Ambos porcentajes representan en total a 13 de los 40 centros participantes, siendo 5 concertados y 8 de titularidad pública. En este sentido, cabe señalar que teniendo en cuenta que la proporción de centros concertados y centros públicos que finalmente respondieron al cuestionario es bastante dispar (9 concertados frente a 31 públicos), son los centros concertados los que en mayor proporción manifiestan disponer de profesorado dedicado en mayor o menor medida a la promoción de la EpDCG. Es decir, de los 9 centros concertados presentes en el diagnóstico, 5 cuentan con personal docente dedicado a promover y trabajar la EpDCG, mientras que, de los 31 centros públicos presentes en el diagnóstico, tan solo 8 manifiestan disponer del mismo.

Abundando en este particular, es habitual que en los centros concertados exista algún tipo de comisión o de estructura con carácter más o menos permanente y nombrada por la dirección del centro, cuya misión es la de llevar adelante actividades vinculadas al ideario del mismo. Muchas de estas actividades se enmarcan bajo el paraguas de "acciones solidarias" y suelen asumir un rango muy amplio de iniciativas, muchas veces más vinculadas al concepto de sensibilización que de educación para el desarrollo, aunque para realizar esta afirmación es necesario analizar cada iniciativa de forma individual.

Por último, un **5%**, porcentaje que se corresponde con 2 centros, ambos públicos, manifestó que no existía ningún equipo, sino que la **tarea de impulsar la EpDCG era llevada a cabo por una única persona**. Estos dos centros coinciden en no abordar la EpDCG con perspectiva interdisciplinar ni realizar adaptaciones curriculares, lo que muy probablemente indica que las acciones de educación para el desarrollo están más orientadas a momentos puntuales. En este sentido, ambos centros cuentan con la presencia periódica de agentes externos, en este caso procedente de programas públicos y otros agentes. Cabe inferir que la persona referida esté a cargo de coordinar la presencia de estos agentes externos en el centro.

6. ¿El centro cuenta entre su profesorado con un grupo que fomenta la EpDCG, está al tanto de las novedades en esta materia y las difunde al resto del profesorado?.

40 respuestas



En relación con la **capacitación previa en materia de EpDCG** recibida por parte de los docentes, bien fuera esta formal o informal, un **67,5%** de los centros manifestó abiertamente **no haber recibido formación alguna** sobre esta materia, lo que vuelve a incidir en el hecho de que gran parte de lo que llega a hacerse, con mayor o menor fortuna, es producto del ya mencionado 'voluntarismo' así como de la predisposición y espíritu innovador que suele caracterizar a los docentes involucrados en materia de educación para el desarrollo. Esta respuesta es coherente con la ofrecida por estos mismos centros a la pregunta anterior. De los 25 centros que constituyen este 67,5%, 23 manifestaron no contar con ninguna estructura en el centro para el desarrollo de acciones de EpDCG: Tiene lógica inferir que, si no existe formación al respecto, tampoco surja la iniciativa de aventurarse a crear una estructura, derivando hacia un voluntarismo más informal.

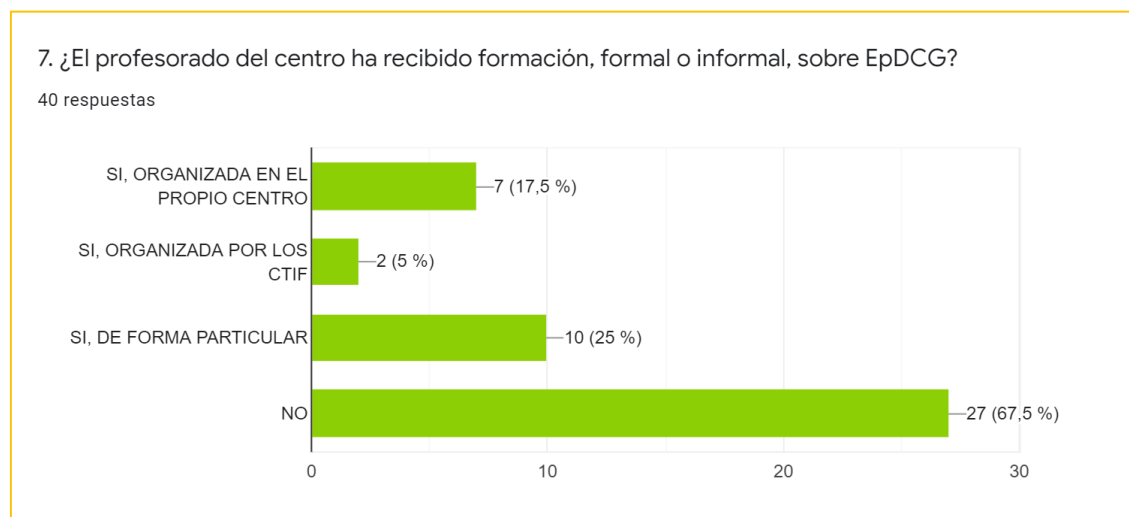
Llama la atención que aun sin disponer de una formación en materia de EpDCG, 5 de estos 27 centros manifestaron realizar adaptaciones curriculares de forma habitual, mientras que 16 manifestaron hacerlo de forma esporádica. Una vez más se pone de manifiesto que, en materia de EpDCG, en muchas ocasiones existe más voluntad que formación, circunstancia solventable.

Un **17,5%**, porcentaje que se corresponde con 7 centros, **manifestó haber recibido formación en materia de EpDCG en el propio centro, además de haberla recibido también en algunos casos de forma particular y por iniciativa propia, o en los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF)**. Destaca que el total de estos 7 centros incluyen en su PEC, aunque con otra nomenclatura, alusiones a la educación para el desarrollo, conciben esta como un todo integral, implican a otras materias y realizan adaptaciones curriculares, además de contar en el centro con profesorado especialmente implicado en permanecer al tanto de las novedades en esta materia y difundirlas al resto. De todo ello puede inferirse que la formación en EpDCG tiene un efecto muy positivo en todo el proceso de integración de la misma en la práctica docente pues pasa a permear todo el engranaje.

Del 25% que afirmó haber recibido esta formación de forma particular, es decir por iniciativa propia, porcentaje que se corresponde con 10 centros, **6 centros manifestaron que esta había sido exclusivamente la única formación que habían recibido**. Al poner en relación esta respuesta de estos 6 centros con las obtenidas a las preguntas que abordan el anclaje de la EpDCG en la estructura del centro, se observa que en la mitad de los casos el PEC no recoge ninguna mención a postulados de EpDCG, así mismo, en 2 de los 6 centros no se cuenta con profesorado dedicado a la implantación de la EpDCG. Puede concluirse que la capacidad de permear el centro con la práctica de la EpDCG es menor cuando la formación es recibida únicamente de forma particular por los docentes que cuando es fruto de una iniciativa del centro.

Por último, un **5% afirmó haber recibido formación a través de los CTIF**, porcentaje que se corresponde con 2 centros. Ambos centros recibieron además formación en el propio centro y formación a título particular. Si bien es cierto que los CTIF están más centrados en ofrecer formación directamente relacionada con el desempeño en las aulas y de forma muy especial con las nuevas tecnologías, así como con herramientas metodológicas, lo cierto es que en los últimos años ha habido un aumento de la oferta formativa organizada por estos centros vinculada a

formar sobre procesos que facilitan la incorporación de la EpDCG en las aulas, como por ejemplo la metodología de Aprendizaje-Servicio. Como se verá en posteriores respuestas, la falta de formación responde en muchas ocasiones más a la escasez de tiempo por parte de los docentes que a la escasez de oferta formativa.



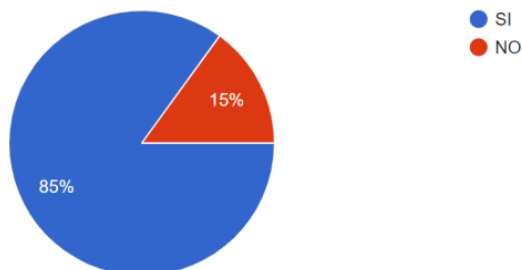
En cuanto al valor añadido que la aplicación de los postulados de la EpDCG puede generar en el centro, así como su impacto positivo y demostrable en la mejora de la convivencia, mayor participación y apertura hacia otras realidades, un **85% consideró como positivo este impacto**, porcentaje que se corresponde con 34 centros. Este amplio porcentaje permite deducir que, independientemente de la naturaleza y del grado de continuidad de las iniciativas llevadas a cabo, estas han supuesto una experiencia positiva para el centro.

El hecho de poder constatar un beneficio real supone también una actitud más receptiva a nuevas propuestas formativas en un futuro, como podrá comprobarse en respuestas posteriores, ya que 26 de los 34 centros desearían seguir recibiendo formación sobre temáticas diversas.

En cuanto al **15% que manifestó no considerar que la EpDCG pueda tener un impacto positivo en el centro**, porcentaje que se corresponde con 6 centros, es muy destacable constatar que ninguno de los 6 centros cuenta con mención alguna a postulados de EpDCG en el PEC, ninguno concibe la EpDCG con una perspectiva integral, ninguno cuenta con profesorado dedicado a promover la EpDCG en el centro, y, por último, el profesorado no ha recibido formación en esta materia. Puede verse que existe un alto grado de coherencia entre las respuestas. Todo ello puede hacer inferir que, en realidad, existe una falta de experiencia real en lo referente a los beneficios de la EpDCG más que una constatación de su ineficacia, puesto que en ninguno de los 6 centros se ha llevado a cabo un proceso continuado, sino que las acciones que se refieren son eventos puntuales. La mitad de estos centros reconoce no implicar tampoco a agentes externos.

8. ¿El profesorado del centro considera que tratar e incluir la EpDCG en el centro tiene un impacto positivo y demostrable en el propio centro (mejora de la convivencia, mayor participación, apertura hacia otras realidades...)?

40 respuestas



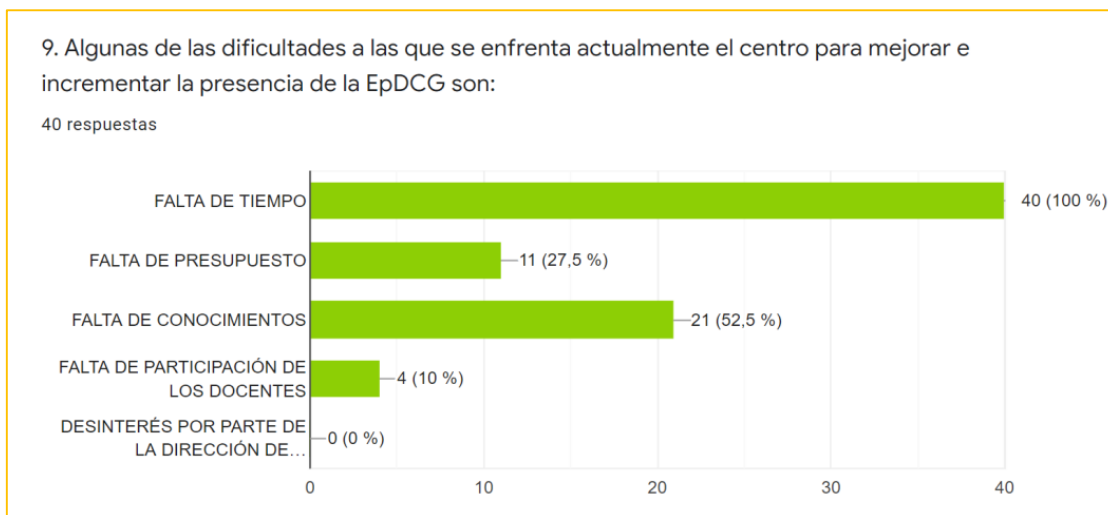
En lo tocante a las **dificultades que enfrentan los centros a la hora de mejorar la implementación de la EpDCG en el centro**, destacan mayoritariamente dos respuestas: **falta de tiempo y falta de formación**.

Un **100%**, los 40 centros, **manifestaron no disponer del tiempo suficiente** para mejorar e incrementar la presencia de la EpDCG en el centro. La aparición reiterada del factor tiempo pone de relieve una realidad muy frecuente en la que han de desenvolverse los docentes, la de un colectivo que aparece atrapado en las urgencias del día a día, lo que dificulta que puedan gozar de la oportunidad de poner en marcha iniciativas más estructuradas y más alineadas con la concepción de una educación para la ciudadanía global, cuyos resultados redundarían en su propio beneficio y se verían reflejados en su contexto educativo más inmediato. Aun así, y retomando los resultados de la pregunta anterior, un 85% es consciente de los beneficios.

A esta dificultad le sigue en porcentaje la referida a la **falta de conocimientos**, puesto que un **52,5%** manifestó no disponer de los suficientes. Esta circunstancia puede ser solventada a través de la oferta de programas formativos, siempre y cuando el factor tiempo no juegue en contra de la posibilidad de acceder a los mismos. En este sentido, se constata en muchas ocasiones la existencia de un bucle de compleja desintegración, en el que el factor tiempo tiene siempre el papel protagonista.

Otras dificultades mencionadas en menor proporción fueron la **falta de presupuesto**, un **27,5%**, porcentaje que representa a 11 centros, y la **falta de participación de los docentes**, con tan solo un **10%**, correspondiente a 4 centros.

Cabe destacar que no se recogió ninguna respuesta alusiva a la falta de interés por parte de la dirección del centro, resultado lógico si se tiene en cuenta que fueron en su mayoría los directores/directoras los encargados de responder al cuestionario. No obstante, y aunque cada centro es un universo particular en sí mismo, es de justicia evidenciar que existe un interés generalizado por incorporar herramientas que puedan mejorar la práctica docente y beneficiar al conjunto de la comunidad educativa, aunque con algunas reticencias que posteriormente se expondrán.



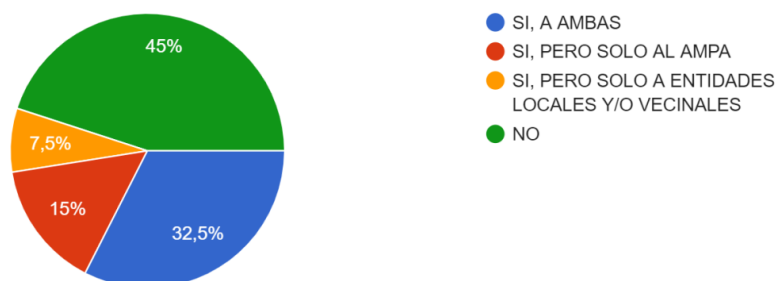
Con relación a la **participación integrada de otros actores, tales como el AMPA o entidades locales y vecinales**, en el desarrollo de una cultura de EpDCG en el centro, un amplio porcentaje **(45%)** manifestó abiertamente que no existe la participación directa de ninguna de estas entidades, porcentaje que se corresponde con 18 centros, de los cuales 4 son concertados y 14 públicos. Un 55% de estos centros (10 de 18) respondieron asimismo de forma negativa a la pregunta referida a la participación en el centro de agentes externos tales como organizaciones no gubernamentales, programas públicos u otros actores. Se evidencia, por tanto, que estos centros no están especialmente abiertos a su entorno. Cabe destacar también que las respuestas obtenidas de estos mismos centros en relación con el encaje de la EpDCG en la estructura del centro, así como en relación con la formación de los docentes, son también en su mayoría negativas, un 80%.

Un **55%** de los centros manifestó sin embargo integrar, **bien al AMPA (un 15%), bien a entidades vecinales (un 7,5%) o bien a ambas (un 32,5%)** en su práctica de EpDCG. En esta ocasión no se evidencia una mayor presencia de centros concertados en la respuesta referida al AMPA, como había sucedido en ocasiones anteriores. La experiencia previa apunta a que habitualmente, un AMPA activa suele multiplicar las posibilidades de que otras entidades vecinales se involucren en las actividades del centro. Este hecho se produce por la propia tendencia de las AMPAS activas a buscar otros actores ad hoc a la iniciativa a desarrollar, actores con los que muchas veces existen ya lazos previos (relación laboral, amistad, etc.).

Aunque pueda resultar obvio, es inevitable la reflexión acerca de la importancia de que un centro cuente con el apoyo de las familias y estas no sean únicamente receptoras pasivas del proceso educativo de sus hijos e hijas, sino actores activos que puedan complementar y enriquecer este proceso.

10. En el desarrollo de una cultura de EPDCG en el centro ¿se integra al AMPA y a otras entidades locales y/o vecinales?

40 respuestas



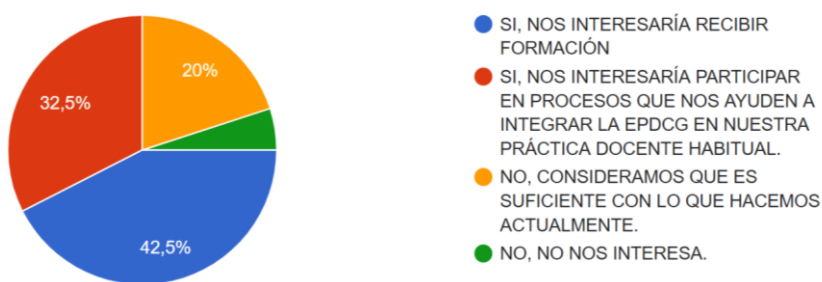
En el bloque de preguntas destinadas a conocer la disposición de los centros ante posibles propuestas futuras de **formación en materia de EpDCG facilitadas por la Comunidad de Madrid en colaboración con la Red de ONGD de Madrid**, es un dato muy positivo comprobar que el **75% se mostró favorable** a recibir **formación (un 42,5%)** así como a participar en procesos que faciliten la **integración de la EpDCG en su práctica docente (un 32,5%)**. Este dato anima a pensar que un proyecto como pudiera ser Escuelas Globales, o alguna otra propuesta con un planteamiento similar, sería bien aceptado por los centros dado que estos son conscientes tanto de la necesidad como de los beneficios que ello puede llegar a aportar.

En cuanto a los centros que consideran estar actualmente satisfechos con su desempeño y no echan en falta una formación extra, este porcentaje fue del **20%**, porcentaje que se corresponde con 8 centros de los cuales tan solo 1 es concertado. Cabe destacar que, de estos 8 centros, el 50% manifestó no contar con la presencia de agentes externos en el centro ni integrar a AMPAS o entidades vecinales en la práctica de EpDCG. Sería interesante conocer el desempeño real de las acciones de educación para el desarrollo que se llevan a cabo en estos centros, aunque en este caso, podría afirmarse sin temor a error que se trata de actividades con carácter puntual más enmarcadas en la categoría de sensibilización. La ampliación de esta información no fue posible pues todos ellos declinaron participar en una entrevista personal.

Por último, un escueto **5%**, correspondiente a 2 centros, ambos concertados, **respondió negativamente a la posibilidad de recibir formación**. Estos dos centros no contemplan en su PEC ninguna alusión, directa o indirecta, a postulados de EpDCG.

11. ¿Estaría el centro interesado en participar en nuevas propuestas de EPDCG facilitadas por la Comunidad de Madrid en colaboración con la Red de ONGD de Madrid?

40 respuestas

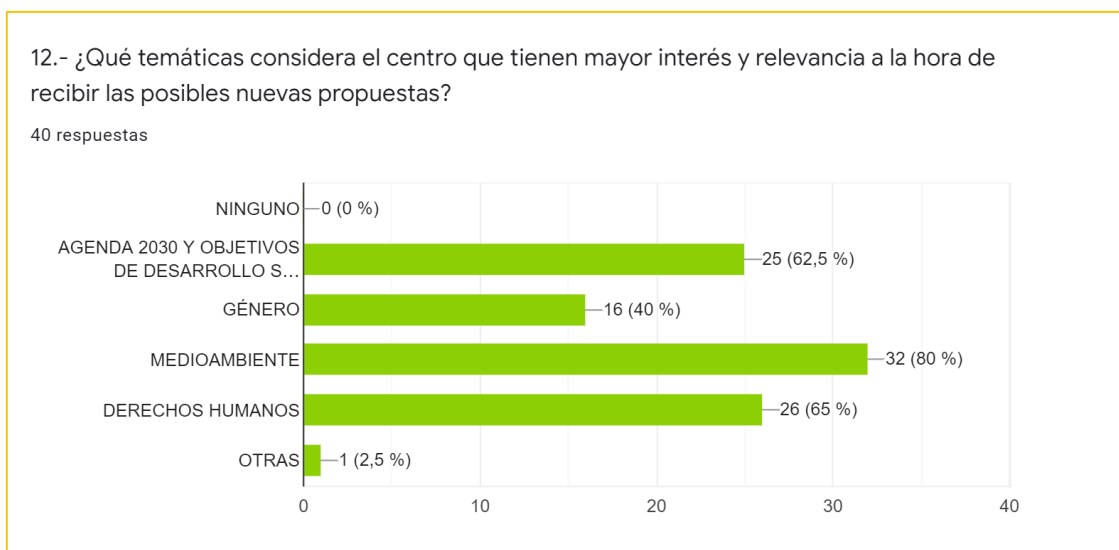


En cuanto a las temáticas que más interés podrían llegar a despertar entre los centros a la hora de pensar en posibles iniciativas que ofrecerles, la pregunta no se planteó de forma excluyente pues resultaba lógico pensar que un mismo centro pudiera estar interesado en áreas diversas. **Medioambiente** fue seleccionado por un **80% de los centros**, siendo, con diferencia, el tema más destacado. Resulta natural pensar que la creciente presencia en los medios de comunicación de noticias y programas relacionados con el cambio climático, así como una mayor conciencia de la población sobre el cuidado del planeta y sus acciones derivadas, como pueden ser la reducción de plásticos, el reciclaje o el consumo responsable y sostenible, hacen que el medioambiente se haya convertido de forma protagonista en un tema de interés general.

Le siguen en orden de interés **Derechos Humanos**, con un **65% de centros interesados**, y **Objetivos de Desarrollo Sostenible**, con un **62,5% de centros interesados**. En relación con los ODS y como se expondrá en el apartado de entrevistas personales, existe también una reacción muy crítica por parte de algunos centros hacia la Agenda 2030 y lo que esta representa a su entender.

Un **40%** de los centros señaló también la **Equidad de Género** como temática sobre la que estarían interesados en recibir formación.

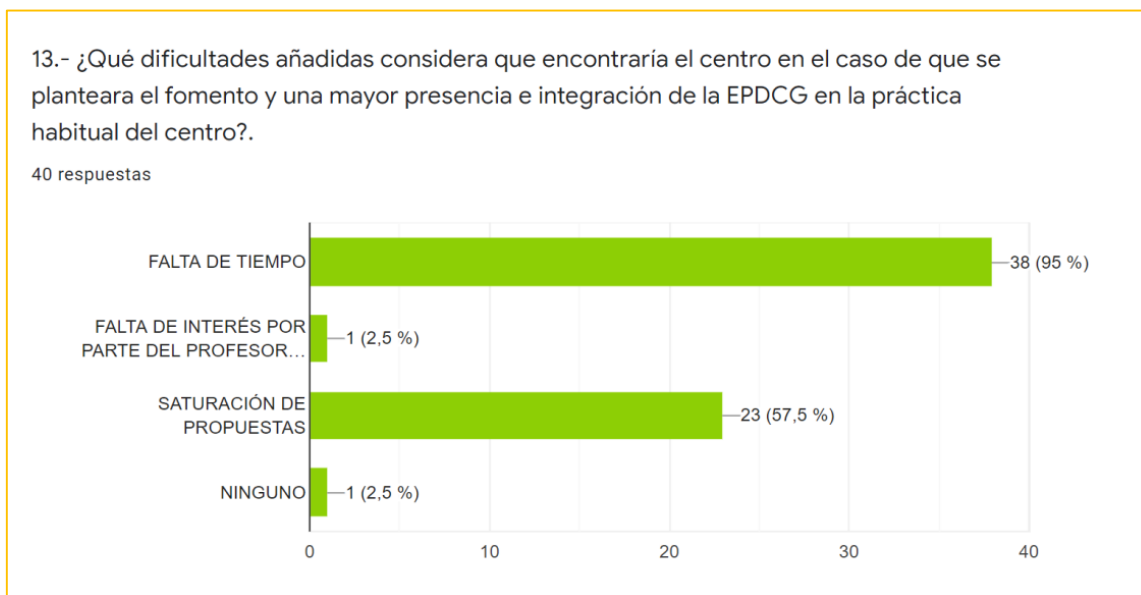
Por último, un **2,5%**, porcentaje que se corresponde con 1 centro, manifestó estar interesado en otros temas, apuntando a la **salud, las necesidades educativas especiales, la alimentación y la convivencia** como temas de interés.



Acerca de las **dificultades añadidas** que enfrentaría el centro en el caso de que se planteara **una mayor presencia e integración de la EpDCG** en la práctica docente habitual, tal y como era de esperar un **95%** aludió nuevamente a la **falta de tiempo**. La saturación de propuestas, con un **57,5%** fue la siguiente dificultad añadida, dos circunstancias que caminan con frecuencia de la mano. Como se comentará en el apartado de entrevistas personales, los docentes manifiestan que existe una excesiva burocratización de los procesos participativos, cuestión que absorbe una cantidad de tiempo excesiva, tiempo que podría dedicarse a la actividad en sí. El hecho de integrarse en programas ya existentes, por ejemplo, programas municipales orientados al reciclaje, tiene para el centro el coste de asumir tareas administrativas (formularios, informes) que restan frescura a los procesos y fagocitan el poco tiempo disponible.

Por último, tan solo un **2,5%**, porcentaje correspondiente a 1 centro, adujo **falta de interés por parte del profesorado**. Si bien es cierto que esto es perfectamente posible, pues las circunstancias de cada centro son únicas y están sometidas a la casuística de cualquier otra institución, es reconfortante comprobar que se trata de un hecho residual.

Como detalle a destacar, **un único centro manifestó no contemplar ninguna dificultad** para afrontar una mayor integración de la EpDCG en la práctica docente, si bien este centro, como se comentará en el apartado de entrevistas personales, mantiene un discurso muy interesante por su componente crítico y de reflexión profunda, acerca del concepto de EpDCG hacia el que se camina en la actualidad, evidenciando la necesidad de concretar qué representa la educación para el desarrollo realmente, tanto en términos políticos como sociales, y qué legitimidad democrática real tienen los organismos internacionales implicados en su promoción (Agenda 2030).



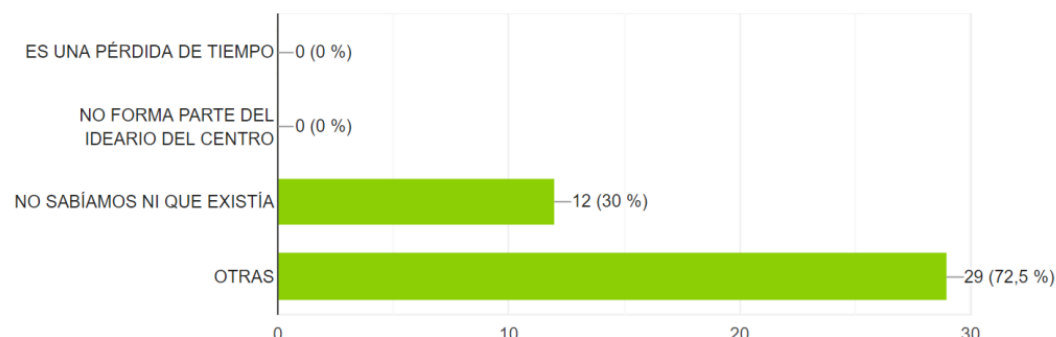
Finalizando ya el cuestionario, y ante la pregunta acerca de **cuáles serían las principales razones en caso de que no se estuviera realizando ninguna actividad de EpDCG**, -asumiendo que, aunque en el centro reciba otro nombre el concepto de base es el mismo-, la opción *Otras* fue la seleccionada en su gran mayoría, con un **72,5%**. Al tratarse de una pregunta abierta, entre las razones aducidas encontramos nuevamente **la falta de tiempo, las limitaciones derivadas de la situación actual originada por la Covid-19 y que tanto ha modificado el día a día en los centros, así como el protagonismo alcanzado por los aprendizajes digitales para poder responder a esta misma circunstancia.**

Por último, un **30%**, correspondiente a 8 centros, seleccionó la opción *No sabíamos ni que existía*, en referencia a que, en el centro, las actividades vinculadas a temáticas de EpDCG reciben otro nombre, -Educación en Valores en muchos casos-, por lo que la expresión Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global les resultaba ajena. Esta respuesta es coherente con respuestas anteriores ya que, de estos 12 centros, 8 manifestaron no contar con ninguna alusión a la misma en el PEC, mientras que 4 manifestaron que esta recibía otro nombre. Destacar en este sentido que ningún centro seleccionó la opción *No forma parte del ideario del centro*.

Finalmente cabe mencionar que, si bien es cierto que una amplia mayoría de los centros ignora la terminología del ámbito de la EpDCG y su ejecución práctica tiene una naturaleza mayoritariamente puntual, por más que conceptualmente el centro considere la idoneidad de aplicar una perspectiva integral, lo cierto es que la semilla existe y la disposición a aprender y a formarse es significativa, lo que presenta un panorama favorable a la recepción de nuevas propuestas, aun a pesar de la difícil circunstancia actual.

14- En caso de no realizar actualmente NINGUNA actividad de EpDCG (se asume que aunque en el centro reciba otro nombre nos referimos al mismo concepto) ¿podríais señalarnos las principales razones?

40 respuestas

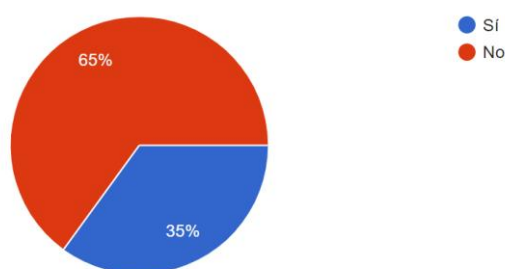


Para finalizar el análisis de las respuestas recibidas, y ante la pregunta de si estarían dispuestos a participar en una **breve entrevista personal** sobre el contenido del cuestionario, un **35%**, porcentaje que se corresponde con 14 centros, se mostraron dispuestos a participar en una entrevista personal, frente a un **65% que no se mostró favorable**.

Dada la situación actual, se les propuso realizar esta entrevista telefónicamente o bien a través de videollamada. Finalmente, esta ampliación de las respuestas solo pudo concretarse con 3 centros, con los cuales finalmente se optó por enviar vía correo electrónico una serie de preguntas complementarias a las del cuestionario, preguntas a las que respondieron telefónicamente. El contenido de estas conversaciones se detalla en el apartado referido a entrevistas personales.

15.- Por último, ¿estarías dispuesto/a a participar en un breve entrevista personal (puede ser telefónica o online) sobre el contenido del cuestionario?

40 respuestas



9. ENTREVISTAS PERSONALES

Con el fin de profundizar en algunas de las respuestas facilitadas por los centros, se procedió a analizar nuevamente las obtenidas por parte de los 14 centros que se habían mostrado favorables a mantener una entrevista personal más allá del cuestionario. En este sentido, cabe señalar que, de los 14 centros favorables a una entrevista, se seleccionaron aquellos que habían manifestado ciertas dificultades y carencias en sus respuestas con el fin de conocer con mayor detalle las razones que sustentaban las mismas.

En concreto, se consideró interesante indagar en los resultados obtenidos a las preguntas relativas al PEC así como a las referidas a la falta de formación de los docentes en materia de EpDCG y la influencia de esta carencia a la hora de aplicar una perspectiva interdisciplinar y/o realizar adaptaciones curriculares. Se preguntó además acerca de las herramientas empleadas para suplir estas deficiencias.

Tres centros accedieron finalmente a ampliar esta información dos públicos y uno concertado, con desigual extensión en sus explicaciones, pero con grandes coincidencias en el fondo de las mismas, por lo que se han agrupado narrativamente las respuestas obtenidas.

Las preguntas realizadas en las entrevistas y sus respectivas respuestas fueron las siguientes:

PREGUNTA 1.- A la primera pregunta del cuestionario (1. ¿El PEC incluye explícitamente la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) como enfoque fundamental de su proyecto educativo?) respondisteis con un NO. En este sentido, y atendiendo a que a la segunda pregunta respondisteis con un SI (2. ¿El centro concibe la EpDCG como una educación integral y global y, por tanto, no se limita a intervenciones puntuales en algunos momentos del año (Día de la Paz, Día de los DDHH, etc...), sino que se trata de una práctica cotidiana en la cultura del centro?), nos interesaba saber:

¿Cómo se articula en el centro esta concepción de la EpDCG como algo integral al no aparecer en el PEC? ¿De qué otras herramientas dispone el centro para establecer que la EpDCG ha de ser una estrategia de carácter global y no puntual?

RESPUESTA 1:

“La EpDCG no aparece en el PEC sino en el PGA (Programación General Anual). Lo hace con otro nombre, más vinculado a la Educación en Valores. El claustro es cambiante y se decide cada año qué se va a trabajar a lo largo del curso. Se utiliza para ello el libro de texto de la asignatura Valores. El grado de complejidad de los temas planteados está en función del curso escolar. Los valores se integran en todas las asignaturas.

Por otro lado, los contenidos propuestos no se circunscriben solo al ámbito de los valores en sentido estricto, sino que se incluyen también temas como el reciclaje, el acoso escolar, la violencia de género, ... El centro tiene la opción de seleccionar estas temáticas u otras a partir de programas municipales o de la Comunidad de Madrid, y los programas envían personal a impartirlos. La situación generada por la pandemia ha frenado esta actividad pues no ha ido nadie a impartirlos.

En cuanto al PEC, en algunos centros se revisa todos los años, pero esto varía de unos centros a otros.

Los centros realizan muchas actividades que no se enmarcan en ningún programa oficial puesto que integrarse en el programa multiplica el trabajo en lo que se refiere al aspecto burocrático. Por ejemplo, hay centros que reciclan a título particular, pero al no estar oficialmente insertados en el marco del programa, las autoridades (municipales en este caso) no se hacen cargo de la recogida de los residuos, por lo que es el centro el que se encarga también de esta última parte del proceso.

PREGUNTA 2.- A las preguntas 6 y 7 del cuestionario, respondisteis con un NO (6. ¿El centro cuenta entre su profesorado con un grupo que fomenta la EpDCG, está al tanto de las novedades en esta materia y las difunde al resto del profesorado? y 7. ¿El profesorado del centro ha recibido formación, formal o informal, sobre EpDCG?), sin embargo, en función de las respuestas a las preguntas 3 y 4, vemos que el centro sí aplica una perspectiva interdisciplinar al implicar a otras materias y realiza también en ocasiones adaptaciones curriculares para incluir temáticas de EpDCG. En este sentido:

¿Cómo suplís la falta de formación del profesorado en materia de EpDCG a la hora de abordar la perspectiva interdisciplinar y las adaptaciones curriculares para incluir temáticas de educación para el desarrollo? ¿Qué recursos utilizáis para suplir estas carencias?

RESPUESTA 2:

“La formación que se recibe a nivel de centro se concentra últimamente en cursos de adaptación a las nuevas tecnologías ya que es la necesidad más imperiosa que se tiene actualmente, sobre todo desde el inicio de la pandemia. Las carencias las suplimos porque somos profesores y tenemos costumbre de adaptar contenidos. A nivel particular, algunos centros se han interesado mucho últimamente por saber más acerca de los Patios Inclusivos. También se recogen ideas de otros profesores que han estado anteriormente en otros centros y han realizado otras actividades, compartiendo en el nuevo centro sus experiencias. Se produce un intercambio de saberes que también supone una modalidad de formación, del tipo informal, aunque no esté reconocida oficialmente. Esto se produce principalmente en aquellos centros públicos en los que hay mucha movilidad de profesorado y pocos profesores con plaza fija.

Por último, una reflexión relevante que ha aparecido en la entrevista con los centros, ha estado referida a la concepción actual de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a la luz de la aparición en escena de la Agenda 2030. Los centros remarcan la importancia de que se explique claramente en qué consiste a nivel político y a nivel social el planteamiento actual de la EpDCG, pues últimamente aparece constantemente ligado a la Agenda 2030, cuyos objetivos, en la opinión de algunos docentes, incorporan metas de beneficios muy dudosos y ampliamente cuestionados por sectores críticos de la sociedad. Los centros manifiestan cierta desconfianza hacia la “omnipresente” (sic) Agenda 2030 y son reticentes a incluir sus postulados. Los planteamientos de la educación popular y de la educación transformadora, tradicionalmente han emanado desde abajo, desde la realidad de la población civil en su deseo y en su lucha por lograr vidas mejores y superar los abusos y las injusticias. *Una Agenda que se trata de imponer desde arriba, por más que venga envuelta en conceptos universalmente aceptados, como pueden ser el fin de la pobreza o el hambre, genera desconfianza (sic).*

En este sentido, temas como la agricultura transgénica o la comercialización bursátil del agua son puestos sobre la mesa. Cabe destacar también la mención a que la pandemia ha puesto de manifiesto ciertas tendencias globalistas que previamente a esta crisis no resultaban tan evidentes y que han motivado una mayor reflexión en sectores más críticos de la población y, en consecuencia, cierta prevención.

10. CONCLUSIONES

Una vez analizadas las respuestas facilitadas por los 40 centros participantes en el diagnóstico, y tras complementar estas respuestas con las entrevistas personales, se dispone de información suficiente para exponer una serie de conclusiones que, si bien no serán, como es obvio, retrato fiel de la totalidad de los centros educativos de la Comunidad de Madrid, sí serán una aproximación bastante certera a las principales dificultades que encuentra la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a la hora de integrarse en la práctica docente habitual. Derivado de ello, el informe puede contribuir a plantear y diseñar nuevas estrategias de intervención en los centros que favorezcan la inclusión de los postulados de la EpDCG y redunden en beneficio de toda la comunidad educativa.

Se han extraído por tanto las siguientes conclusiones:

1.- Se constata una vez más la gran **saturación de información y comunicaciones** que reciben los centros educativos y la imposibilidad real de filtrar esa información, lo que anima a pensar en la necesidad de encontrar formas alternativas a la comunicación tradicional para captar su atención. La especial situación generada por la pandemia ha incrementado en muchos casos el número de comunicaciones que reciben habitualmente los centros, por lo que muchos han optado por circunscribirse únicamente a los temas esenciales y “obligatorios”. La pregunta acerca de la obligatoriedad del cuestionario ha estado muy presente. Así y todo, y dado que obviamente no se trataba de ninguna obligación, la participación de un 44,44%, aun sin llegar a alcanzar el 50%, es un dato destacable.

2.- Los acontecimientos vividos como sociedad y, en consecuencia, como centro educativo, a lo largo del último año, han generado una mayor reflexión por parte de algunos docentes, como puede verse en el apartado dedicado a las entrevistas personales. Este año, sin duda, marcará un antes y un después en muchos aspectos relevantes a los que no escapará el ámbito educativo, un ámbito que ha tenido que adaptarse como pocos y en tiempo record a nuevas formas de proceder. Todas estas vivencias pueden ser el germen de una nueva generación de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, tal y como se mencionaba en los capítulos 2 y 3 de este informe. En este sentido, **una mayor participación e implicación de los docentes en la elaboración de nuevas estrategias y propuestas de fomento de la EpDCG** puede convertirse en un proceso muy enriquecedor además de muy necesario.

3.- El lenguaje de las organizaciones no gubernamentales y el de los centros educativos sigue siendo el de mundos distintos. La terminología vinculada a los postulados de la EpDCG es ajena a los centros, y, en cierto modo, hasta hostil. El hecho de incluir en el cuestionario una definición de Educación para el Desarrollo facilitó cierto acotamiento a la hora de determinar “de qué estábamos hablando” pero continúa sin resonar en el lenguaje del ámbito educativo. La **participación de los propios docentes en una definición sobre Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global** que se constituyera en la definición de uso habitual en los centros educativos sería una forma de contribuir a su integración. Partiendo de que la EpDCG tiene, como cualquier otra disciplina, sus características que la definen, estas pueden ser expresadas de múltiples formas. Encontrar la forma más acertada con la que los centros pudieran sentirse naturalmente identificados sería un gran paso para su integración.

4.- Abundando en la cuestión relativa a la **confusión terminológica**, y remitiéndonos a las explicaciones ofrecidas en las entrevistas personales, la EpDCG se confunde habitualmente con la Educación en Valores. Si bien es cierto que esta última contempla en sus planteamientos no pocos postulados de la EpDCG, no por ello ambos términos son equiparables. La terminología del ámbito de la educación para el desarrollo es todavía ajena para muchos centros.

5.- El hecho de que buena parte de los Proyectos Educativos de Centro (PEC), prácticamente un 50%, en su gran mayoría públicos, no contemplen ninguna mención, ya no a la EpDCG, sino a cualquier planteamiento que en su definición o finalidades pueda asemejarsele, es una circunstancia a tener en consideración. Si bien es cierto que en las entrevistas personales se ha indicado que estas alusiones se realizan en ocasiones en el Programación General Anual (PAG),

su ausencia del documento en el que se explicitan las directrices básicas en las que se sustenta el centro dice mucho de la **escasa relevancia que los enfoques vinculados a la educación transformadora tienen todavía en los centros**. El PEC constituye el marco de referencia detallada de la identidad, objetivos y organización de un centro educativo, y en él se incluyen, entre otras cosas, la misión, la visión y los valores del centro, además de los criterios, prioridades y planteamientos metodológicos y educativos. Es por ello que resulta sorprendente la ausencia de algún tipo de mención a planteamientos similares a la EpDCG en un porcentaje considerable de centros

6.- Como consecuencia derivada del punto anterior, resulta difícil que un centro pueda implementar una Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global con una perspectiva verdaderamente integral si no existe una apuesta dirigida en esa dirección en el documento guía del centro.

7.- Por otro lado, sin embargo, y si bien es cierto que existe una carencia manifiesta de la presencia de la EpDCG a nivel estructural, a la hora de la verdad, la práctica docente sale del paso “a golpe de oficio”. El 50% de los centros que afirmaron realizar una práctica docente interdisciplinar, así como adaptaciones curriculares, lo hacen fruto de su motivación personal por incluir temáticas que a nivel de claustro se hayan considerado de relevancia. Así, cuestiones de interés social y de actualidad como pueden ser las vinculadas al medioambiente, a la integración y a la lucha contra la violencia, entre otras, encuentran en los docentes un agente impulsor que las promueve. En este sentido, y como ya se comentó anteriormente, se ha observado en los últimos años una mayor presencia en los libros de texto de contenidos expuestos con enfoque de EpDCG (perspectiva de género y medioambiente, principalmente), lo que puede facilitar la tarea al docente, siempre y cuando exista una motivación previa para ello. Cabe señalar además que los docentes se enfrentan a diario con los desafíos propios de la convivencia entre el alumnado, lidiando de manera real con cuestiones como la inclusión, la integración, la lucha contra el racismo o cualquier tipo de discriminación. Todo ello motiva la existencia de una especial inclinación a tratar temas que vengán a facilitar y mejorar esta convivencia. Los Patios Inclusivos se destacan como un elemento de interés en muchos centros.

8.- En cuanto a las **características de las acciones desarrolladas en los centros**, todo indica que un buen número de las intervenciones tienen un carácter principalmente expositivo, es decir, el alumnado recibe una serie de informaciones que, si bien pueden ser de interés para su formación, están lejos de corresponderse con un enfoque de EpDCG, más participativo y horizontal.

En este sentido, en los centros escolares se insertan diferentes programas de carácter solidario llevados a cabo por diversas ONGD y/o entidades públicas y privadas, a modo de programas o acciones complementarias que se introducen en los centros con la idea de sensibilizar al alumnado, pero en su mayoría no parece que estas actividades estén contribuyendo a la implantación de procesos continuados de EpDCG. En consecuencia, se observa la necesidad de realizar una reestructuración de toda la oferta externa que el centro recibe con el fin de evitar la saturación y la dispersión, así como de dotar al conjunto de las intervenciones de una visión más global y coherente.

Como detalle significativo y a modo de ejemplo, cabe destacar que la práctica del reciclaje se sigue viendo como una actividad en sí misma, más que como un comportamiento integrado y naturalizado que forme parte del funcionamiento habitual del centro.

9.- La no existencia en un 62,5% de los centros de una **estructura a cargo de liderar una cultura de educación para la ciudadanía global** pone de nuevo sobre la mesa el excesivo voluntarismo que caracteriza a las intervenciones, así como lo ligadas que estas están a la continuidad en el centro de las personas interesadas y motivadas para ello. Este tipo de dinámicas resultan poco sostenibles en el tiempo pues están excesivamente vinculadas a personas concretas y corren el riesgo de desaparecer si no logran antes generar en el centro una estructura continuada que las articule.

Otra cuestión interesante en esta dirección está referida a la excesiva demanda burocrática que plantea la participación en determinados programas ajenos al centro, dedicación difícil de asumir por parte del centro si no existe una estructura, por mínima que esta sea, dedicada a estos menesteres. Es posible que la participación de forma oficial en algunos de estos programas pudiera suponer una ventaja a la hora de enfocar con mayor rigor la temática abordada, pero lo cierto es que a muchos centros la contrapartida que esto supone, un aumento en las horas dedicadas, a día de hoy parece no compensar.

En el caso de los centros concertados se da con mayor frecuencia la existencia de algún tipo de comisión o de estructura con carácter más o menos permanente y nombrada por la dirección del centro, cuya misión es la de llevar adelante actividades vinculadas al ideario del mismo. Muchas de estas actividades se enmarcan bajo el paraguas de “acciones solidarias” y suelen asumir un rango muy amplio de iniciativas, muchas veces más vinculadas al concepto de sensibilización que al de educación para el desarrollo, aunque sería necesario analizar cada iniciativa de forma individual.

10.- Es destacable el alto porcentaje de centros, un 45% que manifiesta abiertamente la no **participación integrada de otros actores, tales como el AMPA o entidades locales y vecinales**, en el desarrollo de una cultura de EpDCG. Esta circunstancia confluye con las respuestas facilitadas por estos mismos centros en cuanto al encaje de la EpDCG en la estructura del centro, así como en cuanto a la formación de los docentes se refiere, siendo estas respuestas en su amplia mayoría negativas. Puede concluirse que estos centros no están especialmente abiertos a su entorno, cuestión no menor teniendo en consideración que, especialmente en lo tocante a las AMPAS, el apoyo y presencia de las familias en el proceso educativo de la educación primaria es de gran importancia. Cuestión aparte sería conocer si las AMPAS participan de alguna otra forma en el centro. En la fase de entrevistas personales se contactó con los centros para profundizar en esta cuestión, pero no se obtuvo respuesta a la misma.

11.- En cuanto al valor añadido que la aplicación de los postulados de la EpDCG puede generar en el centro, así como su impacto positivo y demostrable en la mejora de la convivencia, mayor participación y apertura hacia otras realidades, **una gran mayoría (un 85%) considera este impacto como positivo**. Este amplio porcentaje permite deducir que, independientemente de la naturaleza y del grado de continuidad de las iniciativas llevadas a cabo, estas han supuesto una experiencia positiva para el centro, lo que da pie a concluir que estos centros mantienen una actitud receptiva a nuevas propuestas.

12.- Como continuación del punto anterior, y atendiendo a que **un elevado porcentaje no ha recibido formación específica en materia de EpDCG**, es de valorar muy positivamente que un 75% de los centros reconozca la necesidad y manifieste el deseo de participar en acciones formativas. Esta buena disposición, sumada al voluntarismo de muchos docentes y al oficio que demuestran a la hora de abordar tareas para las que no han sido específicamente formados, podría ser el resumen esencial del presente diagnóstico, señalando el camino para acciones futuras, acciones en las que la Red de ONGD de Madrid podría jugar un papel relevante dada su amplia experiencia formativa.

13.- Un elemento a tener en consideración de cara a estas posibles acciones formativas futuras es la aparición reiterada del **factor tiempo como principal obstáculo**. Se trata de una realidad muy frecuente en la que han de desenvolverse los docentes, un colectivo que aparece atrapado en las urgencias del día a día. No obstante, el acceso a esta formación les proporcionaría la oportunidad de poner en marcha iniciativas más estructuradas y más alineadas con la concepción de una educación para el desarrollo y la ciudadanía global de quinta generación, cuyos resultados redundarían en beneficio de su práctica docente y se verían reflejados en su contexto educativo más inmediato.

14.- En cuanto a las temáticas que más interés podrían llegar a despertar entre los centros a la hora de pensar en posibles iniciativas formativas, el medioambiente fue seleccionado por un 80% de los centros, siendo, con diferencia, el tema más destacado. Resulta natural pensar que la creciente presencia en los medios de comunicación de noticias y programas relacionados con el

cambio climático, así como una mayor conciencia de la población sobre el cuidado del planeta y sus acciones derivadas, como pueden ser la reducción de plásticos, el reciclaje o el consumo responsable y sostenible, hacen que el medioambiente se haya convertido de forma protagonista en un tema de interés general.

En orden decreciente de interés aparecen los derechos humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la equidad de género.

En relación con los ODS, y a través de las entrevistas personales, se ha manifestado cierta inquietud y recelo hacia la Agenda 2030. Como ya se expuso anteriormente, algunos docentes remarcan la importancia de que se explique claramente cuáles son los fundamentos políticos y sociales que sustentan el planteamiento actual de la EpDCG, principalmente en lo tocante a su vinculación con la Agenda 2030. En este sentido cabe señalar la reflexión acerca de que tanto los principios y fundamentos de la educación popular, así como los de cualquier enfoque de educación transformadora, han surgido tradicionalmente desde las bases, desde una población civil deseosa por lograr vidas mejores. Una Agenda que se trata de imponer desde arriba, por más que venga envuelta en conceptos universalmente aceptados, como pueden ser el fin de la pobreza o el hambre, genera desconfianza entre algunos docentes, quienes cuestionan aspectos implícitos en la agenda tales como los modelos de agricultura, la titularidad del agua, etc. En este sentido, la crisis de la pandemia ha puesto de manifiesto ciertas tendencias globalistas que han motivado una mayor reflexión en sectores más críticos de la población y, en consecuencia, cierta prevención.

15.- Por último, cabe mencionar que la información obtenida a través de las entrevistas personales, si bien no todo lo amplía que hubiera sido deseable pues finalmente tan solo tres centros accedieron a las mismas, ha sido sumamente interesante. En este sentido, hubiera sido muy enriquecedor contar con más centros dispuestos a ampliar la información a través de esta vía, algo que, como ya se ha señalado anteriormente, no siempre es posible dada la escasez del tiempo disponible por parte de buena parte de los centros.

11. RECOMENDACIONES

A la luz de todo lo ya expuesto a lo largo del informe, se señalan a continuación una serie de recomendaciones que pueden resultar de utilidad a la hora de extraer beneficios y enseñanzas de este proceso, diseñar nuevas intervenciones y contribuir en definitiva a la mejora de la presencia de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en los centros educativos:

1.- Sería interesante hacer partícipes a los centros educativos de un proceso conjunto en el que la terminología de la EpDCG, más propia de las organizaciones no gubernamentales, pudiera ser “traducida” a un lenguaje más afín al ámbito educativo, que resultara más familiar a los docentes y con el que, en definitiva, se sintieran más identificados. Si bien es cierto que la especialización de los contenidos de determinadas temáticas (cooperación, derechos humanos, etc...) hace necesario recurrir en ocasiones a terminología muy específica, lo cierto es que todavía existe un amplio margen para la utilización de un lenguaje más cercano y accesible.

2.- Recogiendo algunas de las observaciones realizadas por los docentes en las entrevistas personales, podría resultar sumamente enriquecedor iniciar un debate sobre cuál puede y debe ser la presencia y articulación de la EpDCG en los centros, haciendo partícipes a los docentes, escuchando sus necesidades y buscando el mejor encaje a nivel práctico adaptado a la realidad de los centros. En este sentido, una actividad interesante y que podría generar nuevas dinámicas en los centros educativos sería la de revisar el PEC (Proyecto Educativo de Centro) con perspectiva de educación para el desarrollo de quinta generación. Asimismo, otros documentos relevantes, como la PGA (Programación General Anual) podrían beneficiarse de este enfoque, incorporando una visión más holística e integrada de las distintas acciones que el centro desarrolla a lo largo del curso escolar.

3.- Convendría también facilitar los procesos burocráticos exigidos para la participación de los centros educativos en los distintos programas públicos (por ejemplo, programas municipales de promoción del reciclaje, citados por los propios docentes), reduciendo los trámites y simplificando la documentación y los informes justificativos derivados de dicha participación. El incremento de la carga de trabajo administrativo que requiere la participación en algunos de estos programas disuade a los centros, que encuentran limitaciones de tiempo para abarcar estas tareas extra.

4.- El diagnóstico realizado pone de manifiesto el vacío existente en cuanto a formación en materia de EpDCG, y el deseo y la necesidad por parte de un elevado porcentaje de los centros de cubrir esta falta. Esta buena disposición abre el camino a nuevas iniciativas y propuestas futuras que tengan la formación como objetivo. En este sentido, conviene valorar adecuadamente las circunstancias actuales, en concreto en lo tocante al protagonismo adquirido por la formación en herramientas y competencias digitales, habilidad cada vez más indispensable pero que ha ido en detrimento de otro tipo de formaciones más vinculadas al ámbito de las humanidades y las ciencias sociales.

Abundando en la cuestión formativa, y además de las temáticas señaladas por los centros como de interés (medioambiente principalmente), sería prioritario ofrecer formación sobre cómo integrar la EpDCG en el Proyecto Educativo de Centro y como desplegarla para su ejecución práctica en las Programaciones Generales Anuales. Solo así, disponiendo de un marco estructural claro podrá resultar posteriormente exitosa la inclusión de contenidos diversos en función de las preferencias del centro.

Asimismo, y para valorar si la inclusión de los contenidos de EpDCG responden a los requeridos en una educación para el desarrollo de quinta generación, sería recomendable implantar mecanismos sencillos de seguimiento y evaluación de cualquier iniciativa que el centro desee abordar, estableciendo para ello objetivos, resultados e indicadores que permitan testar los logros alcanzados.

5.- Al hilo de la recomendación anterior, sería interesante involucrar a los CTIF en este proceso formativo descrito anteriormente, estudiando la posibilidad de ofrecer un programa formativo en

materia de EpDCG que tuviera paralelamente el objetivo de crear grupos estables de referencia para esta materia dentro de los centros.

6.- Igualmente, y de forma transversal a todos los procesos formativos que pudieran llegar a establecerse de cara a dotar a los centros de un mayor conocimiento en este ámbito, podría resultar muy enriquecedor rescatar toda la amplia experiencia en materia formativa que posee la Red de ONGD de Madrid, entidad que cuenta entre sus asociadas con un centenar de organizaciones expertas en todo el amplio espectro de temáticas vinculadas a la EpDCG, lo que la hace un referente único en esta materia. Cabe citar en este sentido un precedente de colaboración entre centros educativos y organizaciones de desarrollo, realizado bajo el paraguas de la red de ONGD de Madrid bajo el título Escuelas Globales. En el marco de esta iniciativa se realizaron varios encuentros en años sucesivos con presencia de ONGD, centros educativos y administración pública, buscando a través de este intercambio un consenso sobre cómo debería ser una Escuela Global. (Ver apartado Recursos para más información).

7.- Por último, y derivado de todo lo anteriormente expuesto, a la hora de integrar la EpDCG en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, una colaboración continuada en el tiempo entre los organismos autonómicos responsables respectivamente de Cooperación y Educación, podría constituir un puente muy valioso que facilitara el intercambio de ida y vuelta entre la escuela y el ámbito del desarrollo, enriqueciéndose y complementándose ambos.

12. RECURSOS

- BOLETÍN. Educación Crítica. Red ONGDMAD: <http://educacioncritica.redongdmad.org/>
- BOLETÍN. Tercer Ciclo de Primaria. Red ONGDMAD: <http://curriculumyed.redongdmad.org/category/contenidos/>
- 1º INFORME DIAGNÓSTICO SOBRE ACCIONES EpDCG EN CENTROS EDUCATIVOS EN MADRID CAPITAL. . Red de ONGD de Madrid. 2019: <https://www.redongdmad.org/wp-content/uploads/2020/09/INFORME-DIAGNOSTICO-ACCIONES-EPDCG.pdf>
- EL CUADRADO DE LA EDUCACIÓN. Red de ONGD de Madrid. 2016: <https://redongdmad.org/wp-content/uploads/2016/10/cuadrado-educacion.pdf>
- III ENCUESTRO DE ESCUELAS GLOBALES. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, DE LA UTOPIA AL RETO: ESPACIO DE DIÁLOGO Y BUENAS PRÁCTICAS. Red de ONGD de Madrid. 2014: <https://redongdmad.org/wp-content/uploads/2014/11/Ponencias-definitivo1.pdf>
- DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ESPAÑA. José Escudero y Manuela Mesa. Centro de Educación e Investigación para la Paz.
- DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL EN ARAGÓN 2017. ESTRATEGIA ARAGONESA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL. Atelier de Ideas S.Coop. 2017 <http://www.dpz.es/areas/area-de-ciudadania/servicio-de-bienestar-social-y-desarrollo/ficheros-varios/diagnostico-EpDCG-para-estrategia>
- DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL PROVINCIA DE ZARAGOZA 2017. Universidad de Zaragoza, Asociación Federación Aragonesa de Solidaridad y Diputación Provincial de Zaragoza. <http://catedradecooperacion.unizar.es/sites/default/files/1.%20INFORME%20FINAL%20Fase%201.pdf>
- EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL (EpDCG) GUÍA PARA SU INTEGRACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS. INTERED con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf
- EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. UNA ESTRATEGIA DE COOPERACIÓN IMPRESCINDIBLE 2004. CONGDE. <https://coordinadoraongd.org/publicaciones/educacion-para-el-desarrollo-una-estrategia-de-cooperacion-imprescindible/>
- 10 CLAVES PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EpDCG) POR EL MÉTODO DE PROYECTOS (ABP-Aprendizaje Basado en Problemas). [Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo](http://RevistaInternacionaldeInvestigacionenEducacionGlobalyparaelDesarrollo), ISSN 2254-1845, Nº. 5, 2014
- ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y CIUDADANÍA GLOBAL 2019-2026. NUESTRO VIAJE EN EpDCG. FABRE Fundación. <https://www.fundacionfabre.org/wp-content/uploads/2018/12/Estrategia-EpDCG-2019-2026.pdf>
- EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO, HEGOA (INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL) 2007. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/26946/Experiencias_de_educaci_n_para_el_desarrollo.pdf

- INCIDENCIA DE LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNITAT VALENCIANA. 2017. DIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN Y SOLIDARIDAD. CONSELLERÍA DE TRANSPARENCIA, PARTICIPACIÓN, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y COOPERACIÓN.
<http://participacio.gva.es/documents/162284683/165052380/4.1Informe+incidencia+de+proyectos++ECG+2016.pdf/187b12ac-5cd4-4264-b190-733c13cb5627>
- EL CENTRO ESCOLAR COMO RECURSO COMUNITARIO DE DESARROLLO. JUAN FRANCISCO TRUJILLO HERRERA. GOBIERNO DE CANARIAS. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES Y SOSTENIBILIDAD.
https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/99621/Cap%C3%ADtulo%2010.%20COMUNIDAD_PARTICIPACION_SOCIAL_CENTRO_ESCOLAR.pdf?sequence=1
- CENTROS EDUCATIVOS TRANSFORMADORES: RASGOS Y PROPUESTAS PARA AVANZAR 2018. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.
http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wpcontent/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf

13. ANEXOS

Al presente informe le acompañan los siguientes anexos:

- ❖ Carta, correos electrónicos y cuestionario enviado a los centros educativos.

- **CARTA**



**Comunidad
de Madrid**

Estimado Director:

Desde la Consejería de Políticas Sociales, Familias, Igualdad y Natalidad y en colaboración con la Consejería de Educación y Juventud y de la Red de ONGD de Madrid, se plantea la realización de un diagnóstico a fin de conocer mejor las iniciativas existentes en los centros educativos madrileños relacionadas con educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global. El actual episodio de pandemia por COVID-19 ha permitido constatar claramente las repercusiones globales de los problemas locales.

Este diagnóstico tiene como objetivo facilitar a la Comunidad de Madrid y a la Red de ONGD de Madrid la información necesaria para su posterior análisis y valorar así la viabilidad del proyecto "Escuelas Globales", una iniciativa que busca apoyar a los centros educativos en el desarrollo de actividades que integren la educación para el desarrollo y la ciudadanía global en su práctica docente habitual.

Con el fin de aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global, a continuación, facilitamos una posible definición, pues son varias las que se manejan:

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global es un proceso dirigido a promover y fomentar una sociedad civil crítica y activa, involucrada en los temas colectivos (sociales, medioambientales, culturales), capaz de establecer relaciones entre lo global y lo local, asumiendo de este modo el compromiso de incidir en su entorno inmediato con el fin de alcanzar una justicia social que beneficie al conjunto de la población a nivel mundial.

Por ello, le agradeceríamos que pudiera responder a este breve cuestionario en el que no existen respuestas correctas o incorrectas y sobre el que no se va a realizar ningún juicio de valor sobre la información recogida. Se trata únicamente de recoger la realidad para, si es posible, mejorarla entre todos.

Gracias por su colaboración.

Firmado electrónicamente por:
Gema Gallardo Pérez
Directora General de Servicios Sociales e Innovación Social

Firmado digitalmente por: GALLARDO PEREZ MARIA GEMMA
Fecha: 2020.11.19 14:54



La autenticidad de este documento se puede comprobar en www.madrid.org/plasy
mediante el siguiente código seguro de verificación: 6944762671464645291885

- **Correo electrónico enviado por la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo:**

Desde la Dirección General de Servicios Sociales e Innovación Social de la Consejería de Políticas Sociales, Familias, Igualdad y Natalidad, en colaboración con la Consejería de Educación y con la Red de ONGD de Madrid, nos gustaría impulsar un proyecto en las escuelas para fomentar la educación para el desarrollo y la ciudadanía global.

Por esa razón, os pedimos que rellenéis esta encuesta, que no llevará más de 7 minutos, para conocer con más detalle las actuaciones que estáis llevando a cabo sobre estos temas en vuestros centros y poder trabajar en una propuesta conjunta de futuro.

<https://forms.gle/WGY9q2ZthV55fqp8A>

Muchas gracias.

Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo

Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social

- **Correo electrónico enviado posteriormente por la consultora**

Muy buenos días:

Hace unas semanas desde la Subdirección General de Innovación Social, Voluntariado y Cooperación al Desarrollo de la Comunidad de Madrid, en colaboración con la Consejería de Educación, se os hizo llegar un correo solicitando vuestra colaboración para cumplimentar un cuestionario con objeto de elaborar posteriormente un diagnóstico sobre las actuaciones en materia de educación para el desarrollo que se realizan en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

En nombre de la Subdirección, y como consultora a cargo de esta tarea, os reenvío la carta y el correo que en su momento recibisteis pues son todavía muy escasas las respuestas recibidas. Os agradecemos mucho vuestra colaboración rellenando este sencillo cuestionario que tan solo os tomará unos minutos.

<https://forms.gle/WGY9q2ZthV55fqp8A>

Con el fin de aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global, a continuación, facilitamos una posible definición:

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global es un proceso dirigido a promover y fomentar una sociedad civil crítica y activa, involucrada en los temas colectivos (sociales, medioambientales, culturales), capaz de establecer relaciones entre lo global y lo local, asumiendo de este modo el compromiso de incidir en su entorno inmediato con el fin de alcanzar una justicia social que beneficie al conjunto de la población a nivel mundial.

Si tenéis cualquier duda o consulta podéis contactar conmigo a través de este correo o por teléfono.

Muchas gracias por vuestra valiosa colaboración.

Un cordial saludo

- CUESTIONARIO ENVIADO A LOS CENTROS EDUCATIVOS**

1. ¿El PEC (Proyecto Educativo de Centro) incluye explícitamente la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) como eje fundamental de su proyecto educativo?

SI

SI, PERO EN NUESTRO CENTRO RECIBE OTRO NOMBRE

NO

2. ¿El centro concibe la EpDCG como una educación integral y global y, por tanto, no se limita a intervenciones puntuales en algunos momentos del año (Día de la Paz, Día de los DDHH, etc...), sino que se trata de una práctica cotidiana en la cultura del centro?

SI

NO

3. ¿El centro aborda la EpDCG con perspectiva interdisciplinar, implicando a todas las materias?

SI, CON TODAS LAS MATERIAS

SI, PERO SOLO CON ALGUNAS MATERIA

SINDICA CUALES _____

NO, NO SE VINCULA CON NINGUNA MATERIA EN CONCRETO

4.- ¿El centro realiza adaptaciones en el currículo de las diferentes materias para facilitar que se puedan tratar temáticas relacionadas con la EpDCG?

SI, ES UNA PRÁCTICA HABITUAL

LO HACEMOS ESPORÁDICAMENTE

NO LO HEMOS HECHO NUNCA

5. ¿En el centro se produce habitualmente la presencia de entidades externas (ONGDS, programas públicos de las administraciones locales, otros agentes privados) que facilitan tratar la EpDCG en el centro?

SI, TRABAJAMOS CON ONGD

INDICA CUÁLES _____

SI, TRABAJAMOS CON PROGRAMAS PÚBLICOS

INDICA CUÁLES _____

SI, TRABAJAMOS CON OTROS AGENTES

INDICA CUÁLES _____

NO

6. ¿El centro cuenta entre su profesorado con un grupo que fomenta la EpDCG, está al tanto de las novedades en esta materia y las difunde al resto del profesorado?

SI, PARTICIPAN MÁS DEL 50% DEL PROFESORADO

SI, PARTICIPAN MENOS DEL 50% DEL PROFESORADO

SI, PERO NO ES UN EQUIPO, ES UNA TAREA ASUMIDA POR UNA ÚNICA PERSONA.

NO

7. ¿El profesorado del centro ha recibido formación, formal o informal, sobre EpDCG?

SI, ORGANIZADA EN EL PROPIO CENTRO

SI, ORGANIZADA POR LOS CTIF

SI, DE FORMA PARTICULAR

NO

8. ¿El profesorado del centro considera que tratar e incluir la EpDCG en el centro tiene un impacto positivo y demostrable en el propio centro (mejora de la convivencia, mayor participación, apertura hacia otras realidades...)?

SI

NO

9. Algunas de las dificultades a las que se enfrenta actualmente el centro para mejorar e incrementar la presencia de la EpDCG son:

FALTA DE TIEMPO

FALTA DE PRESUPUESTO

FALTA DE CONOCIMIENTOS

FALTA DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES

DESINTERÉS POR PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

10. En el desarrollo de la EpDCG en el centro ¿participan el AMPA y otras entidades locales y/o vecinales?

SÍ, AMBAS

SÍ, PERO SOLO EL AMPA

SÍ, PERO SOLO ENTIDADES LOCALES Y/O VECINALES

NO

11. ¿Estaría el centro interesado en participar en nuevas propuestas de EpDCG facilitadas por la Comunidad de Madrid en colaboración con la Red de ONGD de Madrid?

SI, NOS INTERESARÍA RECIBIR FORMACIÓN

SI, NOS INTERESARÍA PARTICIPAR EN PROCESOS CONTINUADOS QUE NOS AYUDEN A INTEGRAR LA EPDCG EN NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE HABITUAL.

NO, CONSIDERAMOS QUE ES SUFICIENTE CON LO QUE HACEMOS ACTUALMENTE.

NO, NO NOS INTERESA.

12.- ¿Qué temáticas considera el centro que tienen mayor interés y relevancia a la hora de recibir las posibles nuevas propuestas?

AGENDA 2030 Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

GÉNERO

MEDIOAMBIENTE

DERECHOS HUMANOS

OTROS

CUALES _____

NINGUNO

13.- ¿Qué dificultades añadidas considera que encontraría el centro en el caso de que se planteara el fomento y una mayor presencia e integración de la EpDCG en la práctica habitual del centro?

FALTA DE TIEMPO

FALTA DE INTERÉS POR PARTE DEL PROFESORADO

SATURACIÓN DE PROPUESTAS

NINGUNO

14.- En caso de no realizar actualmente NINGUNA actividad de EpDCG (se asume que aunque en el centro reciba otro nombre nos referimos al mismo concepto) ¿podrías señalarnos las principales razones?

ES UNA PÉRDIDA DE TIEMPO

NO FORMA PARTE DEL IDEARIO DEL CENTRO

NO SABÍAMOS NI QUE EXISTÍA.

OTRAS

15.- Por último, ¿estaría dispuesto/a a participar en un breve entrevista personal sobre el contenido del cuestionario?

SI

NO

Muchas gracias por su colaboración.



*Los tiempos cambian, las ONG también.
La FONGDCAM ahora es la Red de ONGD de Madrid.*



C/ Embajadores 26, local 4
28012 MADRID
www.redongdmad.org

La **Red de ONGD de Madrid** reúne a casi un centenar de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) con sede en la Comunidad de Madrid. La Red de ONGD integra, representa y dinamiza a las ONG para el Desarrollo madrileñas y se marca como objetivo impulsar un desarrollo justo equitativo y sostenible que ponga en el centro a las personas, busque el pleno desarrollo de sus capacidades respetando los límites del planeta, garantice el pleno ejercicio de sus derechos y luche contra todas las causas de discriminación.

Colabora:

