

INFORME DE DIAGNÓSTICO

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



Madrid, JULIO 2019
Edita: RED DE ONGD DE MADRID

C/ Embajadores 26, local 4 -28012 MADRID
91 5288033 info@redongdmad.org www.redongdmad.org
Financia: COMUNIDAD DE MADRID
Equipo consultor y autoría:
INÉS VÁZQUEZ GONZÁLEZ
Y ALMUDENA LÓPEZ MORILLAS

INDICE

01	Introducción
02	Marco referencial para la elaboración del diagnóstico
03	Contexto sociodemográfico de la muestra seleccionada
04	Metodología empleada
05	Fases del estudio
06	Incidencias
07	Análisis y resultados
08	Conclusiones
09	Recomendaciones
10	Recursos
11	Anexos

01. INTRODUCCIÓN: OBJETO DE LA CONSULTORIA

En un contexto difícil, donde hay tantas cosas en cuestionamiento y donde se está librando la batalla de las ideas, desde la Red de ONGD queremos seguir apostando por la educación. Una educación como herramienta fundamental para alcanzar sociedades abiertas, inclusivas, justas y equitativas que no esté centrada solo en la transmisión de conceptos, con todo lo importante que es transmitir conocimientos, sino que se oriente también a la enseñanza de valores y al espíritu crítico. En suma, una educación que eduque para la ciudadanía y los derechos humanos, comprometida con un cambio social que, en la línea de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, favorezca la transformación de este sistema social, económico y político que actualmente genera desigualdades y es medioambientalmente insostenible.

La Red de ONGD ha trabajado desde sus inicios en esta educación transformadora a través de lo que llamamos primero educación para el desarrollo y ahora denominamos educación para una ciudadanía global.

Durante tres años, 2012, 2013 y 2014, organizamos los Encuentros de “Escuelas Globales” en los que quisimos visibilizar experiencias novedosas de educación para el desarrollo llevadas a cabo en centros escolares. En estos encuentros propiciamos además la interlocución entre las áreas de Cooperación Internacional y de Educación de la Comunidad de Madrid y las ONGD, pues desde siempre hemos considerado esencial una buena coordinación triangular entre estas tres instancias para desarrollar buenas prácticas de educación para el desarrollo en la educación formal.

Los Encuentros sirvieron también para definir qué era una Escuela Global, algo en lo que queríamos que se convirtieran las escuelas públicas madrileñas: escuelas que priorizaran la educación en valores de solidaridad, reconocimiento del otro, justicia, equidad, cuidado del planeta, rechazo de la violencia y defensa de los derechos humanos individuales y sociales; y lo hicieran a través de metodologías activas, críticas, y participativas que favorecieran la responsabilidad personal y el compromiso del alumnado en su proceso de aprendizaje. Escuelas que formaran personas participativas y comprometidas con la realidad del mundo que les toca vivir, responsables y conocedoras de la implicación local y global de sus acciones.

En este trabajo conjunto con centros escolares impulsando escuelas críticas y comprometidas, la Red de ONGD a lo largo de 2018 se propuso dar un paso más y replicar en la Comunidad de Madrid la experiencia de “Escuelas Solidarias” que se lleva a cabo en Navarra. A través de “Escuelas Solidarias” las ONGD de la Coordinadora de ONGD de Navarra, la administración y los propios centros escolares ofrecen asesoramiento y formación al profesorado navarro sobre Educación para el Desarrollo. Antes de iniciar esta experiencia en la comunidad de Madrid se consideró pertinente la elaboración de un diagnóstico que nos permitiera conocer las iniciativas existentes en los centros educativos madrileños relacionadas con procesos educativos transformadores que estuvieran incorporando en sus acciones una mirada global desde lo local.

Por este motivo, en el marco del convenio de colaboración que la Red tiene con la Consejería de Servicios Sociales e Integración Social, en concreto con la Subdirección General de Voluntariado, Cooperación Internacional y RSC, hemos elaborado este diagnóstico que se propuso entre sus objetivos:

- * Conocer las experiencias de educación para el desarrollo y la ciudadanía global que se trabajan en una muestra representativa de centros escolares de la comunidad de Madrid;
- * Visibilizar la importancia que estas experiencias tienen en la educación formal como herramienta transformadora de la ciudadanía;
- * Proporcionar a la Red de ONGD de Madrid y a la Comunidad de Madrid la información necesaria para valorar la puesta en marcha el programa “Escuelas Globales” en nuestra región.

Porque para que la educación para el desarrollo y la ciudadanía global sea realmente transformadora debe contar con el apoyo decidido de la administración:

1. Incluyéndola en el sistema educativo a través del currículo y los materiales educativos;
2. Reforzando la formación del profesorado en estas materias y la necesaria autonomía de los centros;
3. Contando con la experiencia de las ONGD, pero reconociendo también la responsabilidad de los centros en la enseñanza de valores cívicos al alumnado.

Si queremos sociedades cohesionadas en torno a una serie de valores comunes debemos recordar el viejo dicho africano: para educar a un niño/a hace falta la tribu entera.

La Red de ONGD de Madrid quiere agradecer el trabajo de Inés Vázquez y Almudena López, consultoras encargadas de la realización de este diagnóstico inicial. Así mismo, la colaboración prestada por la Subdirección de Voluntariado, Cooperación Internacional y RSC.

Confiamos en que este diagnóstico sienta, al menos, las bases para poder facilitar en un futuro cercano un trabajo conjunto entre los responsables de Cooperación Internacional y de Educación de la Comunidad de Madrid, de las ONGD que formamos la Red de ONGD de Madrid y de los centros educativos de la comunidad de Madrid.

Red de ONGD de Madrid.

02. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL.

Antes de proceder a exponer el proceso de realización del diagnóstico y a describir sus fases, conviene clarificar el marco teórico de referencia empleado a lo largo de la elaboración del informe. 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 que sirviera de marco común de referencia a la hora de establecer unos parámetros claros sobre los que valorar las acciones llevadas a cabo en los centros escolares de primaria de la ciudad de Madrid, Parla y Alcobendas.

Durante los más de cuarenta años de recorrido de la educación para el desarrollo, se han producido cambios notables que han repercutido tanto en la reformulación del propio concepto, como en su ejecución y puesta en práctica, aumentando de forma reseñable 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 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”. Este fue el germen primigenio del 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 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. Estas cinco etapas pueden diferenciarse en función de:

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

2.1.- LAS GENERACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (EPD):

1. La 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 denomina ‘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. La segunda generación: enfoque desarrollista y la 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. La 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.

4. La cuarta generación: una EPD humana y sostenible

La década de los ochenta estuvo dominada por los conflictos, 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. La quinta generación: De la EPD a la EPDCG (Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global).

Este proceso de transición es el que se vive actualmente con mayor o menor éxito en función de los actores implicados, el lugar, los recursos disponibles, el grado de conocimiento y la experiencia previa. Muchas organizaciones procedentes de países en vías de desarrollo han ejercido un papel fundamental en este proceso de transición a la hora de presionar a las organizaciones del “Norte” para que, más allá de proporcionar recursos financieros, ejerzan un papel más activo en la incidencia política, transformando estructuras que obstaculizan un desarrollo más igualitario, promoviendo así el surgimiento de una ciudadanía informada, crítica y solidaria.

2.2.- 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).

¹ Cita extraída del documento *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. MANUELA MESA. Madrid 2000.

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. Esto implica que el análisis de la realidad responde a una visión del mundo determinada.
- * 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.

2.3.- DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Realizado este recorrido por las cinco generaciones de la educación por el desarrollo y por sus líneas más descriptivas, y 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 de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global con la que se ha trabajado para la elaboración del 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.

03. CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO Y ELECCIÓN DE MUESTRAS.

Una vez definido el marco teórico de referencia, se procedió a realizar la selección de la muestra. Para ello, y tras una reunión con la Red de ONGD de Madrid, se definieron los elementos, tanto cuantitativos como cualitativos, que condujeron a la configuración de la muestra definitiva objeto del estudio.

- 150 Centros Escolares que corresponden a **Madrid capital**
(60% públicos – 40% concertados)
- 8 Centros Escolares que corresponden a **Alcobendas**
(80% públicos – 20% concertados)
- 8 Centros Escolares que corresponden a **Parla**
(80% públicos – 20% concertados)

El primer paso estuvo dirigido a conocer los rasgos generales del contexto sociodemográfico de las zonas donde se iba a llevar a cabo el estudio correspondiente.

MADRID CAPITAL:

Madrid capital posee un perfil sociodemográfico y socioeconómico diverso en función de cada uno de sus 21 distritos y sus respectivos 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.**

En el siguiente cuadro se especifica la población por distritos y edades (de 0 a 15 años) a fecha 1 de enero 2018:

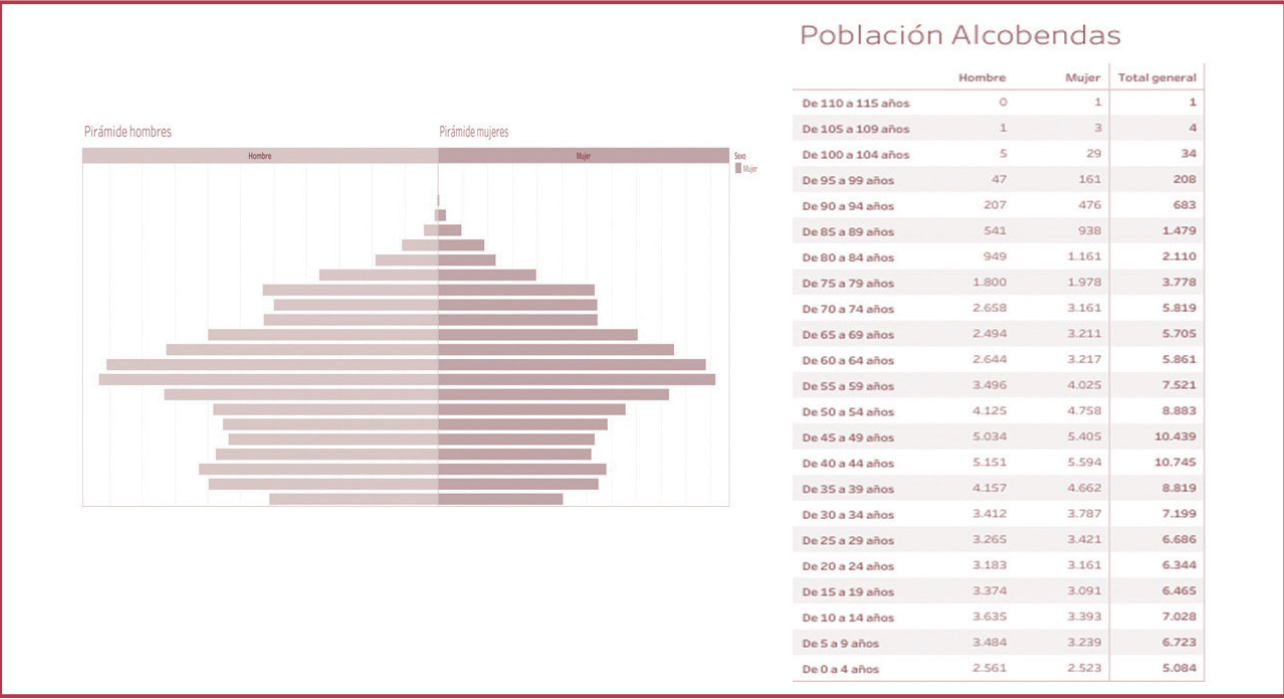
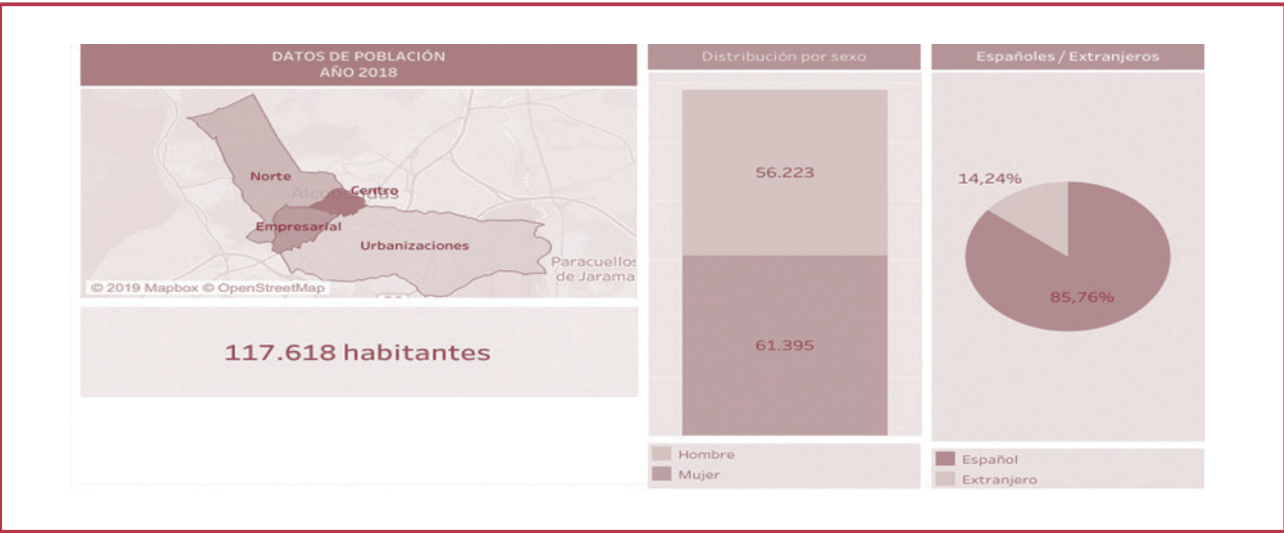
DISTRITO	POBLACIÓN A 1 DE ENERO DE 2018	POCENTAJE DE 0 A 15 AÑOS
Ciudad de Madrid	3.221.824	14,37
01. Centro	132.352	8,48
02. Arganzuela	152.907	12,90
03. Retiro	119.011	12,61
04. Salamanca	145.268	11,42
05. Chamartín	144.894	13,87
06. Tetuán	155.967	12,00
07. Chamberí	138.418	11,02
08. Fuencarral-El Pardo	242.928	17,89
09. Moncloa-Aravaca	117.835	14,73
10. Latina	235.785	12,54
11. Carabanchel	248.220	15,01
12. Usera	136.978	15,86
13. Puente de Vallecas	230.488	14,09
14. Moratalaz	94.261	12,14
15. Ciudad Lineal	214.463	12,97
16. Hortaleza	183.930	17,71
17. Villaverde	145.523	16,80
18. Villa de Vallecas	107.649	19,45
19. Vicálvaro	70.962	19,15
20. San Blas-Canillejas	156.149	15,97
21. Barajas	47.836	18,46

Fuente: Área de Gobierno de Hacienda y Administración Pública. Subdirección General de Estadística. Padrón Municipal de Habitantes. Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. “Estadísticas del Movimiento Natural de la Población”

ALCOBENDAS

Alcobendas es el municipio con mayor renta per cápita de la Comunidad de Madrid, y uno de los más ricos de España, según los datos de la Agencia Tributaria.

La población actual, según grupos de edad y sexo (1 de enero de 2018) es la siguiente:

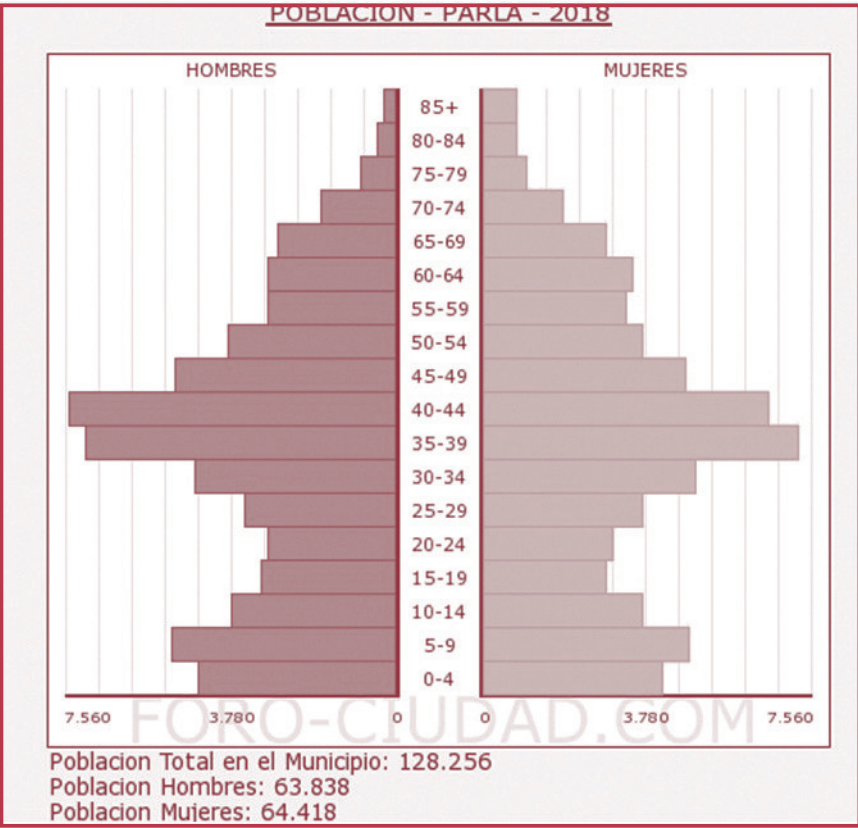


Fuente: portal web Ayuntamiento de Alcobendas <https://www.alcobendas.org/es/portal.do?TR=C&IDR=3432>

PARLA

Según el mismo informe de la Agencia Tributaria, Parla es el municipio más pobre entre las grandes ciudades de la Comunidad de Madrid y el municipio de menor renta per cápita de todo el sur madrileño.

La población de Parla se muestra en el siguiente cuadro:



Fuente: anuario demográfico del Ayuntamiento de Parla

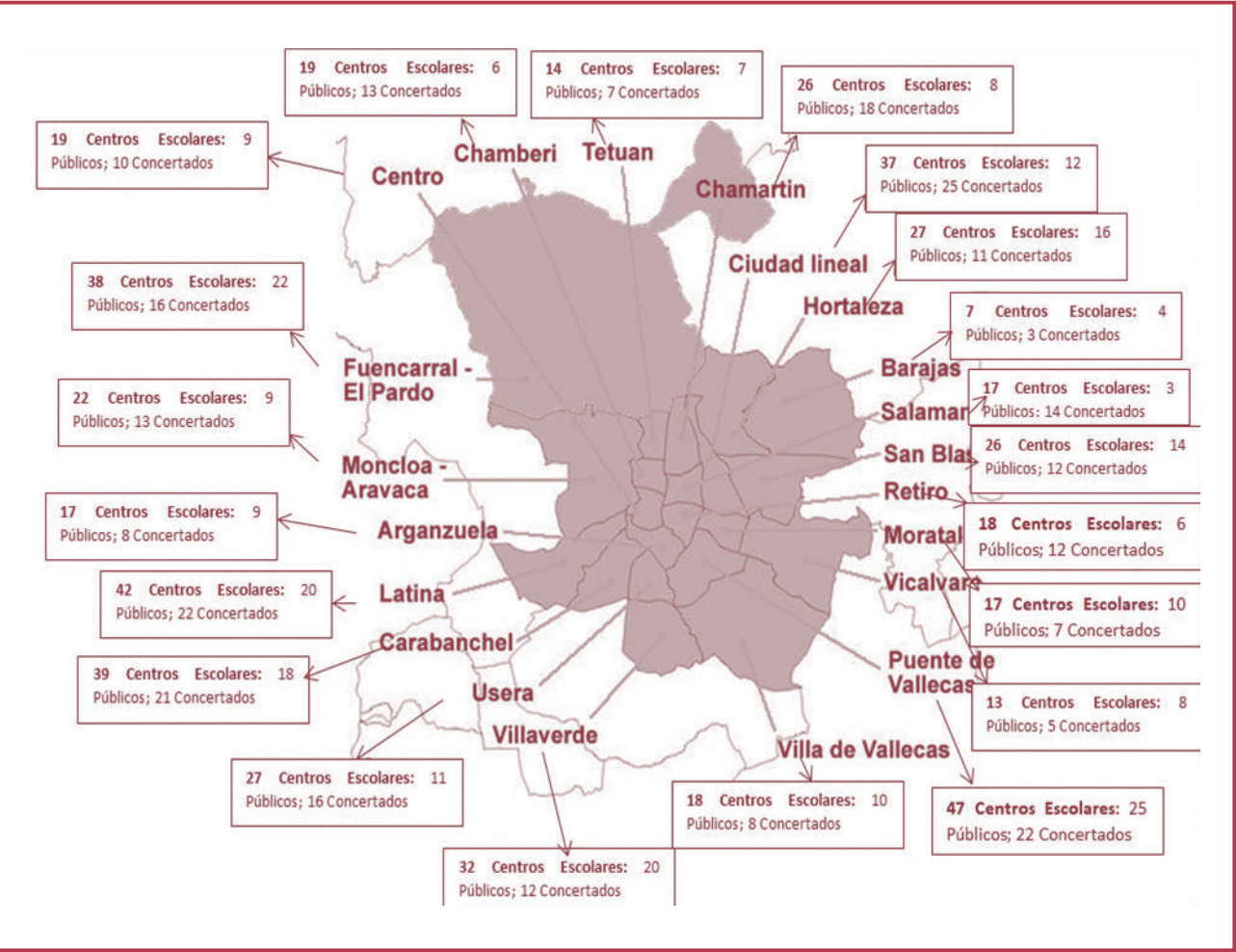
Una vez conocido el perfil sociodemográfico de la población que conforma los lugares donde se encuentran ubicados los centros educativos que formarían parte de la muestra inicial, el siguiente paso fue seleccionar a los centros concretos participantes. Para ello, además de tener en cuenta el porcentaje de centros públicos y centros concertados, se tuvo en cuenta la ubicación de los mismos en los barrios que conforman cada distrito, tratando de que hubiera la mayor representatividad posible.

En este sentido, y partiendo de los centros existentes, se llevó a cabo la selección que a continuación se explicita:

* Número de centros escolares públicos y concertados por zonas:

MADRID CAPITAL

TOTAL: 522 Centros Escolares + 1 CPR PRI-SEC (CENTRO PÚBLICO RURAL)
247 Centros Escolares Públicos
276 Centros Escolares Concertados (Incluido cpr pri-sec)



ARGANZUELA

TOTAL: 17 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
9 Centros Escolares Públicos	3 Centros Escolares Públicos
8 Centros Escolares Concertados	2 Centros Escolares Concertados

BARAJAS

TOTAL: 7 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
4 Centros Escolares Públicos	1 Centro Escolar Público
3 Centros Escolares Concertados	1 Centro Escolar Concertados

CARABANCHEL

TOTAL: 39 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
18 Centros Escolares Públicos	7 Centros Escolares Públicos
21 Centros Escolares Concertados	4 Centros Escolares Concertados

CENTRO

TOTAL: 19 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
9 Centros Escolares Públicos	3 Centros Escolares Públicos
10 Centros Escolares Concertados	3 Centros Escolares Concertados

CHAMARTIN

TOTAL: 26 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
8 Centros Escolares Públicos	5 Centros Escolares Públicos
18 Centros Escolares Concertados	3 Centros Escolares Concertados

CHAMBERÍ

TOTAL: 19 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
6 Centros Escolares Públicos	4 Centros Escolares Públicos
13 Centros Escolares Concertados	2 Centros Escolares Concertados

CIUDAD LINEAL

TOTAL: 37 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
12 Centros Escolares Públicos	6 Centro Escolar Público
25 Centros Escolares Concertados	4 Centro Escolar Concertados

FUENCARRAL-EL PARDO

TOTAL: 38 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
22 Centros Escolares Públicos	6 Centros Escolares Públicos
16 Centros Escolares Concertados	4 Centros Escolares Concertados

HORTALEZA

TOTAL: 27 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
16 Centros Escolares Públicos	5 Centros Escolares Públicos
11 Centros Escolares Concertados	3 Centros Escolares Concertados

LA LATINA

TOTAL: 42 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
20 Centros Escolares Públicos	7 Centros Escolares Públicos
22 Centros Escolares Concertados	5 Centros Escolares Concertados

MONCLOA-ARAVACA

TOTAL: 22 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
9 Centros Escolares Públicos	4 Centros Escolares Públicos
13 Centros Escolares Concertados	2 Centros Escolares Concertados

MORATALAZ

TOTAL: 17 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
10 Centros Escolares Públicos	3 Centro Escolar Público
7 Centros Escolares Concertados	3 Centro Escolar Concertados

PUENTE DE VALLECAS

TOTAL: 47 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
25 Centros Escolares Públicos	7 Centros Escolares Públicos
22 Centros Escolares Concertados	5 Centros Escolares Concertados

RETIRO

TOTAL: 18 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
6 Centros Escolares Públicos	3 Centros Escolares Públicos
12 Centros Escolares Concertados	2 Centros Escolares Concertados

SALAMANCA

TOTAL: 17 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
3 Centros Escolares Públicos	3 Centros Escolares Públicos
14 Centros Escolares Concertados	2 Centros Escolares Concertados

SAN BLAS-CANILLEJAS

TOTAL: 26 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
14 Centros Escolares Públicos	5 Centros Escolares Públicos
12 Centros Escolares Concertados	3 Centros Escolares Concertados

TETUÁN

TOTAL: 14 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
7 Centros Escolares Públicos	2 Centro Escolar Público
7 Centros Escolares Concertados	2 Centro Escolar Concertados

USERA

TOTAL: 27 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
11 Centros Escolares Públicos	5 Centros Escolares Públicos
16 Centros Escolares Concertados	3 Centros Escolares Concertados

VICÁLVARO

TOTAL:13 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
8 Centros Escolares Públicos	2 Centros Escolares Públicos
5 Centros Escolares Concertados	2 Centros Escolares Concertados

VALLECAS

TOTAL: 18 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
10 Centros Escolares Públicos	3 Centros Escolares Públicos
8 Centros Escolares Concertados	25 Centros Escolares Concertados

VILLAVERDE

TOTAL: 32 CENTROS ESCOLARES	MUESTRA: 60% Centros Escolares Públicos-40% Centros Escolares Concertados
20 Centros Escolares Públicos	6 Centros Escolares Públicos
12 Centros Escolares Concertados	3 Centros Escolares Concertados

Selección de los porcentajes de la muestra Madrid Capital por distritos, tomando como referencia el sistema del muestreo aleatorio simple*:

Distrito	Centros Públicos	Centros Concertados	DEFINITIVOS CENTROS PÚBLICOS	DEFINITIVOS CENTROS CONCERTADOS
Arganzuela	9	8	3	2
Barajas	4	3	1	1
Carabanchel	18	21	7	4
Centro	9	10	3	3
Chamartín	8	18	5	3
Chamberí	6	13	4	2
Ciudad Lineal	12	25	6	4
Fuencarral	22	16	6	4
Hortaleza	16	11	5	3
Latina	20	22	7	5
Moncloa-Aravaca	9	13	4	2
Moratalaz	10	7	3	3
Puente Vallecas	25	22	7	5
Retiro	6	12	3	2
Salamanca	3	14	3	2
San Blas-Canillejas	14	12	5	3
Tetuán	7	7	2	2
Usera	11	16	5	3
Vicálvaro	8	5	2	2
Villa de Vallecas	10	8	3	2
Villaverde	20	12	6	3
TOTAL	247	275	90	60

* Cuando todos los individuos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos, de acuerdo con las leyes del azar. Se trata de hacer una lista completa de la población, asignar un número a cada individuo y, finalmente, mediante una tabla de números aleatorios seleccionar los individuos que van a formar parte de la muestra.

ALCOBENDAS Y PARLA:



ALCOBENDAS

TOTAL: 20 CENTROS ESCOLARES		MUESTRA: 80% Públicos 20% Concertados	
14 Centros Escolares Públicos		6 Centros Escolares Públicos	
6 Centros Escolares Concertados		2 Centros Escolares Concertados	

PARLA:

TOTAL: 25 CENTROS ESCOLARES		MUESTRA 80% Públicos 20% Concertados	
22 Centros Escolares Públicos		6 Centros Escolares Públicos	
3 Centros Escolares Concertados		2 Centros Escolares Concertados	

04. METODOLOGÍA EMPLEADA.

4.1.- PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO:

La metodología empleada en la elaboración del diagnóstico sobre la situación de la **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global** (de ahora en adelante EpDCG) en los centros educativos madrileños consistió primeramente, y como punto de partida de todo el proceso, en el levantamiento de una **línea de base** que nos sirviera como herramienta para reflejar la situación objeto de análisis. 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, todos ellos referentes básicos para un posterior análisis.

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, con “procesos” se hace referencia a 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.

Este punto de partida para la elaboración del diagnóstico recogió aquellos datos, principalmente cualitativos, que, por su relevancia, podrían ser utilizados de forma continuada como indicadores del avance de futuras intervenciones. Es decir, la información obtenida serviría no solo para realizar un diagnóstico sobre la situación de la EpDCG en los centros educativos sino que constituiría además un conjunto de variables cuyo progreso o retroceso podría medirse de forma permanente, pudiendo volver siempre a ellas para evaluar el impacto de intervenciones posteriores (Escuelas Globales). En este sentido, cabe señalar como un elemento muy significativo y que afecta al conjunto de diagnóstico, que la información obtenida en términos cuantitativos (respuestas obtenidas por parte de los centros) ha sido muy escaso. Este particular se detalla más ampliamente en los apartados destinados a desarrollar las fases del estudio y sus incidencias.

Las herramientas empleadas 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 catorce preguntas sumamente precisas. 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.
- * **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. La escasa participación de los centros educativos no ha hecho posible la realización de entrevistas significativas.

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. Como se ampliará en el apartado Incidencias, esto no ha sido posible.

4.2.- PARA 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 componentes:

1. Introducción: Objeto de la consultoría.
2. Marco referencial para la elaboración del diagnóstico: La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.
3. Contexto Sociodemográfico de la muestra seleccionada
4. Metodología empleada: detalle del proceso de elaboración del diagnóstico.
5. Fases del estudio: momentos diferenciados del proceso de elaboración del diagnóstico.
6. Incidencias: aspectos relevantes del proceso que hayan influido notablemente en el resultado del mismo.
7. Análisis y Resultados: presentación de los datos extraídos y su análisis.
8. Conclusiones: resumen del proceso, valoración de los resultados obtenidos.
9. Recomendaciones: basadas en los resultados obtenidos, la interacción con las figuras docentes de referencia y nuestra experiencia previa en procesos similares.
10. Recursos: información y herramientas existentes sobre cómo introducir la EPDCG en los centros educativos.
11. Anexos

4.3.- PARA LA EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

En la jornada de presentación del documento, celebrada el 25 de junio de 2019, se empleó una metodología expositiva para compartir los resultados obtenidos así como para la valoración de los mismos. En el marco de la exposición de los resultados, y una vez expuesto el grueso del contenido del informe, se invitó a los asistentes a un diálogo participativo con el fin de intercambiar opiniones y responder a posibles preguntas.

05. FASES DEL ESTUDIO DE DIAGNÓSTICO

5.1.- FASES DESARROLLADAS

1ª fase: Esta primera fase, que abarcó de septiembre a noviembre de 2018, consistió en la 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. Conocer más de cerca estas motivaciones facilitaría disponer de una visión más concreta y precisa del tipo de información que se deseaba obtener, pudiendo acotar con mayor criterio y pertinencia los métodos y herramientas a utilizar.

En esta primera fase, y consensuado con la Red de ONGD de Madrid, se decidió también el espectro de la muestra. Para ello, se estableció que si bien el municipio más relevante en esta primera acometida era el de Madrid, interesaba también incluir una pequeña muestra de dos municipios de la provincia, equidistantes en renta per cápita, como son Parla y Alcobendas.

Finalmente se seleccionaron **150 centros de Madrid capital y 8 centros de Parla y Alcobendas** respectivamente, participando un **total de 166 centros**. (Ver apartado Estudio preliminar y elección de las muestras).

2ª fase: En esta segunda fase, octubre y principios de noviembre, se procedió a elaborar el cuestionario que serviría de herramienta principal para extraer la información deseada. Se probaron diversas plataformas on line, se realizaron pruebas, se modificaron preguntas, hasta lograr un producto final satisfactorio y listo para ser enviado a los centros educativos.

3ª fase: En esta tercera fase, que abarcó desde mediados de noviembre de 2018 a enero de 2019, se procedió a enviar el cuestionario a los 166 centros seleccionados. Para ello, se realizó en primera instancia un envío por correo electrónico a las direcciones genéricas de los centros educativos sin recibir respuesta alguna. Las investigadoras comunicaron este escaso resultado a la Red de ONGD, quien contactó con la Subdirección General de Voluntariado, Cooperación Internacional y RSC para proponerles que, dado que la Consejería de Educación había manifestado un interés previo en este diagnóstico, la colaboración de la Consejería podría ser fundamental a la hora de vehicular el envío del cuestionario a los centros. La Subdirección General de Voluntariado, Cooperación Internacional que había quedado en contactar con la Consejería de Educación para este particular (noviembre 2018) y había solicitado al equipo investigador un dossier informativo sobre el diagnóstico a realizar para informar debidamente a la Consejería de Educación, no logró aportar ninguna novedad sobre este particular. Las investigadoras y la Red de ONGD continuaron realizando paralelamente reiterados intentos.

Mientras se esperaba a conocer si se producía algún avance acerca de una posible colaboración con la Consejería de Educación, las investigadoras optaron por una nueva estrategia. Para ello, se comunicaron telefónicamente uno por uno con los 166 centros de la muestra seleccionada, solicitando el nombre del director o directora y el correo nominativo de cada uno de ellos con el fin de enviar de forma personalizada el cuestionario, además de explicar el motivo de la realización del diagnóstico.

La respuesta de los centros en su mayoría fue la misma: no contestarían a ninguna comunicación de este tipo que no viniera respaldada por un organismo oficial. Aun así, y ya con los correos nominativos de los 166 centros seleccionados, se volvió a enviar la información sobre el cuestionario en dos ocasiones consecutivas, logrando únicamente 12 respuestas.

4ª fase: En esta fase, comprendida entre los meses de febrero a mayo de 2019 y tras constatar la extrema dificultad para lograr una respuesta de los centros sin contar con el apoyo de la Consejería de Educación, la Red de ONGD solicita una reunión a la Subdirección General de Voluntariado, Cooperación Internacional y RSC para trasladarle nuevamente la situación. Tras un tiempo de espera, la reunión tiene lugar el 10 de mayo de 2019 y en ella se acuerda elaborar el diagnóstico con la información recabada (12 centros), realizar un acto sencillo de presentación del diagnóstico y solicitar una nueva ampliación del plazo de ejecución del convenio, esta vez hasta el 30 de junio de 2019, para poder dar fin a estas tareas.

5ª fase: Desde el 10 de mayo de 2019, las investigadoras se disponen a redactar el informe del diagnóstico con la escasa información disponible. El acto de presentación queda programado para el martes 25 de junio de 2019.

06. INCIDENCIAS

Como ya ha quedado suficientemente reflejado en el anterior apartado relativo a las fases del estudio, tanto la Red de ONGD de Madrid como las investigadoras se han encontrado con dos escollos imprevistos que han obstaculizado de forma notable el proceso de realización del diagnóstico, impidiendo un resultado todo lo satisfactorio que hubiera sido deseable.

Por un lado, la resistencia del profesorado, y de forma muy concreta de los directores y directoras de los centros educativos a responder cuestionarios y a aportar información a peticiones que no venga de un organismo oficial. En este sentido, la explicación por ellos aportada se basa en dos elementos. El primero se refiere a la saturación de comunicaciones que reciben a diario y a la imposibilidad material de atenderlas todas de forma apropiada, lo que les obliga a priorizar aquellas tareas que, de algún modo, consideran obligatorias. El segundo, se refiere a la privacidad de los datos y a la reticencia que expresan en lo tocante a facilitar información acerca de su práctica educativa a unas personas/entidad con la que no están directamente vinculados y a quien no tienen la obligación de rendir cuentas. En este sentido es significativo señalar que incluso el hecho de facilitar el nombre completo y correo nominativo de los directores no ha estado exento de cierto grado de desconfianza.

Por otro lado, el otro gran escollo, también imprevisto, ha sido la imposibilidad de lograr la colaboración de la Consejería de Educación, lo que, a la luz de lo explicado en el párrafo anterior, hubiera sido clave para obtener una respuesta muy distinta de los centros educativos.

Esta imposibilidad, cuyo proceso e intentos ya han quedado suficientemente descritos, puede ser señalado como un elemento de vital importancia a la hora de plantear nuevas iniciativas de esta naturaleza. De ello hablaremos en el apartado referido a las conclusiones.

07. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación se refieren los resultados obtenidos por parte de los centros educativos tras el envío del cuestionario. Como ya se señaló anteriormente, el índice de respuesta se aleja de lo que en un principio hubiera sido deseable. No obstante, de las **12 respuestas obtenidas, que representan un 7,22% sobre el total**, pueden extraerse conocimientos interesantes que ayuden a vislumbrar la pertinencia de futuras acciones de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en los centros madrileños.

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

Con todas estas consideraciones, se diseñó un cuestionario conformado por **14 preguntas** en el que se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- * El orden 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 con SI/NO
 - 3 preguntas eran mixtas e incluían la posibilidad de introducir texto en 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 al envío en tres ocasiones sucesivas, como ya se ha explicado anteriormente.

A continuación se enumeran los 12 centros educativos que respondieron al cuestionario, todos ellos de Madrid capital:

Centro Escolar	Cargo de quien responde	Distrito	Titularidad
CP INF-PRI ISAAC PERAL	DIRECTORA	Carabanchel	Público
CP INF-PRI RUFINO BLANCO	DIRECTORA	Chamberí	Público
CP INF-PRI SAN JUAN DE LA CRUZ	DIRECTOR	Chamartín	Público
CP INF-PRI LUIS BELLO	DIRECTORA	Chamartín	Público
CP INF-PRI SAN JUAN BAUTISTA	DIRECTORA	Ciudad Lineal	Público
CPR PRI-SEC SANTO DOMIGO SAVIO	DIRECTOR	Ciudad Lineal	Concertado
CP INF-PRI BLAS DE LEZO	DIRECTOR	Fuencarral-El Pardo	Público
CP INF-PRI NUESTRA SEÑORA DE LA FUENCISLA	DIRECTORA	Usera	Público
CP INF-PRI EL MADROÑO	DIRECTORA	Puente de Vallecas	Público
CP INF-PRI GINER DE LOS RIOS	DIRECTORA	Puente de Vallecas	Público
CP INF-PRI JAIME BALMES	DIRECTORA	Puente de Vallecas	Público
CPR PRI-SEC ARCÁNGEL	JEFE DE ESTUDIOS	Retiro	Concertado

De estas **12 respuestas**, procedentes de Madrid capital:

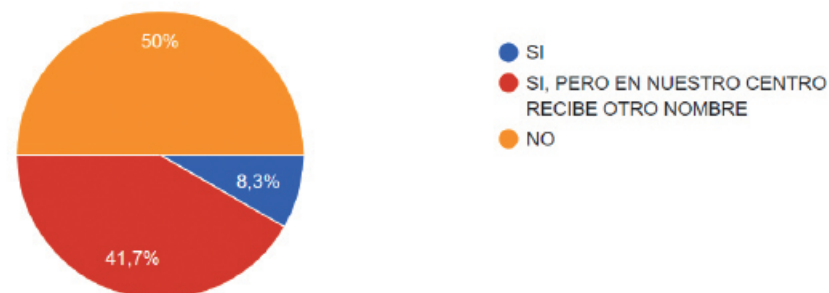
- * **83,3%** proceden de **Centros Públicos**. (Carabanchel (1), Chamberí (1), Chamartín (2), Ciudad Lineal (1), Fuencarral-El Pardo (1), Usera (1), Puente de Vallecas (3))
- * **16,7%** proceden de **Centros Concertados**. (Ciudad Lineal (1) y Retiro (1)).

7.1.- 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 **8,3%** de las respuestas obtenidas afirmaban 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. Respecto al **50%** que respondieron negativamente y al **41,7%** que afirmaron que estas acciones son conocidas con otro nombre dentro del centro, 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. En este sentido, y abundando en el 41,7% 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.

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?.

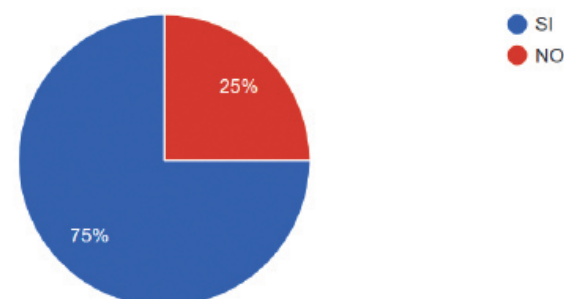
12 respuestas



Otro aspecto interesante a conocer a través del cuestionario estaba referido a cómo concebía el centro la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, si bien como una educación integral y global y, por tanto no limitada a intervenciones puntuales en algunos momentos del año (Día de la Paz, Día de los DDHH, etc...), o como una realidad continuada de la práctica y cultura educativa del centro. La respuesta a esta pregunta reflejó que un 75% la concebían como algo estable y continuado. Este porcentaje se corresponde con 9 centros, de los cuales 2 son concertados. Un 25% en cambio asumían que se reducía a intervenciones puntuales. Teniendo en consideración que anteriormente un 50% confesaba no incluir en el Proyecto Educativo de Centro nada similar a EpDCG, se hace difícil creer que para este 50% de centros esta sea realmente la práctica real. Cabe señalar que esta pregunta era cerrada y se colocó inmediatamente después de la anterior con el fin de comprobar si existía 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 es una realidad continuada en la cultura del centro?

12 respuestas

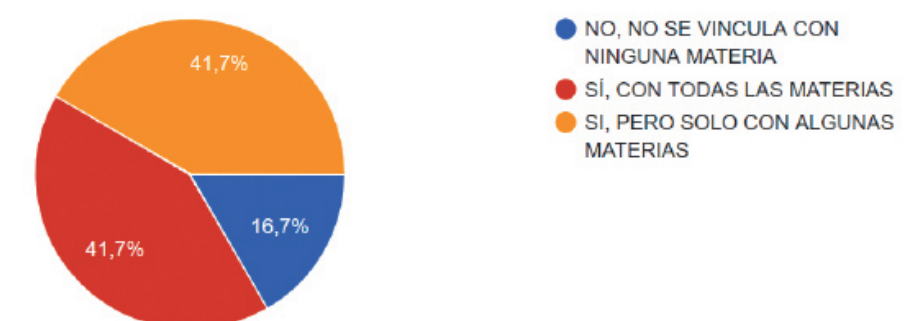


Otra de las preguntas planteadas a los centros estaba relacionada con el carácter interdisciplinar de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en su aplicación práctica y si esta se implementaba con la implicación de todas

las materias o asignaturas impartidas en el centro. Un 16,7% respondía negativamente, poniendo en evidencia el carácter puntual y en cierto modo la desconexión existente entre este tipo de acciones y el resto de la programación del centro. Un 41,7% en cambio afirmaba vincular estas acciones con alguna materia, siendo las principales asignaturas señaladas aquellas relacionadas tradicionalmente con los valores sociales y cívicos, además de mencionar áreas no tan frecuentes como pueden ser plástica, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana. 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. Finalmente, otro 41,7% afirmó vincularla a todas las asignaturas. Este tipo de respuesta, poco coherente con el primer 50% que afirmaba no incluir nada similar a la EpDCG en el Proyecto Educativo de Centro apunta a que el centro, en este caso concertado, dispone de un ideario (religioso, humanista, etc...) que permea el total de las asignaturas y de la práctica educativa del centro, circunstancia que les hace considerar, desde su punto de vista, que sí se están implicando de un modo u otro a todas las materias.

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

12 respuestas



Indica con qué materias

INDICA CON QUÉ MATERIAS

7 respuestas

Religión, Sociales...
Lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, valores sociales y cívicos
TODAS
Ciencias Naturales
Valores Sociales y Cívicos, Ciencias Sociales y Lengua
Valores
Ciencias, Educación Física, Artística, Valores y Música.

Acerca de la pregunta en torno a la presencia de entidades externas (ONGD, programas públicos de las administraciones locales, otros agentes privados) en el centro educativo que facilitasen el proceso de desarrollo de una cultura de EpDCG en el centro, un elevado porcentaje manifestó contar con el apoyo de este tipo de actores externos. Tan solo dos centros manifestaron no recibir este tipo de intervención del exterior. Paralelamente, y como se observa en el gráfico, es común que los centros reciban intervenciones procedentes de más de un actor.



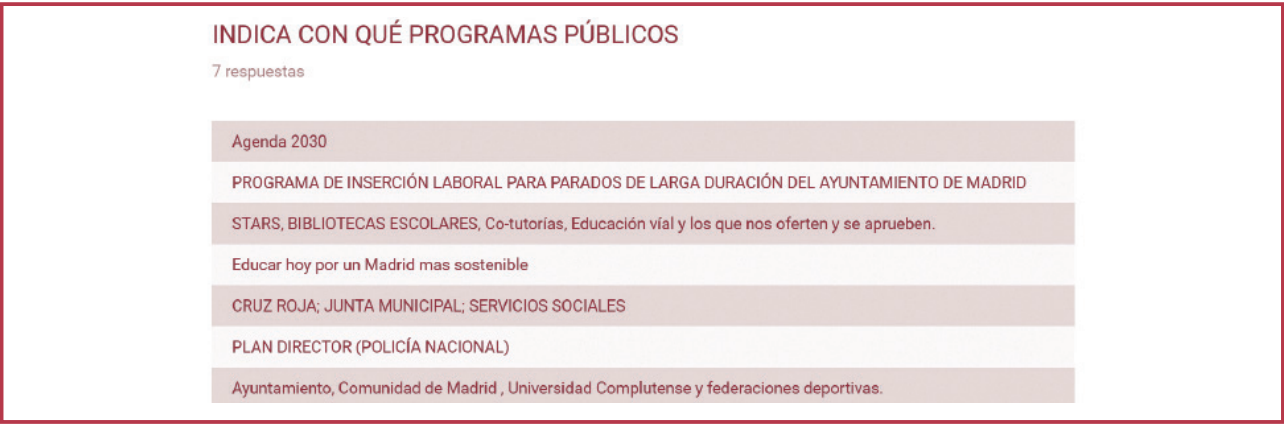
En este sentido cabe recordar que desde hace años, y como queda evidenciado en los gráficos, es práctica habitual la visita a los centros de representantes de servicios públicos, como pueden ser policías, bomberos, protección civil..., con el fin de informar al alumnado sobre la labor que desempeñan. Si bien es cierto que este tipo de intervenciones tienen su interés y que sin duda proporcionan valiosa información, 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.

Otro elemento a observar es que las organizaciones no gubernamentales 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.

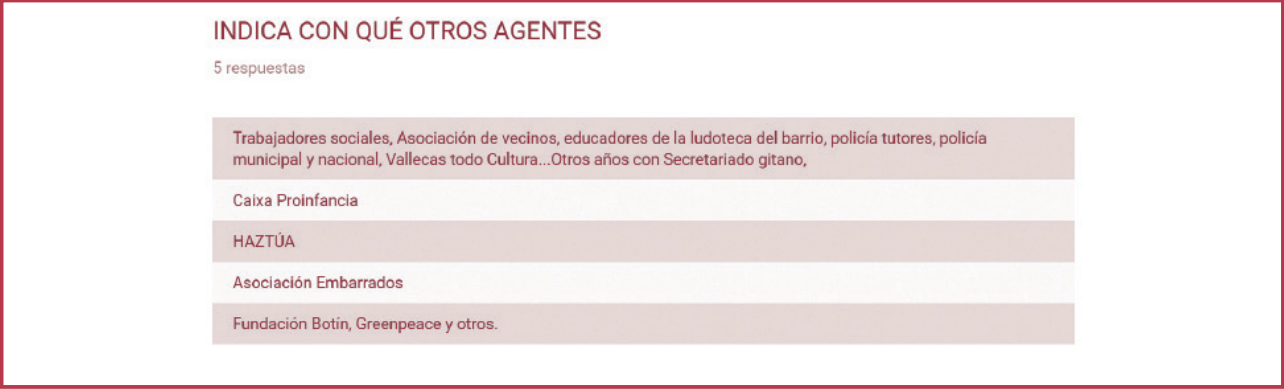
Indica con qué ONGD



Indica con qué programas públicos



Indica con qué otros agentes

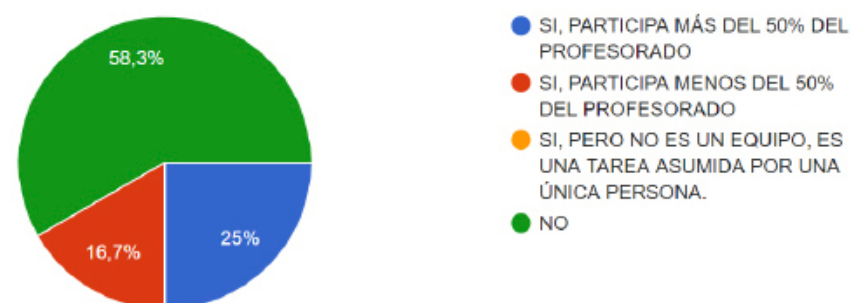


En cuanto a si el centro contaba con un equipo propio formado por docentes que tuvieran a su cargo liderar una cultura de educación para la ciudadanía global manteniéndose al tanto de las novedades y difundiéndolas al resto del profesorado, un porcentaje elevado (58,3%) manifestó que no existía tal estructura en el centro, 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 aun sin contar con el reconocimiento oficial del desarrollo de esta tarea.

Este tipo de iniciativas, aun siendo muy loables, pocas veces consiguen ser sostenibles en el tiempo si no logran antes generar en el centro una estructura continuada que las articule. Su esfuerzo pasa muchas veces desapercibido por el grueso del cuerpo docente y al no haber sido designada su tarea de forma oficial ni existir ninguna estructura reconocible, se produce la paradoja de que no haya habido ninguna respuesta en la que se manifieste que no se trata de un equipo sino de una persona que asume dicha tarea. Sin embargo, la tarea, con mayor o menor éxito, mejor o peor criterio, de forma continuada o puntual, se realiza, pues no hay un 58,3% de centros educativos que no realice absolutamente ninguna actividad. Una vez más queda manifiesta la invisibilidad con la que todavía se maneja la educación para el desarrollo en los centros. Cabe señalar que en los centros concertados es más habitual que exista algún tipo de comisión o de estructura con carácter más o menos permanente cuya misión es la de gestionar este tipo de iniciativas o “acciones solidarias”, como son denominadas en algunos de ellos. El 25% que manifiesta contar con una participación de más del 50% de los docentes se corresponde con esta realidad concreta.

5. ¿El centro cuenta con un equipo propio formado por docentes que lidera la cultura de EpDCG, está al tanto de las novedades en esta materia y las difunde al resto del profesorado?.

12 respuestas

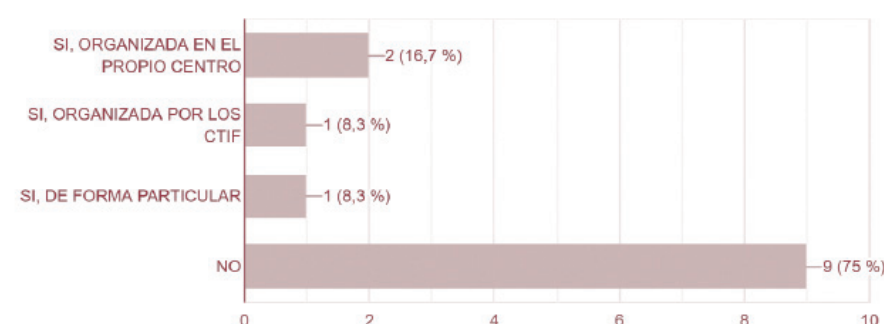


Pasando a preguntar acerca del acceso por parte de los docentes a formación formal o informal en materia de EpDCG, un 75% de los docentes manifestó abiertamente no haber recibido formación alguna sobre esta materia, lo que vuelve a incidir en el hecho de que gran parte de lo que llega a hacerse, con mayor o menor fortuna, es producto del ya mencionado 'voluntarismo'. Con esta pregunta se deseaba conocer precisamente las carencias y las necesidades en este ámbito. Destaca la respuesta de uno de los dos centros concertados afirmando recibir formación sobre EpDCG organizada por el propio centro.

Cabe destacar que tan solo se produjo 1 respuesta afirmativa en referencia a haber recibido formación impartida por los CTIF (centros de formación del profesorado). 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 veremos 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.

6. ¿Los docentes han recibido formación, formal o informal, sobre EpDCG?

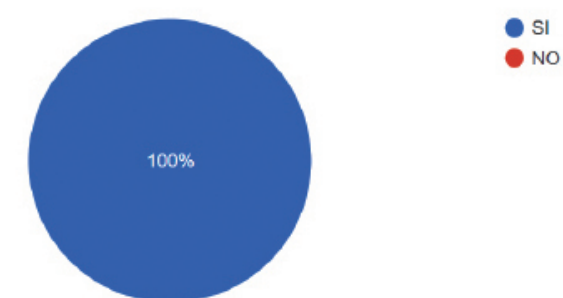
12 respuestas



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 cuanto a la mejora de la convivencia, mayor participación, apertura hacia otras realidades, etc, la respuesta es unánime. El 100% considera como positivo este impacto, lo que nos permite deducir que, independientemente del grado de continuidad de las iniciativas, las acciones hasta el momento llevadas a cabo han supuesto una experiencia positiva para la totalidad. Esto puede suponer también una actitud receptiva a nuevas propuestas en un futuro.

7. ¿Los docentes consideran que la aplicación de los postulados de la EpDCG en el centro tiene un impacto positivo y demostrable (mejora de la convivencia, mayor participación, apertura hacia otras realidades...)?

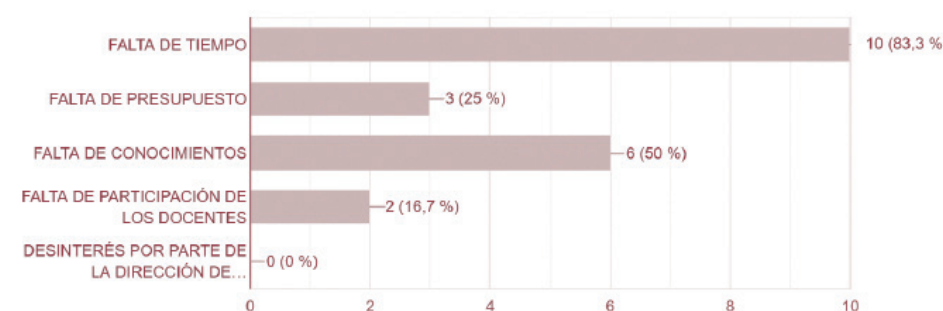
12 respuestas



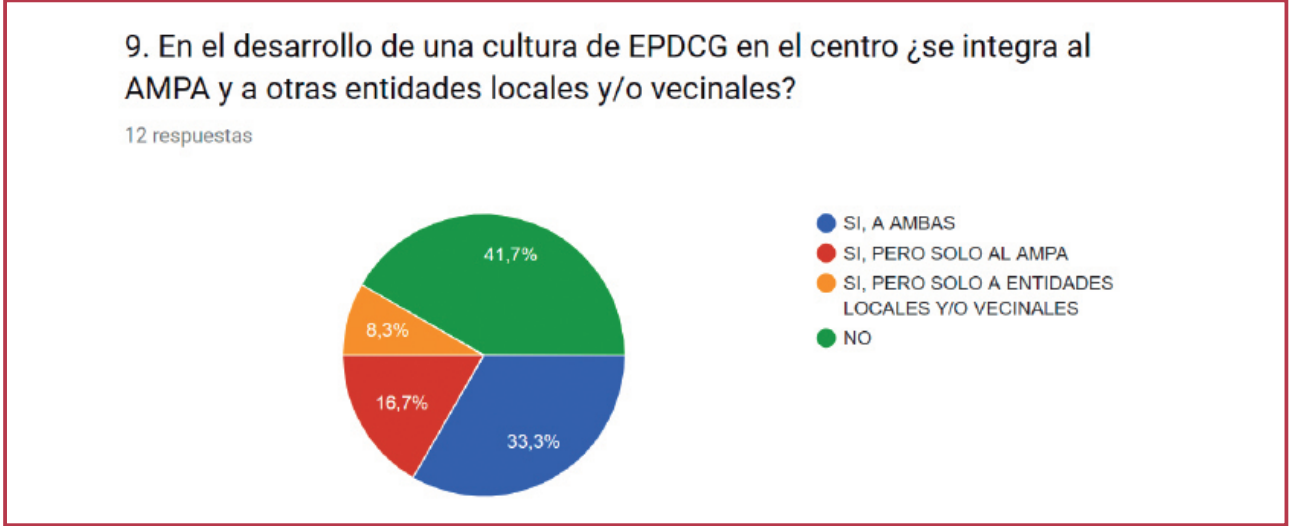
Un escollo que sin embargo puede aparecer en el camino y ensombrecer de algún modo esta mencionada actitud receptiva, es el surgido mayoritariamente cuando se preguntó acerca de las dificultades encontradas a la hora de mejorar la implementación de la EpDCG en el centro. La falta de tiempo aparece como la dificultad principal, seguida de la falta de conocimientos, -fácilmente solventable si existe el tiempo para ello-, así como la falta de presupuesto o recursos económicos del centro. La aparición reiterada del factor tiempo, también en respuestas posteriores, 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.

8. Algunas de las dificultades para mejorar la implementación de la EpDCG en el centro son:

12 respuestas

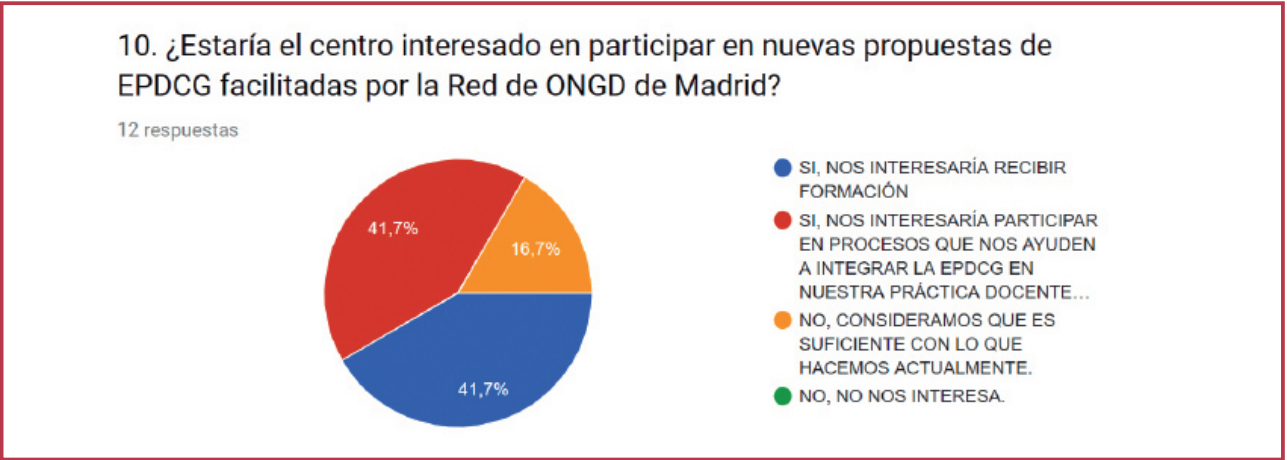


En lo tocante a la participación integrada de otros actores, como el AMPA o entidades locales y vecinales en el desarrollo de una cultura de EPDCG en el centro, un amplio porcentaje (41,7%) manifiesta abiertamente que no existe la participación directa de ninguna de estas entidades. Destaca el hecho de que, en contrapartida a esta escasa participación, un 33,3% manifiesta que tanto el AMPA como entidades locales participan de este tipo de iniciativas. 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 AMPA 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.).



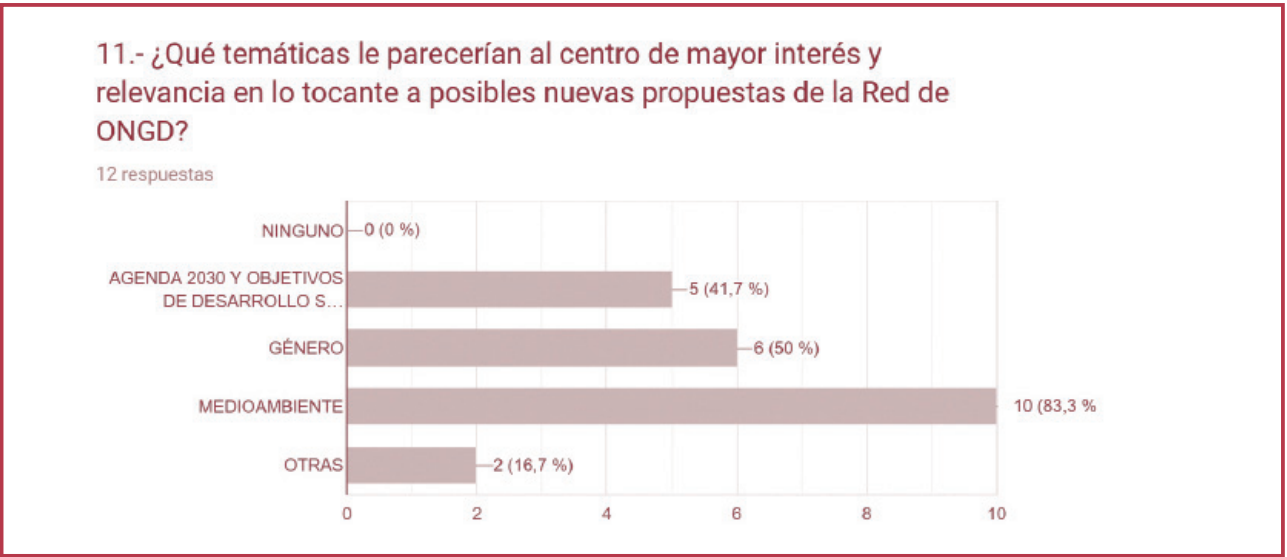
Este dato puede propiciar a la reflexión de lo importante que resulta que un centro cuente con el apoyo de las familias y estas no sean únicamente receptoras pasivas del proceso educativo de sus hijos e hijas, sino actores activos que puedan complementar y enriquecer este proceso. Finalmente, sorprende que un 8,3% cuente solo con entidades locales y prescindan del AMPA. La escasez del índice de respuesta impide sacar conclusiones generalizadas al respecto puesto que sobre el total, esta circunstancia representaría un 0,99%, dato apenas significativo.

En el bloque de preguntas encaminadas a conocer la disposición de los centros ante posibles propuestas futuras en materia de EPDCG facilitadas por la Red de ONGD de Madrid, es un dato positivo comprobar que el índice de respuestas negativas al respecto es muy bajo (16,7%) y que este viene además justificado por considerar el centro que es suficiente su grado de implicación actual. En contraposición, un 83,3% se muestra favorable a recibir formación así como a participar en procesos que faciliten la integración de la EpDCG en los centros. Este dato animaría a pensar que un proyecto como Escuelas Globales tiene visos de ser bien aceptado por los centros y que estos son conscientes de su necesidad así como de los beneficios que ello puede llegar a aportar. No obstante, conviene recordar que son datos recogidos a partir de las escasas respuestas obtenidas y que representan un 7% del total de la muestra seleccionada en un principio. Puede deducirse de este hecho que a la hora de responder al cuestionario, los centros con mayor interés e inquietudes en torno a la EPDCG han sido también los más dispuestos a participar en la encuesta.

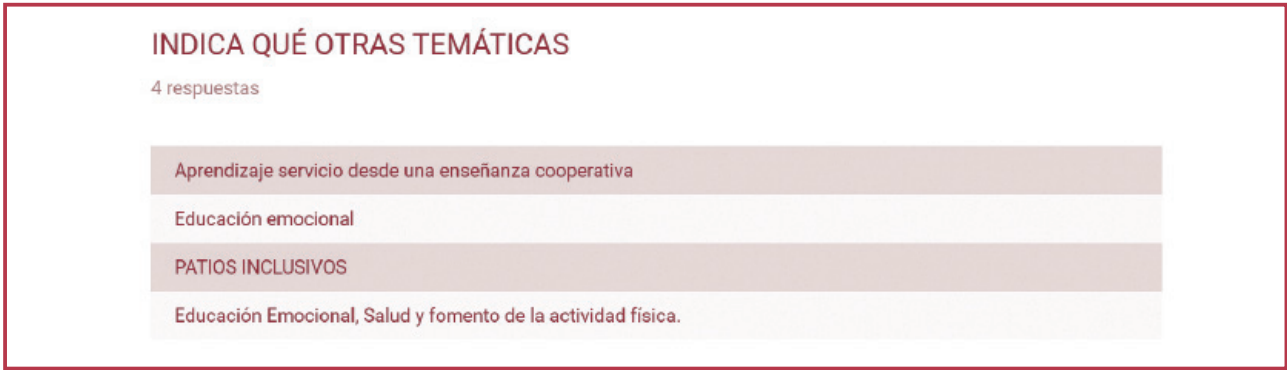


En cuanto a las temáticas que más interés podrían llegar a despertar entre los centros a la hora de pensar en posibles iniciativas que ofrecerles, el medioambiente es, con diferencia, el tema más destacado con un 83,3% de los votos. Es obvio que el momento actual que se vive a nivel social con la preocupación creciente por el cambio climático así como por numerosas cuestiones vinculadas al cuidado del planeta como pueden ser el exceso de plástico, el reciclaje o el consumo responsable y sostenible, hacen que sea un tema de interés general por su gran relevancia y preocupación ciudadana. Le sigue la temática de género, con un 50%, en la misma línea de interés social y presencia mediática que el anterior. La Agenda 2030 y los ODS tienen también una presencia relevante y quizá sea la falta de un conocimiento de la misma en mayor profundidad lo que hace que no haya sido la temática más votada, abarcando como abarca todos los temas anteriores.

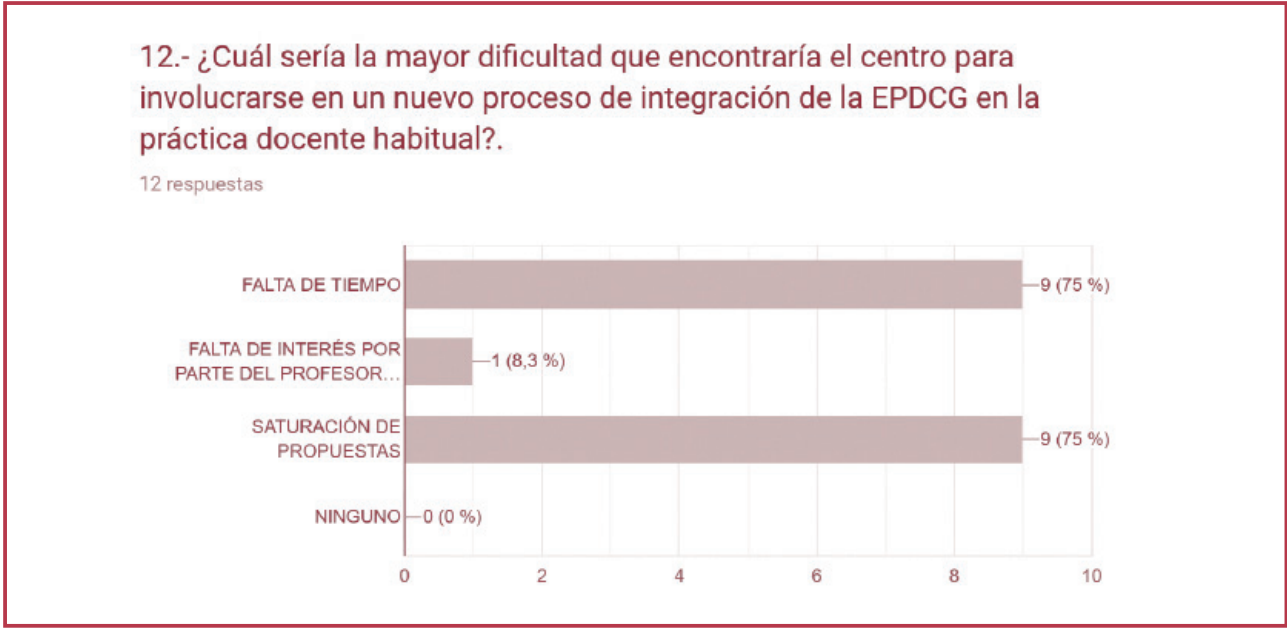
En esta pregunta se daba la opción de mencionar de forma abierta otras posibles opciones de interés para los centros. En este sentido es interesante comprobar como aparece mencionado el Aprendizaje-Servicio, una metodología que facilita en gran medida la inclusión de la EPDCG en los centros educativos. Se repite también la educación emocional, lo que hace pensar que los docentes ven una necesidad real a ser cubierta en lo tocante a ofrecer herramientas y recursos que contribuyan a un desarrollo psicosocial adecuado del alumnado. La EPDCG es un proceso transversal que atraviesa al centro en su totalidad y que bien puede venir a cubrir todas estas necesidades manifestadas por los centros en este apartado del cuestionario.



Indica qué otras temáticas:

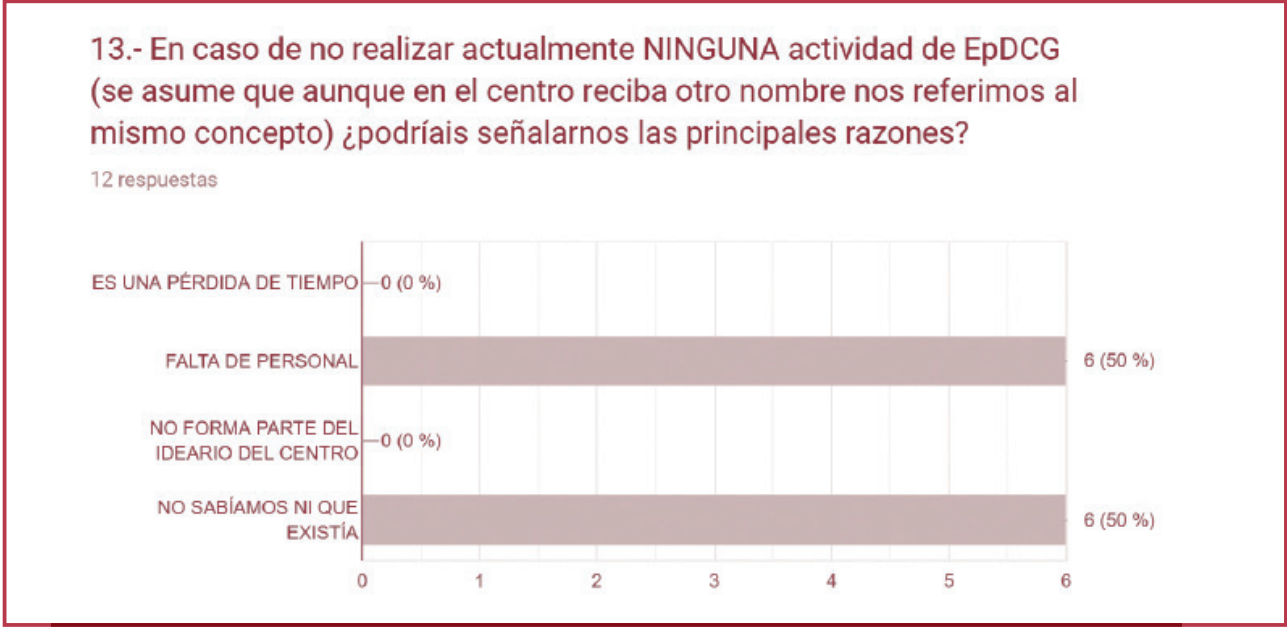


Abundando en las dificultades que encontraría el centro para involucrarse en un nuevo proceso de integración de la EpDCG en la práctica docente habitual, no sorprende que, como ya sucedía en la pregunta número 8, la saturación de propuestas y la falta de tiempo sean una vez más los elementos más destacados. Como ya se ha comentado anteriormente y como se señalará en el apartado de conclusiones, la falta de estructuración de las acciones que el centro lleva a cabo está detrás de buena parte de estos dos problemas, lo que no quiere decir que no exista un problema real de escasez de tiempo disponible. La falta de conexión entre distintas iniciativas impide que estas puedan verse como un todo integrado en la cultura del centro y que se perciban como una lluvia de “tareas” de las que “hay que encargarse” y que restan tiempo de lo “realmente importante”.

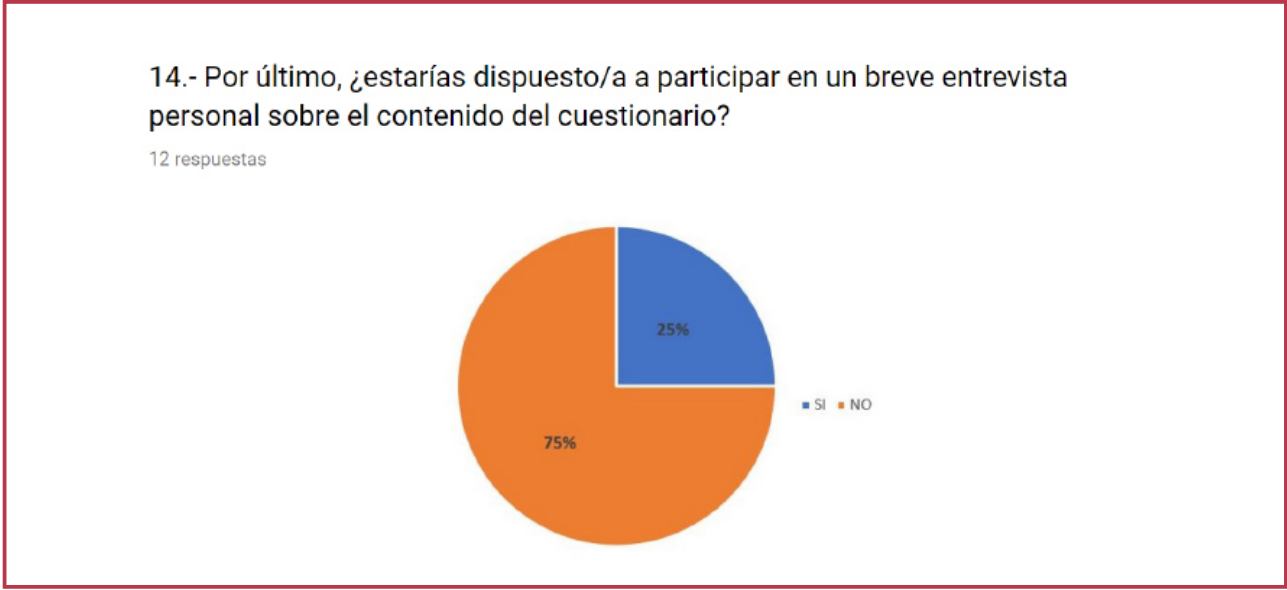


En cuanto a la pregunta planteada acerca de cuáles serían las principales razones para no realizar actualmente NINGUNA actividad de EpDCG, -asumiendo que aunque en el centro reciba otro nombre el concepto de base es el mismo-, aparece nuevamente la escasez, en este caso de personal, como una de las respuestas mayoritarias (50%) así como la confesión de otro 50% manifestando que desconocían la existencia de la misma. Este último 50% nos lleva al 50% de la primera pregunta del cuestionario y que decía no incluir en su Proyecto Educativo de Centro nada relacionado con la EpDCG.

Sin embargo, el resto de respuestas intermedias nos van señalando que, si bien es cierto que existe un amplio porcentaje, prácticamente la mitad, que podría decirse vive al margen de la educación para el desarrollo, esto es cierto solo en parte y principalmente desde el punto de vista de la terminología así como desde el punto de vista de la naturaleza puntual y no continuada de las iniciativas llevadas a cabo. Por lo demás, el germen existe y la disposición a aprender y a formarse es significativa, lo que presenta un panorama favorable a la recepción de nuevas propuestas.



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, tan solo un 25% de los 12 centros que respondieron al cuestionario se mostró dispuesto, no sin ciertas reticencias, a recibir una visita. Cabe señalar que este 25% eran en realidad 3 personas concretas con las que finalmente, y debido en buena parte a la demora del proceso de elaboración del diagnóstico, ya explicado en apartados anteriores, esto no llegó a concretarse. Cabe señalar, no obstante, que estos tres centros suponían el 1,8% de la muestra total.



08. CONCLUSIONES

Una característica atípica de este diagnóstico es que, a causa de la poca representatividad de los datos obtenidos en función de la muestra inicial, las reflexiones están enfocadas por igual a recapacitar sobre el contexto y las circunstancias que han contribuido a producir este exiguo resultado tanto como a realizar el análisis del mismo. Lo limitado de la muestra que estos resultados representan (7%) hace que no puedan ser considerados como una fiel representación de la generalidad aunque aportan datos valiosos que dejan vislumbrar las tendencias más comunes en este ámbito.

SE HAN EXTRAÍDO POR TANTO LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES:

En lo que al contexto en el que se ha realizado el diagnóstico se refiere.

1. La constatación de la saturación de información 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. Se aborda este particular en el apartado relativo a las recomendaciones.
2. La confusión existente en algunos centros educativos públicos acerca del concepto de privacidad de los datos. Un centro público ha de facilitar el nombre del director/a del centro pues es el responsable máximo de una institución pública, cuya identidad ha de ser de acceso público como lo es la de otros responsables de otras entidades de la misma naturaleza.
3. El elevado grado de desconocimiento por parte de los centros educativos del término “Educación para una Ciudadanía Global” al igual que del término “Educación para el Desarrollo”. Independientemente de las respuestas obtenidas a través del cuestionario, el proceso de contactar telefónicamente con cada uno de los 166 centros ha sido muy revelador, pudiendo constatar que estos términos no evocan en la mayoría de los docentes nada que les resulte familiar. Esto no significa que el centro no realice actividades que puedan estar englobadas dentro de estos términos, pero la terminología del ámbito de las ONGD es ajena para la mayoría. En este sentido, y acerca del proceso llevado a cabo para contactar de forma individualizada con cada centro, se aprecia una gran desconfianza inicial así como cierta actitud defensiva que hace complicado poder entablar una conversación con cierto grado de detalle. No obstante, finalmente se logró explicar a los 166 centros el proceso del diagnóstico y la herramienta, cuestionario, que recibirían a tal fin.
4. La constatación de la necesidad de sensibilizar a las áreas de cooperación y educación de los organismos públicos sobre la importancia de colaborar entre sí a la hora de facilitar la puesta en marcha de iniciativas de Educación para la Ciudadanía Global que impliquen a la educación formal. El objetivo de la realización de este diagnóstico era el de obtener una “fotografía” de la realidad de los centros educativos ante las prácticas e integración de la EpDCG. Dadas las circunstancias ya expresadas y los escollos encontrados, y a pesar de que sí existe un germen favorable para que pueda desarrollarse este tipo de iniciativas en los centros, resulta complicado imaginar cómo podría llegar a ponerse en marcha en términos prácticos la iniciativa Escuelas Globales sin contar con la colaboración de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

En lo que al contenido de las respuestas obtenidas se refiere.

5. El 8,3% de las respuestas obtenidas, afirman que en el Proyecto Educativo de Centro se incluye de manera explícita la EpDCG teniendo a esta como un enfoque prioritario dentro de su proyecto educativo de centro. Se observa que este dato coincide con aquellos centros que manifiestan trabajar habitualmente con ONGD. Respecto al 50% que respondieron negativamente y al 41,7% que afirmaron que estas acciones son conocidas con otro nombre dentro del centro, es pertinente señalar que se trata de una realidad muy generalizada, y que tal y como se ha señalado anteriormente, y como queda explicitado en la segunda pregunta del cuestionario, la terminología del ámbito de la educación para el desarrollo es todavía ajena para muchos centros.
6. Además de lo ajena que puede resultar para los centros todavía esta terminología, a ello se suma el uso “viciado” de la misma puesto que, en muchos casos, las intervenciones que el centro realiza están estancadas en la tercera y cuarta generación, empleando sin embargo una terminología de quinta generación que no se corresponde con la realidad de las iniciativas.
7. Más del 80% de las respuestas reflejan que el centro aborda la EpDCG con perspectiva interdisciplinar, implicando a todas o a algunas materias. Sería interesante conocer si realmente se ha realizado una adaptación curricular en las asignaturas afectadas. La experiencia previa indica que, normalmente, esta vinculación 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, lo que no significa que exista una adaptación curricular como tal. La otra realidad habitual es la de aquellos centros que disponen de un ideario (religioso, humanista, etc. . .) que permea el total de las asignaturas y de la práctica educativa del centro, circunstancia que les hace considerar, desde su punto de vista, que sí se están implicando de un modo u otro a todas las materias.
8. Según las respuestas obtenidas, 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 los centros. En este sentido, y como ya se ha comentado anteriormente, un aspecto que salta a la vista a la luz de las respuestas es la necesidad de realizar una reestructuración de toda la oferta externa que el centro acepta y pone en marcha, principalmente con dos objetivos: evitar la saturación y la dispersión, y dotar de una visión de conjunto y de coherencia desde una perspectiva de educación para la ciudadanía global al conjunto de las acciones.
9. La implicación por parte de los docentes a la hora de insertar la EpDCG en el centro responde principalmente al ‘voluntarismo’, personas muy involucradas a título personal con las temáticas y enfoques de la educación para el desarrollo y que asumen como propia la tarea de su introducción en el centro aun sin contar con el reconocimiento oficial del desarrollo de esta tarea. Este tipo de dinámicas pocas veces consiguen ser sostenibles en el tiempo si no logran antes generar en el centro una estructura continuada que las articule.
10. La necesidad y el deseo de recibir formación por parte de los equipos directivos y docentes sobre prácticas de EpDCG y cómo insertarla en el ámbito educativo se destaca como un elemento significativo del diagnóstico

y bien puede ser el germen y el punto de partida de la iniciativa Escuelas Globales de la Red de ONGD. Este sería, en opinión de las investigadoras, el punto crucial del diagnóstico y el resultado con mayor potencial de una posterior iniciativa que lo vehicule.

11. La participación de las AMPA y/u otras entidades locales en las diferentes fases de inclusión de la EpDCG en los centros todavía no es una práctica habitual, de hecho existe cierto desconocimiento sobre las bondades que la transversalización de la EpDCG en el PEC puede generar en la educación reglada. Aun así, queda evidenciado que una AMPA activa multiplica la presencia del centro educativo en la comunidad local y viceversa, lo que enriquece a todas las partes involucradas.

09. RECOMENDACIONES

A la luz de lo ya expuesto, se señalan a continuación una serie de recomendaciones que pueden ser de utilidad a la hora de extraer beneficios y enseñanzas de este proceso y contribuir a la mejora de aquellos aspectos cuya debilidad ha quedado manifiesta.

1. Se observa como recomendable hacer un esfuerzo por explorar nuevas formas de relación entre la Red de ONGD y los centros educativos. Los centros conocen a ONGD concretas con las que llevan a cabo determinadas acciones pero desconocen en su práctica mayoría la existencia de la Red de ONGD y cuál es la labor que esta desarrolla. Esto ha quedado evidenciado en el contacto telefónico con los centros educativos seleccionados.

La organización de algún evento con cierto carácter lúdico (desayunos, jornada monotemática sobre algún tema de interés, conferencia con algún experto relevante en materia educativa, etc...) podría ser un camino “amable” para hacer una presentación de la Red de ONGD. Si en alguno de estos eventos se pudiera contar con la presencia de un representante de la Consejería de Educación, además de con la presencia de las personas de referencia del área que actualmente gestiona Cooperación, esta presentación quedaría sobradamente avalada y podría abrir la puerta a una mayor fluidez de las comunicaciones entre la Red de ONGD y los centros educativos, sin menoscabo de las relaciones ya existentes entre los centros y las diversas ONGD miembros de la Red.

2. Abundando en el punto anterior en lo referente a la presencia conjunta en algún evento de representantes de Educación y de Cooperación, una vez configurados los nuevos grupos de gobierno en la Comunidad de Madrid, podría proponerse a las nuevas personas de referencia la realización de un encuentro a tres bandas (Red de ONGD, Educación y Cooperación) en el que plantear las inquietudes existentes y explorar las posibilidades del inicio de una nueva época en lo tocante a esta necesaria y deseable colaboración.

3. Se observa también como oportuno reflexionar sobre la necesidad de encontrar una terminología más accesible y universal a la hora de establecer relaciones con los centros educativos y por extensión con la sociedad. 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 al conjunto de la sociedad que contribuya a acercar, y no a alejar, a la ciudadanía.

4. El diagnóstico pone de manifiesto, como ya se ha señalado en varias ocasiones, el vacío existente en materia formativa y la necesidad de cubrir esta falta. Además de las temáticas señaladas por los centros (medioambiente y género, principalmente) se recomienda ofrecer formación sobre cómo integrar la EpDCG en el Proyecto Educativo de Centro. En este sentido, y para un resultado satisfactorio, sería necesaria la implicación del conjunto del cuerpo docente (dirección y claustro). 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 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. Por último, la Red de OGD de Madrid podría estudiar la posibilidad de ofrecer a los Centros Territoriales de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid (CTIF) un programa formativo en materia de EpDCG que los capacitara para ser las figuras de referencia de los respectivos centros educativos a los que dan servicio, ofreciéndoles así herramientas para estructurar todas las actividades transversales del centro a la luz de las temáticas y postulados de la EpDCG.

10. RECURSOS

- * BOLETÍN. Educación Crítica. ReD ONGDMAD: <http://educacioncritica.redongdmad.org/>
- * BOLETÍN. Tercer Ciclo de Primaria. ReD ONGDMAD: <http://curriculumyed.redongdmad.org/category/contenidos/>
- * INDICE DE RECURSOS: web de la Red de ONGD de Madrid: <http://educacioncritica.redongdmad.org/category/articulos-y-documentos-de-referencia/articulos-y-documentos/>
- * 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, 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>
- * 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

11. ANEXOS

AL PRESENTE INFORME LE ACOMPAÑA EL SIGUIENTE ANEXO:

* Correo electrónico y cuestionario enviado a los centros educativos.

Cuestionario para la elaboración de un diagnóstico sobre educación para el desarrollo y ciudadanía global (EpDCG) en los centros educativos madrileños.

Queridos y queridas docentes,

La Red de ONGD de Madrid, en colaboración con la Comunidad de Madrid, ha iniciado un proceso de análisis en nuestro municipio a fin de conocer mejor las iniciativas existentes en los centros educativos madrileños relacionadas con procesos educativos transformadores que estén incorporando en sus acciones una mirada global desde lo local.

Este diagnóstico previo tiene como objetivo facilitar a la Red de ONGD de Madrid y a la Comunidad de Madrid la información necesaria para su posterior análisis y valorar así la pertinencia 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 clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global, a continuación facilitamos una posible definición, pues existen muchas:

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 el fin de elaborar este diagnóstico, os agradeceríamos pudierais responder a este breve cuestionario. Nos parece oportuno señalar que no hay respuestas correctas y que no se va a realizar ningún juicio de valor al hilo de las mismas. Se trata de recoger la realidad para, si es posible, entre todos mejorarla.

Mil gracias por vuestra colaboración.

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 enfoque 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 es una realidad continuada 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 MATERIAS
- INDICA CUALES _____
- NO, NO SE VINCULA CON NINGUNA MATERIA EN CONCRETO

4. ¿El centro cuenta con la presencia de entidades externas (ONGD, programas públicos de las administraciones locales, otros agentes privados) que facilitan el proceso de desarrollo de una cultura de 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

5. ¿El centro cuenta con un equipo propio formado por docentes que lidera la cultura de 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

6. ¿Los docentes han recibido formación, formal o informal, sobre EpDCG?

SI, ORGANIZADA EN EL PROPIO CENTRO

SI, ORGANIZADA POR LOS CTIF

SI, DE FORMA PARTICULAR

NO

7. ¿Los docentes consideran que la aplicación de los postulados de la EpDCG en el centro tiene un impacto positivo y demostrable (mejora de la convivencia, mayor participación, apertura hacia otras realidades...)?

SI

NO

8. Algunas de las dificultades para mejorar la implementación de la EpDCG en el centro son:

FALTA DE TIEMPO

FALTA DE PRESUPUESTO

FALTA DE CONOCIMIENTOS

FALTA DE PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES

DESINTERÉS POR PARTE DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

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

SI, A AMBAS

SI, PERO SOLO AL AMPA

SI, PERO SOLO A ENTIDADES LOCALES Y/O VECINALES

NO

10. ¿Estaría el centro interesado en participar en nuevas propuestas de EPDCG facilitadas por 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.

11. ¿Qué temáticas le parecerían al centro de mayor interés y relevancia en lo tocante a posibles nuevas propuestas de la Red de ONGD?

AGENDA 2030 Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

GÉNERO

MEDIOAMBIENTE

DERECHOS HUMANOS

OTROS

CUALES _____

NINGUNO

12.- ¿Cuál sería la mayor dificultad que encontraría el centro para involucrarse en un nuevo proceso de integración de la EPDCG en la práctica docente habitual?.

FALTA DE TIEMPO

FALTA DE INTERÉS POR PARTE DEL PROFESORADO

SATURACIÓN DE PROPUESTAS

NINGUNO

13.- 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 señalarlos las principales razones?

ES UNA PÉRDIDA DE TIEMPO

FALTA DE PERSONAL

NO FORMA PARTE DEL IDEARIO DEL CENTRO

NO SABÍAMOS NI QUE EXISTÍA.

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

SI

NO

Muchas gracias por tu colaboración.



Red de ONGD de Madrid

Colabora:



**Comunidad
de Madrid**