

Alejandra Boni (Coordinadora)

Begoña Arias; Aurora López-Fogués;
Carola Calabuig; Sergio Belda;
Carmen Monge



ingenio
CSIC-UPV
Instituto de gestión de la innovación
y del conocimiento

Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal en la Comunitat Valenciana

DIAGNÓSTICO

Junio de 2016

Promueve:



Índice

A.	Presentación.....	1
B.	Metodología del diagnóstico.....	3
1.	Plan de Comunicación para la participación en el diagnóstico.....	4
2.	Recogida de información.....	5
2.1	Fuentes primarias.....	5
2.2	Fuentes secundarias.....	7
3.	Análisis de la información.....	7
3.1	Dimensiones de análisis.....	8
3.2	Categorías de análisis.....	9
4.	Resultados del diagnóstico.....	9
5.	Elaboración del informe diagnóstico.....	9
6.	Contraste del diagnóstico.....	9
7.	Difusión del diagnóstico.....	9
C.	DIAGNÓSTICO.....	10
1.	Contexto y su influencia.....	11
2.	Estructura.....	12
2.1	El concepto de la Educación para el Desarrollo.....	12
2.2	Normativa.....	14
2.3	Rol e implicación de los actores.....	17
2.4	Recursos.....	22
3.	Procesos.....	23
3.1	La coordinación.....	23
3.2	Metodologías.....	25
3.3	Materiales didácticos.....	26
3.4	Temáticas de EpD.....	27
3.5	Estrategias para impulsar la EpD.....	27
3.6	Evaluación del impacto de las acciones de EpD.....	30
4.	Resultados (aprendizajes y desarrollo de habilidades y valores).....	31
4.1	Aprendizajes y conocimientos.....	31
4.2	Desarrollo de habilidades.....	31
4.3	Valores y actitudes.....	32
D.	ROL DE CADA ACTOR EN LA ESTRATEGIA DE EPD.....	33
1.	Centros educativos/profesorado.....	33
2.	ONGD.....	33

3. Administración	34
E. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.....	34
1. La coordinación	34
2. Formación.....	35
3. Cambios en la normativa y en los procedimientos	36
4. La cultura organizacional.....	36
ANEXOS	37
Anexo 1. Currículum Equipo Técnico	37
Anexo 2. Listado de documentos consultados.....	38

Índice de tablas

Tabla1. Fases y técnicas empleadas en la metodología

Tabla2. Categorías de análisis

Índice de imágenes

Imagen 1. Página web de la Estrategia

Imagen 2. Representación gráfica de las dimensiones de análisis

Imagen 3. Representación gráfica de las dimensiones y elementos de análisis

A. Presentación

La Dirección General de Cooperación y Solidaridad de la Generalitat Valenciana comparte una visión de que La Educación para el Desarrollo (en adelante, EpD) se ha convertido en un componente imprescindible de las políticas y las estrategias de los diversos agentes y actores que integran el sistema internacional de cooperación al desarrollo, sean gubernamentales o no gubernamentales, al quedar de manifiesto en estos años de experiencia que la EpD debe responder a la fortalecimiento de una ciudadanía informada, crítica y solidaria mediante la promoción de una conciencia de ciudadanía global comprometida con el cumplimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. En este sentido, la EpD constituye uno de los temas prioritarios de la cooperación valenciana y cuenta con la voluntad política de la Generalitat de impulsar acciones de EpD, tal y como se recoge en el documento de Estrategia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Comunitat en coordinación con actores sociales y administraciones públicas, de tal manera que ha encargado a un equipo de trabajo del Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento - INGENIO (CSIC-UPV) la elaboración de la Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito Formal de la Comunitat Valenciana (en adelante, la Estrategia).

La Estrategia pretende contribuir a la realización de una política pública en materia de EpD en el ámbito educativo formal que impulse prácticas inclusivas y transformadoras, conecte la EpD con otras prioridades de la cooperación valenciana y analice las prácticas actuales de EpD con el fin de generar conocimientos y aprendizaje relevantes.

El grupo de trabajo para la elaboración de la Estrategia está conformado por personal investigador de Ingenio (CSIC-UPV) y docente de la Universitat Politècnica de València y del Máster en Cooperación al Desarrollo de esta universidad y personas especializadas en evaluación de temáticas de EpD y en gestión social (Ver Anexo 1. Currículum Equipo Técnico).

Dentro de este grupo, el **Equipo Planificador** es el responsable de la elaboración del diseño metodológico, facilitación de talleres y entrevistas, revisión de documentación secundaria, redacción de los documentos finales y presentaciones e interlocución ante la DGCGV. El resto del equipo técnico apoya al equipo planificador en estas funciones.

Asimismo y como apoyo en todo el proceso de elaboración de las diversas acciones a desarrollar para la Estrategia y dando realimentación a la misma está el **Grupo de Pilotaje**, compuesto por diversos agentes de la EpD formal: miembros de la coordinadora valenciana de ONGD, personal de diversas administraciones (locales, autonómica, de cooperación y de educación) y personas expertas en EpD con una larga trayectoria acreditada.

La elaboración de la Estrategia se desarrolla en tres etapas diferenciadas: una primera de realización del diagnóstico, la segunda de desarrollo de propuestas de acción y la tercera de redacción y difusión de la Estrategia. El cronograma de la Estrategia se puede ver a continuación:

Cronograma de la Estrategia de EpD:

ETAPAS DE LA ESTRATEGIA DE EPD	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Sept	Octubre
--------------------------------	-------	-------	------	-------	-------	------	---------

Etapa previa: Planificación y redacción de objetivos							
--	--	--	--	--	--	--	--

I DIAGNÓSTICO

1 Recogida de información: fuentes secundarias							
2 Discusión metodología Grupo de Pilotaje							
3 Plan de Comunicación para la participación							
Diseño página web de la Estrategia							
Diseño, envío y distribución de trípticos							
Difusión desde Grupo de Pilotaje							
4 Recogida de información: fuentes primarias							
Documentos de reflexión							
Buzón web de participación							
Talleres de diagnóstico							
Entrevistas grupales							
5 Análisis de la información							
6 Elaboración informe diagnóstico							
7 Contraste del diagnóstico: Grupo de Pilotaje							
8 Difusión del diagnóstico							

II PROPUESTAS DE ACCIÓN

1 Preparación talleres de propuestas y validación por Grupo de Pilotaje							
2 Recogida de información							
Documentos de reflexión							
Buzón web							
Talleres de propuestas de acción							
3 Análisis de resultados							

III REDACCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA ESTRATEGIA

1 Elaboración borrador de la Estrategia							
2 Validación de la Estrategia: Grupo de Pilotaje							
3 Redacción definitiva de la Estrategia							
4 Entrega de la Estrategia							
5 Difusión de la Estrategia: espacio web							

- Acciones llevadas a cabo
- Pendiente de realizar

El presente documento describe la etapa de diagnóstico. Sin ánimo de obtener una generalización de resultados debido a la limitación temporal, esta etapa busca arrojar luz sobre las preguntas clave establecidas por el Equipo Planificador y consensuadas con el Grupo de Pilotaje (p. ej. relacionadas con la visión de la EpD, los agentes principales que la impulsan, oportunidades y obstáculos para trabajar la EpD en los centros educativos, retos, etc.).

El documento se estructura en los siguientes apartados:

1. Metodología empleada para la realización del diagnóstico, en la que se describen el Plan de Comunicación para la participación, las técnicas empleadas para la recogida de información, cómo se ha realizado el análisis de dicha información y su interpretación y la difusión del diagnóstico.
2. En la segunda parte del documento se desarrollan los hallazgos del diagnóstico.
3. El papel de cómo se ve cada actor en las actuaciones de la Estrategia.
4. Y, finalmente, el trazado de unas ideas fuerza derivadas de los hallazgos anteriores y que serían la base para plantear las líneas de actuación de la Estrategia de EpD.

B. Metodología del diagnóstico

Una señal de identidad en la elaboración de la Estrategia es lograr que sea un proceso inclusivo y participativo, en el que tengan cabida el mayor número de agentes sociales e institucionales.

Por ello, en esta etapa de diagnóstico se han creado diversos instrumentos para recoger las ideas y reflexiones del máximo de actores implicados en la EpD en el ámbito formal.

FASES	TÉCNICAS			
2. Recogida de información	Fuentes primarias	Documentos de reflexión y buzón	1. Plan de Comunicación para la participación	
		Talleres de diagnóstico		
		Entrevistas grupales		
	Fuentes secundarias	Revisión documental		
3. Análisis de la información		Dimensiones del análisis		
		Categorías de análisis		
4. Resultados del diagnóstico		Interpretación de la información		
5. Informe diagnóstico		Redacción del diagnóstico		
6. Contraste del diagnóstico		Grupo de Pilotaje		
7. Difusión del diagnóstico		Espacio web		

Tabla1. Fases y técnicas empleadas en la metodología

En la tabla 1 se representan esquemáticamente las fases y técnicas empleadas en la metodología que se desarrollarán posteriormente.

1. Plan de Comunicación para la participación en el diagnóstico

Un elemento fundamental en todo el proceso de diagnóstico como parte la metodología empleada ha sido el Plan de comunicación para promover la máxima participación de actores que llevan a cabo acciones en el ámbito de la EpD formal.

Esta comunicación se ha realizado a través de diversos canales:

- Un elemento esencial para la difusión y la recogida de información ha sido la creación de la página web para la Estrategia, en castellano y valenciano: (http://www.ingenio.upv.es/es/Estrategia_EpD), en la que se puede encontrar información general de la misma, formularios para la reflexión (Buzón) y para la inscripción a los talleres presenciales, los documentos que se generen a lo largo del proceso (informe de los talleres, diagnóstico, el documento final de la Estrategia, etc.).



Imagen 1. Página web de la Estrategia

- Redes sociales como Twitter: #estrategiaepdcv

A través de este medio se ha difundido principalmente la participación y la realización de los talleres.

- Contactos propios del equipo planificador e invitación a federaciones, asociaciones y otros actores considerados clave vía correo electrónico y teléfono.
- Diseño y envío de trípticos informativos y distribución en eventos educativos, como la Primavera Educativa (12-15 mayo de 2016) y a través del Grupo de Pilotaje.
- Difusión desde el Grupo de Pilotaje: a través de la coordinadora de ONGD, invitación y difusión desde los Centros de Formación del Profesorado, difusión entre Administraciones, Universidad, Ayuntamientos, asociaciones relacionadas con la Administración.

2. Recogida de información

Para la elaboración del diagnóstico se ha obtenido información de fuentes primarias y fuentes secundarias.

2.1 Fuentes primarias

a. **Recogida de ideas y reflexiones**

Recopilación de aprendizajes y experiencias de EpD en el ámbito formal que puedan contribuir a la Estrategia mediante los siguientes instrumentos:

- Documento reflexión ONGD
- Documento reflexión centros educativos
- Documento reflexión administraciones

Los documentos de reflexión fueron enviados a principios de mayo directamente por la Dirección General de Cooperación y Solidaridad a las ONGD pertenecientes a la coordinadora valenciana y por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte a los centros educativos de la Comunitat Valenciana; asimismo el Grupo de Pilotaje ha enviado a diversas administraciones y centros los documentos de reflexión correspondientes. El plazo para devolver los documentos de reflexión fue de un mes desde su envío.

- Buzón de la Estrategia en página web

El Buzón de la Estrategia está dirigido a todas aquellas personas o instituciones de la Comunitat Valenciana relacionadas o interesadas con el trabajo en la EpD formal y que no pueden participar por los otros canales abiertos o que desean ampliar aportaciones hechas por otros medios. Este buzón está alojado en la página web de la Estrategia y está abierto desde el 1 de mayo al 30 de julio de 2016.

Estos cuatro documentos, en versión castellano y valenciano, recogen cuestiones comunes relativas a:

1. Aprendizajes relevantes en relación con la EpD en el ámbito formal
2. Obstáculos y dificultades para trabajar la EpD en el ámbito formal
3. Oportunidades para trabajar la EpD en el ámbito formal
4. Cuestiones clave que debería recoger la Estrategia de EpD en el ámbito formal (relativas a metodologías, herramientas y recursos, temáticas prioritarias, dimensiones de la EpD y enfoques, acciones, estrategias a utilizar, etc.).
5. Contribuciones, según actor, a la Estrategia de EpD en el ámbito formal
6. Evaluación y medición del impacto del trabajo realizado en el campo de la EpD (indicadores de cambio).

Los tres primeros apartados están dirigidos a recoger elementos para el diagnóstico de la EpD formal en la Comunitat Valenciana. Los tres últimos están orientados a alimentar la segunda etapa de propuestas.

Para la elaboración del diagnóstico se han recibido un total de:

- 22 documentos de centros educativos y/o docentes de toda la Comunitat Valenciana, abarcando todos los niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, así como de una Escuela Oficial de Idiomas.
- 7 documentos de ONGD y 9 de organizaciones y colectivos sociales, todas ellas, a excepción de un colectivo social, cuentan con un grupo de trabajo específico en EpD. Para la agilidad del texto denominaremos genéricamente a este grupo “ONGD”.
- 5 documentos de administraciones (3 administraciones locales, un organismo autónomo y 1 universidad pública).

b. Talleres de diagnóstico

Se han llevado a cabo tres talleres presenciales en tres puntos de la Comunitat Valenciana (Valencia, Alicante y Castellón).

Los talleres de diagnóstico, aparte de la presentación por parte del Equipo Técnico de la Estrategia y de sus objetivos, se han estructurado en dos momentos:

- Un primero de trabajo en pequeños grupos sobre los **Retos y Aprendizajes** en materia de EpD de cada una de las personas intervinientes.

Posteriormente, puesta en común de cada grupo en plenario con todos los asistentes. La información de esta presentación se recogió mediante grabación de audio y relatoría (transcripción) para examinarla en una fase posterior de análisis.

- Elaboración por grupos (docentes, administración u ONGD) de **Preguntas y Propuestas** a otros actores.

Presentación en plenario y ronda de realismo (qué puede asumir cada grupo de lo que les han planteado los otros). La información de esta exposición se recogió mediante grabación de audio y relatoría (transcripción) para examinarla en una fase posterior de análisis.

La duración de cada taller fue de 4 horas.

Al finalizar cada taller cada asistente hizo pequeña evaluación sobre la organización/facilitación, metodología y contenidos abordados en los talleres.

Estos talleres contaron con una asistencia total de 70 personas, distribuidas de la siguiente manera: Valencia (37), Alicante (16) y Castellón (11), si bien, hay que tener en cuenta que la población de las dos últimas es más reducida/dispersa.

En cuanto a los actores que asistieron se repartieron de la siguiente forma: 19 personas de la Administración (local, autonómica y universidad), 24 docentes de todos los niveles educativos de Primaria, Secundaria, FP, universidad y formación de adultos y 27 personas de ONGD y organizaciones sociales.

c. Entrevistas grupales

A petición de personas interesadas en tomar parte en la elaboración de la Estrategia y que no pudieron asistir a los talleres de diagnóstico se llevaron a cabo dos entrevistas grupales en Alcoi (representante de la Administración local y director de un centro educativo público) y Xàtiva (3 docentes y 2 personas vinculadas a ONGD/colectivos sociales).

A nivel general, las cuestiones planteadas en estas entrevistas fueron similares a las de los talleres de diagnóstico.

2.2 Fuentes secundarias

Se han realizado una revisión bibliográfica extensa de documentos o información relevante para la elaboración de la Estrategia. En total 50 documentos nacionales, europeos, autonómicos y de ONGD, relativos a normativa educativa y de cooperación, documentos de diagnóstico y documentos estratégicos de EpD, así como bibliografía general sobre EpD (Ver *Anexo 2. Listado de documentos consultados*).

La revisión de cada uno de los documentos se ha volcado una ficha resumen que recoge las siguientes cuestiones:

1. Situación de la EpD
2. Qué se entiende por EpD
3. Objetivos de la EpD
4. Obstáculos y dificultades para trabajar la EpD
5. Oportunidades para trabajar la EpD
6. Desafíos y retos para trabajar la EpD
7. Aprendizajes relevantes en la práctica de la EpD en educación formal
8. Agentes de la EpD y contribuciones (papel, rol)
9. Sujetos prioritarios con quiénes hacer EpD
10. Estructuras organizacionales con las que se cuenta para trabajar la EpD (en ONGD, administraciones, ámbito educativo, etc.)
11. Metodologías y herramientas que se utilizan en la EpD Formal
12. Evaluación y medición del impacto de las acciones de EpD (indicadores de cambio)
13. Cuestiones clave que debería recoger la estrategia de EpD en el ámbito formal (metodologías, herramientas y recursos, contenidos a trabajar, acciones, convocatorias, etc.).

Para la elaboración del diagnóstico se ha incluido la información documental recogida que refuerza, matiza o propone a las ideas reflejadas en la información de las fuentes primarias (documentos de reflexión, buzón, talleres de diagnóstico y entrevistas grupales)

3. Análisis de la información

Una vez recogida toda información anterior se ha procedido a su análisis e interpretación para la elaboración del diagnóstico.

3.1 Dimensiones de análisis

Para ello, se ha organizado toda la información recogida en lo que se denominan dimensiones de una intervención o programa, con la finalidad de, posteriormente, establecer las posibles relaciones y las interacciones entre cada uno de los elementos detectados y ver cómo influyen unos en otros. Estas dimensiones (ver Imagen 1) son: la estructura, los procesos, los resultados y el contexto.

- Brevemente, por **estructura** se entiende como todos aquellos recursos que son necesarios para que una intervención pueda tener lugar. Ejemplos de los elementos estructurales más relevantes en este caso serían las leyes educativas y la normativa de cooperación que nos ofrecen el marco para trabajar EpD en el ámbito formal, el proyecto educativo de centro, los actores implicados en llevar a cabo o recibir las acciones de EpD, el concepto de EpD, los propios recursos económicos y humanos, etc.
- Otra dimensión sería los **procesos**, que equivalen a las prácticas o acciones que se llevan a cabo para conseguir un resultado. En este caso sería lo que se está haciendo para impulsar o promover o trabajar la EpD en los centros educativos, como labores de coordinación, metodologías empleadas en el aula, materiales didácticos, contenidos o temáticas de EpD trabajadas, estrategias para integrar la EpD en el currículo, evaluación de los efectos de las acciones de EpD, etc.
- Una tercera dimensión sería los **resultados**, en el sentido de qué cambios se han producido en alumnado, profesorado, centros educativos, administraciones, etc. como resultado del trabajo en EpD.
- Finalmente, también se tienen en cuenta los elementos del **contexto**, que si bien están más allá del control de los agentes que intervienen, pueden tener un impacto significativo en cada una de las dimensiones anteriores. Como por ejemplo, los efectos de la crisis socio-económica en la reducción presupuestaria.

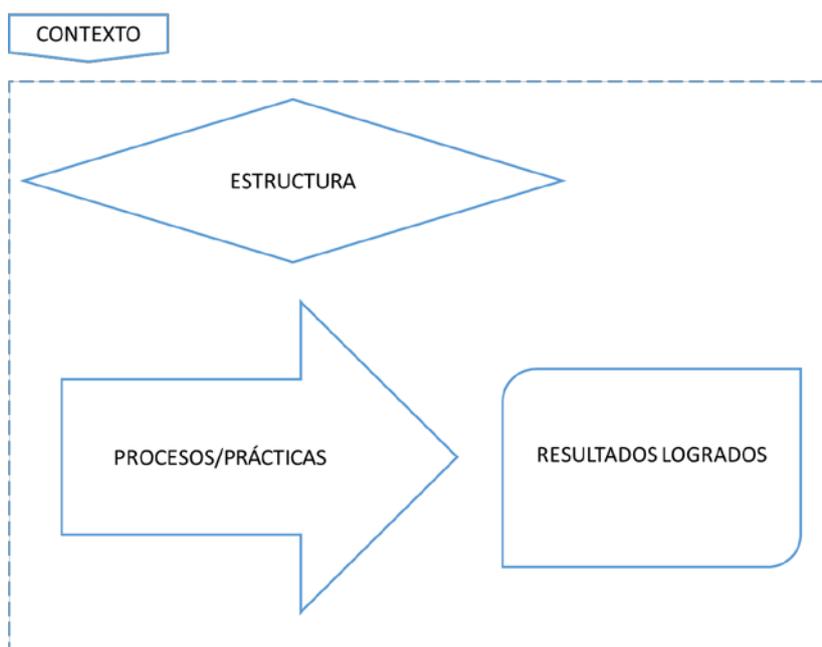


Imagen 2. Representación gráfica de las dimensiones de análisis

3.2 Categorías de análisis

Las categorías son constructos que nos permiten clasificar y aglutinar la información relevante de características comunes. Las categorías, en este caso, serían los elementos que conforman cada una de las dimensiones (Contexto, Estructura, Procesos y Resultados) del anterior esquema. En la tabla 2 se muestran las categorías identificadas:

Contexto	Estructura	Procesos	Resultados
Reducciones presupuestarias derivadas de la crisis económica	Normativa educativa Normativa en cooperación Rol de los diferentes actores: - Centros educativos - Profesorado/equipo directivo	Coordinación Metodologías Materiales y herramientas pedagógicas	Aprendizajes y conocimientos Desarrollo de habilidades relacionales
Diversidad de alumnado	- Alumnado - Familias - ONGD	Temáticas y contenidos de EpD	Desarrollo de actitudes y valores
Irrupción de las TIC	- Administraciones - Otros actores Concepto de la EpD Recursos: - Económicos - Humanos	Estrategias para impulsar la EpD en el ámbito formal Evaluación del impacto de las acciones de EpD	

Tabla 2. Categorías de análisis

Se ha extraído, para cada una de las categorías, la informante relevante para proceder a su análisis, es decir aquella que se repite en varios informantes o que se considera de especial interés.

4. Resultados del diagnóstico

A partir de los hallazgos del análisis se determinan los elementos clave del diagnóstico y las “ideas fuerza” que resultan de las interacciones entre dichos elementos. Estas ideas fuerza serán el punto de partida para establecer las líneas de actuación en la etapa posterior de propuestas, que habrían de conducir al impulso de la EpD en el ámbito formal.

5. Elaboración del informe diagnóstico

A partir del análisis de toda la información recogida se ha redactado el diagnóstico que se presenta en este documento.

6. Contraste del diagnóstico

Una vez redactado, se presentará el informe diagnóstico al Grupo de Pilotaje para su contraste y validación.

7. Difusión del diagnóstico

Una vez validado el diagnóstico de la Estrategia de EpD en el ámbito formal de la Comunitat Valenciana, se entregará a la Dirección General de Cooperación y Solidaridad para su difusión.

Asimismo, el presente documento de diagnóstico estará disponible en la página web de la Estrategia: http://www.ingenio.upv.es/es/Estrategia_EpD

C. DIAGNÓSTICO

A continuación, desarrollamos el análisis de la información obtenida de las fuentes primarias siguiendo las dimensiones y elementos representados en la imagen 2:

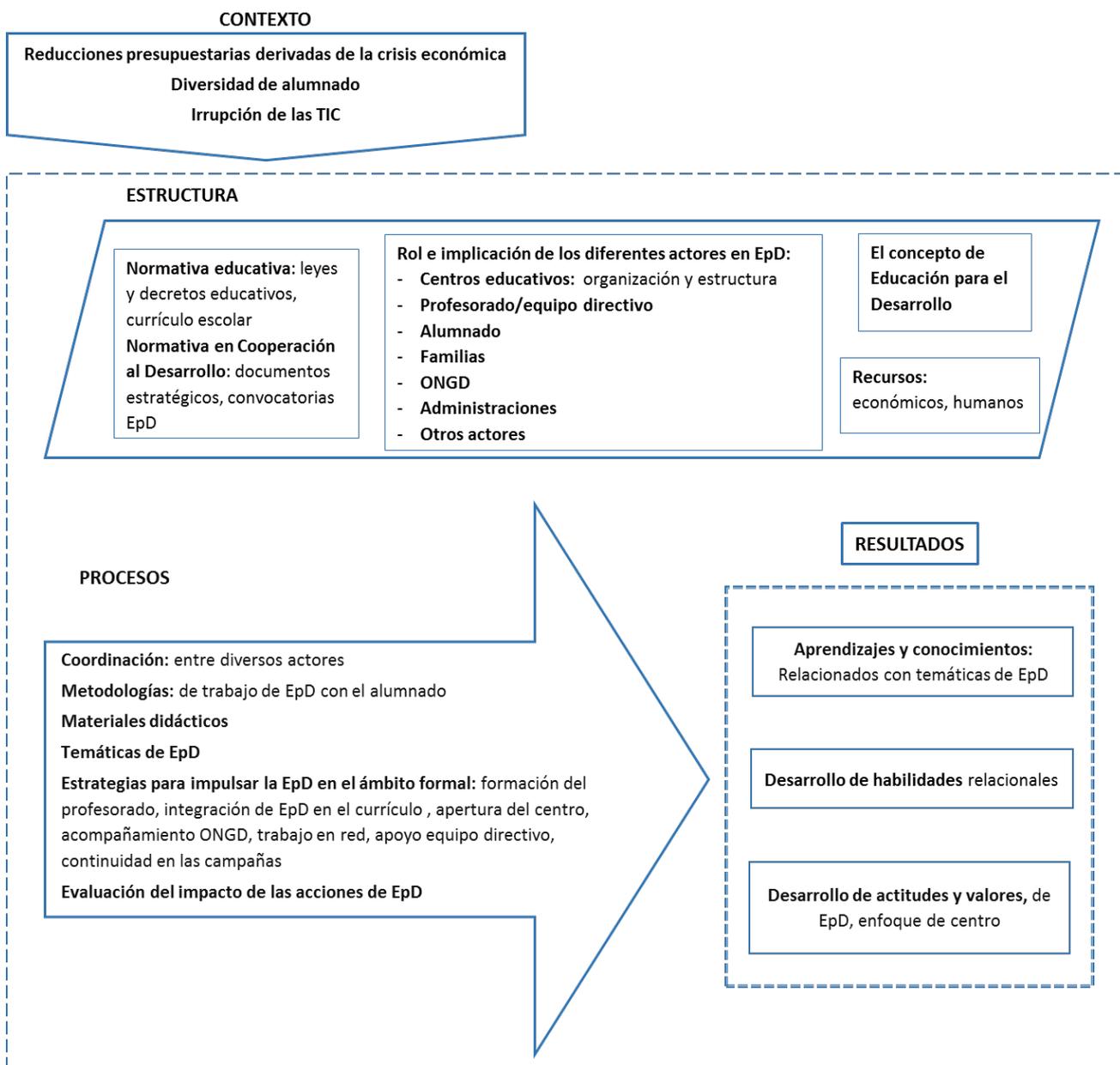


Imagen 3. Representación gráfica de las dimensiones y los elementos de análisis

Esta información se completa con las aportaciones de la literatura consultada.

1. Contexto y su influencia

Con relación al contexto solamente hay menciones puntuales a la **diversidad cultural** y social como una oportunidad para trabajar la EpD dando a conocer otras realidades y otras culturas y fomentar el intercambio cultural.

Por otra parte, se señala con frecuencia la importancia e influencia de la irrupción de las nuevas tecnologías (**TIC**) en el aula; las redes sociales y la posibilidad de acceso a todo tipo de información a través de Internet se ven como una herramienta de trabajo para profesorado y alumnado.



El intercambio cultural propio de la diversidad en las aulas y el acceso a todo tipo de información a través de las TIC son oportunidades para trabajar la EpD en el aula.

Por otra parte, varios actores señalan las consecuencias negativas de los **recortes presupuestarios** para trabajar la EpD y de un aumento de horas lectivas y de alumnado en las aulas que se han sucedido en los últimos años; aunque no se alude directamente, en buena parte, son consecuencia de las medidas de reducción de gasto derivadas de la crisis económica.

A este respecto, la Dirección General de Cooperación y Solidaridad señala un cambio de tendencia, con un incremento del presupuesto en EpD en el ejercicio 2016. Por otra parte, como se menciona más adelante en el apartado de normativa educativa, recientemente la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte ha aprobado el Decreto 59/2016 para una reducción progresiva de ratios en enseñanzas no universitarias.

El tema de los recortes en el ámbito valenciano lo mencionan también Iborra (2016) e Incyde (2016) para el caso vasco. Los recortes pueden verse también como una oportunidad para una acción innovadora (Arias et al., 2016).

Otros aspectos de contexto relevantes que emergen en varias ocasiones en la literatura:

- La inmigración es a la vez una oportunidad y un reto importante (Arias et al., 2016).
- A un nivel muy macro, nos movemos en el contexto de la globalización y sus impactos económicos, sociales, culturales y políticos, a los que se ha de responder construyendo ciudadanía consciente y activa (por ejemplo, CONGDE 2008, 2012).
- Existe una fuerte cultura del consumo (Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012) y poca cultura de la participación (Entreculturas, 2012). Sin embargo, se ha pasado de un momento de desmovilización (CVONGD, 2010) a uno de activación ciudadana que puede ser aprovechado por las estrategias de EpD (Incyde, 2016; Cano, 2014)
- Existe consenso social sobre la importancia de la EpD (Pacto valenciano contra la pobreza, 2011).

- Nueva importancia global de los ODS, que deben ser parte de la política pública, lo cual abre oportunidades (DEEEP, 2014)
- La crisis puede ser una ocasión para trabajar problemas antes vistos como lejanos (como la pobreza y desigualdad generalizadas), que ahora son próximos. Se ve además que la dicotomía Norte-Sur es falsa (Escudero y Mesa, 2011; Incyde, 2016).
- Compromiso firme para situar a la Comunitat Valenciana en una senda acorde con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plasmado en la estrategia para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Comunitat Valenciana (Generalitat Valenciana, 2016).

2. Estructura

A nivel estructural se han hallado varios elementos relevantes para el diagnóstico de la situación de la EpD Formal en la Comunitat Valenciana:

2.1 El concepto de la Educación para el Desarrollo

El concepto y significado de la EpD se ha analizado fundamentalmente en los talleres de diagnóstico, aunque si bien no es una cuestión directamente planteada en los documentos de reflexión, algunos actores ofrecen también su visión.

Existe un consenso generalizado en el valor indiscutible de los principios y valores de la EpD y corresponde al principio básico de la educación, recogido en todas las leyes educativas (al menos en el preámbulo), en las correspondientes a la Administración en general y en los códigos e intencionalidad de las ONGD, si bien en los talleres se detectaron dos discursos diferenciados:

- Por un lado, uno más mayoritario donde se pone en evidencia que la EpD es una desconocida en muchos contextos y en los que cada actor debe recurrir a sinónimos para conectar con el público. Sin embargo, hay coincidencia en que en la educación formal, y por parte de la Administración, ONGD y docentes, se están realizando muchas actividades que, aun no llamándose EpD, tienen grandes similitudes con ella. Por ejemplo, diversidad cultural, inclusión de minorías, consumo ecológico, educación ambiental, educación con enfoque de derechos, educación para la paz y la solidaridad, etc. Esto también se ha evidenciado en los documentos de reflexión.

- Por el otro, también se observa un discurso, mucho menos predominante, que alerta de que hay peligro de que el lenguaje de la EpD pueda acabar incluyendo tantas prácticas que no sean precisamente alternativas al modelo predominante basado en una globalización insolidaria. Se habla de neo-lengua o de que EpD debería ser sustituida por ciudadanía global o un concepto de desarrollo con mayor contenido político. En los talleres también se subraya que es importante que todas estas actividades puedan confluir en un paraguas que tenga en común la construcción de alternativas reales en base a valores diferentes a los más predominantes actualmente.



La EpD se desconoce en muchos contextos y el propio concepto no está claro, lo que puede dar lugar a confusión o a que se incluyan prácticas que no sean realmente de EpD o a que se estén realizando acciones relacionadas con EpD, pero no se identifican con ella.

Asimismo, tanto en los talleres como en los documentos de reflexión de varios actores se destaca la importancia de crear una ciudadanía crítica, activa, responsable y solidaria frente a la tendencia individualista.

La literatura completa lo anterior, y demuestra que la EpD **incorpora en sus elementos y dimensiones clave muchas cuestiones presentes en otras corrientes educativas críticas o en prácticas concretas** que se están dando en la escuela sin ese nombre. Por ejemplo: Ideas sobre profundización de la democracia, equidad de género; la cuestión intercultural; la sostenibilidad e interdependencia; la visión del proceso educativo como toma de conciencia; la importancia de la solidaridad; la importancia de conocer las fuerzas globales y sus impactos locales en términos de producción de pobreza y desigualdad; la importancia de asumir en enfoque basado en derechos, etc. (por ejemplo, Rodríguez et al., 2014; CONGDE, 2008, 2013a y 2013b, 2014, Consenso Europeo sobre el Desarrollo, 2007; jóvenes y desarrollo, 2012, CVONGD, 2010; Entreculturas, 2012; FVS, 2014; Incyde, 2016; Cano, 2014). En general, la literatura apunta a que la EpD es un concepto integral (CONGDE, 2014; Entreculturas, 2012), por lo que puede servir de cobertura a otros muchos conceptos, tradiciones, corrientes y prácticas.

Algunas otras ideas clave de la literatura sobre la EpD que pueden completar la información primaria son:

- La EpD está conectada con la **transformación** (Círculo Solidario de Euskadi, 2010; CONGDE, 2008, 2013a y 2013b, CVONGD, 2010). Se educa para transformar y a través de prácticas transformadoras, para generar conciencia crítica, promover cambios (CONGDE, 2008, 2013a y 2013b, 2014; Celorio y López de Munain, 2011) y para construir sujetos políticos transformadores (HEGOA, 2014)
- La EpD es un **proyecto intelectual, ético y político** (CONGDE, 2013b; Jóvenes y Desarrollo, 2012; FVS, 2014), así como **intercultural** (CONGDE, 2011). Es por ello una apuesta **comprometida** y no neutral (CONGDE, 2014; Celorio y López de Munain, 2011).
- La EpD puede servir como puente entre acciones de cooperación y de educación (CVONGD 2010).
- La EpD puede conectar las prácticas educativas con otras prácticas transformadoras de nuestro entorno, tales como las de la economía social y solidaria (Pacto valenciano contra la pobreza, 2011).
- Algunas definiciones más posicionadas conectan la EpD con ideas más radicales como las del decrecimiento (Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012) o las de despatriarcalización y descolonización cultural (HEGOA, 2014).

Cabe decir que las ideas de la EpD que se reflejan en los documentos de políticas públicas o internos de ONGD y redes ONGD no son siempre tan transformadoras (CONGDE, 2011).

2.2 Normativa

2.2.1 Normativa educativa

Otro elemento estructural es la normativa educativa, en lo relativo al diseño y a la planificación curricular (ratios, horarios, contenidos, asignaturas, etc.).

Un aspecto frecuentemente señalado es el **currículo escolar**. La revisión de los documentos sobre leyes y normativas educativas muestra que el diseño del currículo básico viene determinado por la ley educativa de ámbito nacional LOMCE, que ha empezado aplicarse gradualmente y que en el curso 2016/2017 será la ley en vigor para todos los niveles educativos. Dicha ley explicita lo siguiente: “Corresponde al Gobierno (...) el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones” (LOMCE, 2013); mientras que corresponde a las Administraciones educativas complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales, establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia y fijar los horarios lectivos correspondientes a los contenidos de las asignaturas troncales y de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. Asimismo, los centros educativos, dentro de los límites anteriores podrán complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa, diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios y determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

Posteriormente a la aprobación de la LOMCE, la Administración educativa valenciana elaboró sendos decretos (*Decreto 108/2014* y *Decreto 87/2015*) en los que se estableció el currículo y se desarrolló la ordenación general de Primaria, Secundaria y Bachillerato; estos decretos se modificados a posteriori por el *Decreto 136/2015*. En todos ellos se fija el horario lectivo semanal para el desarrollo del currículo y se especifican las horas por cada asignatura, dejando a los centros educativos de Primaria, en el apartado de libre configuración autonómica y en algunos cursos una hora semanal de libre disposición del centro en Primaria.

Con respecto al currículo, personal docente y ONGD mencionan de manera reiterada elementos que dificultan el trabajo en EpD, como el hecho de que el currículo sea cerrado y extenso, más enfocado a los contenidos que a las competencias; en el que el tiempo para trabajar con el alumnado es limitado e insuficiente para profundizar en temas como la EpD; en el que la planificación horaria impide el trabajo por proyectos, que requiere más tiempo y coordinación y, en el cual las asignaturas no se conectan con la realidad social. En ese sentido, algunos centros mencionan que los frecuentes cambios legislativos en el currículo y la rigidez legislativa dificultan el acceso a experiencias sociales conectadas con la realidad.

Se habla de la necesidad de simplificar asignaturas y de modificar el currículum, aunque también se señala que el temario viene marcado por los libros de texto (es decir, por las

editoriales), que difiere de las competencias y objetivos del currículo y que no va siempre en la línea de valores acorde a la EpD. El profesorado puede generar su propio temario siempre que cumpla con las competencias y objetivos marcados en la ley educativa y el decreto correspondiente. Se pone de manifiesto la disyuntiva entre trabajar el temario o trabajar valores.



Un currículo escolar extenso, más enfocado a contenidos que al desarrollo de competencias, una planificación horaria compartimentada, un temario poco acorde con los principios de la EpD y una falta de transversalidad curricular dificultan la incorporación de la EpD en los centros educativos.

También se resalta frecuentemente la falta de transversalidad curricular y algunos centros educativos y administraciones señalan la dificultad de incorporar e integrar la EpD en el currículo ordinario. En este sentido, varias ONGD y administraciones apuntan a la necesidad de integrar objetivos y contenidos de EpD en las programaciones curriculares. En la misma línea, alguna administración apunta a las competencias transversales como una oportunidad para trabajar la EpD en el ámbito universitario. También se alude a aprovechar iniciativas como el VII Programa Marco Europeo de fomento y apoyo a la I+D para incentivar a centros educativos que trabajan la EpD.

Como aspectos positivos u oportunidades para trabajar la EpD en los centros se apunta a asignaturas como valores cívicos o las horas de tutoría. Asimismo, se señala que las competencias curriculares dejan margen para trabajar la EpD.



La incorporación de objetivos y contenidos de la EpD en las programaciones curriculares, el trabajo por competencias o las tutorías y determinadas asignaturas se ven como oportunidades para trabajar la EpD en los centros educativos.

En cuanto a los **contenidos curriculares**, por un lado cierto profesorado y alguna ONGD consideran como aspecto positivo que desde cualquier área/asignatura todos los contenidos ofrecen oportunidades para trabajar la EpD; sin embargo, por otro lado, docentes de FP opinan que resulta difícil relacionar los contenidos de los módulos profesionales con la EpD.

Algunas ONGD indican como elementos desfavorables la reforma de la ley educativa, así como el fomento de la competitividad académica a través de la normativa, que no favorece procesos cooperativos, sino una concepción de la educación enfocada a la formación en contenidos y aprendizajes y no tanto en capacidades. En este sentido, se menciona de forma puntual que mecanismos evaluadores como PISA premian los conocimientos técnicos y debilitan la formación humanista.

De forma puntual se apunta a que hay colectivos o minorías que no están representados en los contenidos trabajados en el aula.

Otro aspecto derivado del entramado normativo que se señala como obstáculo para trabajar la EpD, tanto por varios centros educativos como por algunas ONGD es el elevado número de alumnado en las aulas, si bien algún centro menciona como algo positivo la reducción de este **ratio** aprobado recientemente en la Comunitat Valenciana (el Decreto 59/2016 de 13 de mayo prevé una reducción progresiva de los ratios en enseñanzas no universitarias hasta llegar a los niveles previos al Real Decreto Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo que posibilitó el aumento del ratio alumnado/profesorado hasta un máximo del 20%); también, aunque en menor medida, se menciona desde algún centro y ONGD la excesiva carga lectiva y burocrática del profesorado como un limitante del tiempo necesario para dedicar a trabajar estas temáticas y para implementar acciones de EpD.



El fomento de la competitividad académica, con pruebas más enfocadas a contenidos que a capacidades, el elevado número de alumnado por aula y la falta de tiempo por parte del profesorado dificultan la implementación de acciones de EpD.

La práctica totalidad de estas ideas aparecen en la documentación secundaria, referidas análisis que se han hecho en otros territorios como Euskadi (Arias et al., 2016) o Castilla y León (Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012).

2.2.2 Normativa en cooperación al desarrollo

Otro elemento a analizar es el de la normativa en cooperación al desarrollo, relativa a los documentos que rigen la cooperación y educación para el desarrollo en la Comunitat Valenciana, las convocatorias de cofinanciación, etc.

Lo más señalado por los diferentes actores que han participado en este diagnóstico es el hecho de que las convocatorias de EpD sean a corto plazo frustra obtener resultados de cambios en actitudes, comportamientos y aprendizajes en la línea de EpD que requieren más tiempo y mayor continuidad de las acciones. Algunas ONGD señalan, además, que las convocatorias anuales no se ajustan al año escolar, lo que es un obstáculo para trabajar con los centros. También se menciona, en algún caso, como una limitación la separación entre los ámbitos formales y no formales. En la revisión documental, las ONGD insisten mucho en estas ideas (por ejemplo, CONGDE (2013b), reflejándose también en el borrador de la Evaluación intermedia del III Plan Director de la Cooperación Valenciana (2014-2017) (Evaluando, 2016). Además, los instrumentos de formulación, gestión y rendición de cuentas, generalmente son rígidos y encorsetados, y por ello poco útiles para proyectos de EpD (Ortega et al., 2013).

Se señala como oportunidad para trabajar la EpD la creación de nuevos instrumentos más integradores desde las políticas de cooperación.

Por otra parte, una administración local señala la necesidad de un cambio de modelo en la gestión de la EpD a nivel local, en el que se definan con claridad las líneas de actuación en materia de EpD.



Se plantea como una dificultad las convocatorias anuales de EpD que impiden desarrollar proyectos a medio-largo plazo más propios de aquella y se demanda una definición clara de las líneas de actuación en EpD de cada uno de los actores intervinientes.

También desde la Administración se considera un obstáculo para avanzar en el trabajo de EpD en el ámbito formal la separación a nivel de políticas y estrategias (cooperación/educación) entre EpD y educación formal. En este sentido, la bibliografía consultada señala que, en general, la EpD tiene mucha menos importancia estratégica en las políticas, frente a cooperación (CONGDE, 2011). Tampoco se da alineación entre las políticas de cooperación/EpD con otras políticas, en ningún nivel (Ortega et al., 2013).

Asimismo, la Administración local subraya como una dificultad la falta de competencias de los municipios en materia educativa.

En la bibliografía analizada, se indica que las administraciones locales no suelen tener instrumentos ni capacidad en relación a la EpD (MUSOL, s.f.).

Otras ideas importantes de la literatura que pueden complementar lo anterior:

- El Consenso Europeo sobre el Desarrollo (2007) recoge muchas de las ideas sobre la EpD que se han enunciado, lo cual puede ser una oportunidad, al dar legitimidad a estos procesos (FVS, 2014). Insta a la actuación de administraciones y sociedad civil.
- Lo que ocurre es que se ha desarrollado mucha normativa siguiendo las indicaciones y tendencias europeas, pero sin consenso, reflexión ni voluntad real (Cano, 2014).
- En el caso valenciano, aunque el III Plan Director de la Cooperación Valenciana 2014-2017 recoge elementos de la EpD, la evaluación del primer bienio de dicho plan señala que la administración debe precisar con mayor exactitud las prioridades en EpD, así como mantener la transparencia y coordinación en la concesión y ejecución de los fondos (Evaluando, 2016).
- En cualquier caso, hay marcos institucionales y normativos autonómicos en relación a la EpD muy variados, en los que se pueden buscar referencias (Escudero y Mesa, 2011).

2.3 Rol e implicación de los actores

A continuación, se analiza el papel que cada uno de los actores juega en el impulso de la EpD en el ámbito formal:

a. Estructura y organización del centro educativo

Con relación a la estructura y organización del centro educativo, tanto las ONGD como el personal docente resaltan la falta de tiempos, de recursos y de espacios adecuados para las actividades de EpD.

A nivel estructural, varios centros educativos señalan la dificultad para cambiar las rutinas del centro y organizarlo para favorecer la inclusión de la comunidad educativa en el desarrollo de determinadas actividades.

En cuanto a la **programación y proyecto educativo de centro**, la mitad de las ONGD subrayan que se obtienen mayores resultados cuando las acciones están integradas en el proceso educativo y no son acciones puntuales.



Mejores resultados si las acciones de EpD están integradas en la programación o en el proyecto educativo de centro. Para ello se necesita una planificación previa al inicio del curso académico.

Por otro lado, desde alguna ONGD y Administración se alude a que las propuestas de las ONGD suponen una sobresaturación de actividades para el profesorado que le requieren un esfuerzo extra. Además, varias organizaciones señalan que los tiempos limitados con los que cuenta el profesorado hacen que el trabajo en EpD quede restringido a una actividad voluntaria, fuera de su horario de trabajo.



Hay un exceso de propuestas de ONGD para los centros educativos y éstas requieren un tiempo al profesorado, por lo que en muchas ocasiones el trabajo en EpD queda relegado a la voluntariedad del personal docente si las acciones no están integradas en el proyecto educativo de centro.

Todas estas ideas están presentes en diagnósticos hechos para otras partes del Estado (Arias et al., 2016) y en referencia al contexto europeo (DEEEP, 2014).

Puntualmente, una ONGD señala que la programación del curso escolar se cierra antes del inicio de éste, por lo que el trabajo con el equipo docente ha de ser previo para poder introducir temáticas o acciones de EpD.

Otra idea sobre la gestión del centro, presente en varios documentos pero no mencionada en los talleres ni en los documentos de reflexión, es que la EpD precisa necesariamente de una gestión participativa del centro educativo, de una adecuada rendición de cuentas, de autonomía de funcionamiento del centro (Entreculuras, 2012).

b. Profesorado y equipo directivo

En cuanto al papel, participación e implicación del profesorado/equipo directivo relacionado con la EpD, la falta de formación del personal docente, actualizada y continua en cuestiones relacionadas con la EpD o el desconocimiento de la EpD, es lo más señalado tanto por centros educativos como por ONGD y también apuntado por alguna Administración. Se indica, además, que existe una falta de motivación e implicación del profesorado y equipos directivos para trabajar estas temáticas, por lo que resulta difícil encontrar personas dispuestas a trabajar esto; o bien que el abordaje de la EpD sea algo aislado y voluntario y no se trabaje de forma transversal. Otros rasgos que destacan algunos centros educativos son el trabajo de forma individualizada, el recelo y el inmovilismo en cierto profesorado para incorporar nuevas metodologías en el aula por lo que supone de cambio de rol y a la hora de afrontar nuevos

retos. Si bien, se señala el papel del profesorado como agente socializador y dinamizador y la existencia de grupos de profesorado para trabajar temáticas de EpD y nuevas metodologías. Asimismo, como se mencionó con anterioridad, la falta de tiempo es un limitante para organizar actividades de EpD.

También se menciona con frecuencia que falta un mayor reconocimiento del trabajo que realizan en EpD, más allá de ONGD, profesorado, centros educativos, otros colectivos y la propia administración.



El desconocimiento de la EpD por parte de profesorado y equipo directivo, la falta de formación en metodologías y temáticas de EpD, el no reconocimiento de su trabajo y, en ocasiones, un cierto inmovilismo repercute en una desmotivación de estos actores para trabajar estos aspectos.

Por el contrario, una tercera parte de las ONGD señalan como una clara oportunidad el apoyo del equipo directivo y la apuesta por incluir la EpD en el proyecto de centro, así como que exista un profesorado muy motivado para trabajar la EpD; en este sentido se alude a que existe voluntarismo por parte de algunos docentes y ONGD, pero que no se generan cambios de valores porque no se trabaja a medio-largo plazo.



El apoyo y la apuesta del equipo directivo para integrar la EpD en el centro y que exista un profesorado motivado para trabajarla son claves.

Puntualmente se menciona la dificultad de desarrollar trabajos fuera del aula o de realizar acciones de EpD fuera de las tutorías, así como la interinidad del personal docente como obstáculo para realizar proyectos a largo plazo en los que tiene cabida la EpD.

La literatura refleja también estas consideraciones, presentes en otros contextos del Estado (Arias et al., 2016; Escudero y Mesa, 2011; Ortega et al., 2013).

Finalmente, con relación al papel y la implicación de la **Universidad como centro educativo de enseñanza superior**, de igual manera que se ha remarcado en el primer apartado de concepto de la EpD, se señala que no se entiende lo que es la EpD en el ámbito universitario, ya que el término es asociado exclusivamente a cooperación, habiendo profesorado que trabaja valores y principios de la EpD en el aula en otro tipo de materias, pero que no la denominan de esta manera.

Para algunos autores, la EpD ha tenido un papel marginal en la Universidad (Escudero y Mesa, 2011), aunque debería también tener en ese ámbito un lugar central. En cualquier caso sí existen experiencias muy interesantes de EpD en la Universidad (HEGOA, 2012)

c. Alumnado

Por lo que respecta a la participación del alumnado, algunos centros educativos resaltan que cierto alumnado se muestra reticente en el trabajo por grupos cooperativos. Por otra parte, la falta de expectativas y de interés por estas cuestiones repercute negativamente en la motivación.

La literatura hace sin embargo énfasis en que la participación del alumnado, tanto en el aula como en la gestión del centro es fundamental para que la incorporación de la EpD sea coherente y efectiva (Entreculturas, 2012).

d. Familias

En cuanto al papel y participación de las familias, algunas ONGD señalan la baja implicación de éstas, necesaria para que el alumnado aplique en su vida diaria lo trabajado en el aula; también desde una administración se señala la escasa implicación de la comunidad escolar en general en estas actividades. Si bien también se apunta en una doble dirección la influencia, siendo que el trabajo con el alumnado afecta a las familias.

Como en el caso del alumnado, la literatura menciona la importancia de la participación de las familias en el centro para promover de manera coherente la EpD en el mismo (Entreculturas, 2012).

e. ONGD

Con relación al rol y participación de las ONGD, varias organizaciones resaltan como labor esencial el apoyo y acompañamiento al centro educativo y al profesorado a la hora de pensar y diseñar estrategias de acción acordes a la realidad del centro; se destaca que éstas han de ser una creación conjunta. También el aporte de su experiencia en el desarrollo de materiales didácticos y en conocimientos teóricos y metodológicos.

Por otra parte, se afirma que el rol de las ONGD es motivar y crear actitudes en el centro (no solo profesorado, sino también equipo directivo), así como en las Administraciones. Y que en la elaboración de propuestas de EpD para los centros educativos han de ofrecer contenidos formativos al profesorado que va a implementarlas, y no sólo contemplar el trabajo con el alumnado.



Las ONGD tendrían dos roles principales: 1- Apoyo y acompañamiento a profesorado y centros educativos en el diseño conjunto de acciones adaptadas a la realidad de cada centro. 2- Incentivar e incidir en las actitudes (para el trabajo en EpD) en otros actores.

Alguna ONGD apunta, a su vez, que buena parte de las prácticas en EpD en los centros educativos son iniciativa de ONGD.

Desde el ámbito universitario de cooperación, uno de los actores indica como una dificultad el hecho de que la visión de la EpD esté demasiado focalizada a las ONGD y a la cooperación al desarrollo.

La literatura menciona estas ideas, junto a algunos otros aspectos relevantes sobre el rol de las ONGD:

- Pueden tener un rol fundamental como puente entre culturas y organizaciones de Norte y Sur, y aportar su visión global e integradora (CONGDE, 2013a; Ortega et al., 2013).
- Pueden también aportar su experiencia en incidencia política (CONGDE, 2011).

f. Administración

En cuanto al papel de la Administración, se critica desde alguna ONGD y centros el **poco impulso** que se da a la EpD en los centros educativos y la falta de una apuesta clara desde Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte para promoverla en estos.

La bibliografía señala que los fondos específicos son escasos, no sólo para EpD, sino en general para promover procesos y una cultura participativa en los centros (Entreculturas, 2012).

Asimismo, la bibliografía consultada añade con frecuencia que la administración educativa no tiene ideas claras ni formación específica adecuada sobre los temas vinculados a la EpD (Escudero y Mesa, 2011).

Otro aspecto negativo que señalan la mayoría de actores que han participado en este diagnóstico, es la **falta de incentivación** por parte de la Administración al profesorado y/o a los centros educativos que trabajan temáticas o proyectos de EpD.

Por otro lado, en general, hay una percepción de cambio y de **mayor interés y receptividad** de todos los actores implicados en aspectos relacionados con la EpD y de que es un buen momento para apostar por el trabajo en EpD, existiendo muchos esfuerzos en este sentido, si bien todavía son dispersos y descoordinados. Incluso existe un gran número de docentes y administraciones que no relacionan su trabajo diario con el impacto social de las acciones.

Se puede también añadir que la literatura señala específicamente que las administraciones locales pueden tener un rol fundamental, al ser las más cercanas a la realidad del territorio, si bien no suelen contar con las capacidades necesarias (Musol, s.f.).



Se manifiesta una falta de incentivación y de una apuesta clara para trabajar la EpD en los centros educativos por parte de la Administración, aunque se percibe un cambio de actitud hacia una mayor receptividad

g. Otros actores

En cuanto a otros posibles actores de EpD se señala que faltan agentes educadores aparte de los docentes que trabajen por una ciudadanía responsable y sensible y se alude también al

papel de los medios de comunicación como transmisores de valores y actitudes que suelen ser antagónicos con la EpD.

Por otro lado, alguna ONGD y centro educativo ven como positivo el contacto con el barrio y la salida del centro al entorno próximo e incorporar a las asociaciones vecinales y organizaciones de barrio en las acciones de EpD del centro educativo. Estas sugerencias enlazan con la debilidad ya expresada que el currículo no conecta con la realidad social.

La literatura añade a este tipo de asociaciones colectivos de productores y de consumidores, organizaciones ecologistas, de jóvenes, asociaciones culturales, etc. (HEGOA, 2012; Incyde, 2016).

Además de estos actores, la bibliografía señala otros que vale la pena destacar, no recogidos en esta sección:

- Otros actores públicos estatales y del ámbito europeo en materia de educación y cooperación (CONGDE, 2013a y 2013b).
- La CVONGD y en especial su grupos de EpD (Escudero y Mesa, 2011; Jóvenes y Desarrollo, 2012).
- Otras redes de trabajo sobre EpD de ONGD (Jóvenes y Desarrollo, 2012).
- Organizaciones y movimientos sociales del Sur. La literatura señala la importancia de estos actores en la EpD, que debe tener un rol fundamental en hacer llegar su voz, perspectivas experiencia y conocimiento, a través de ONGD o directamente (Consenso Europeo sobre el Desarrollo, 2007; CONGDE, 2013a).



La escasa implicación de las familias en las acciones de EpD en los centros, la falta de otros agentes educadores y la necesidad de incorporar la realidad local a través del contacto con otros actores son elementos a tener en cuenta para el trabajo en EpD en los centros educativos.

2.4 Recursos

Otro elemento que influye en el trabajo en la EpD es el referido a los recursos disponibles. En general, se alude repetidamente a la carencia de recursos económicos y financieros y los limitados recursos humanos en los centros educativos. Los centros no cuentan con un presupuesto concreto para realizar acciones de EpD ni para evaluarlas.

Se menciona también que la tendencia ha sido la aplicación de recortes presupuestarios en la escuela pública, mientras que se han ampliado las unidades en la escuela concertada.

En este sentido, desde la Generalitat Valenciana se señala que esta situación se ha revertido en la actual legislatura en la Comunitat Valenciana mediante la supresión de aulas de la enseñanza concertada.

Por otra parte, desde la bibliografía se alude a que los recortes económicos afectan muy directamente a los procesos de integración, inclusión y seguimiento personalizado de los alumnos, algo fundamental para que funcione una estrategia de EpD, según señala la experiencia (Arias et al. 2016).

En cuanto a las ONGD, si bien se valora como positivo el que tengan ayudas para realizar acciones de EpD, el sector se ha visto debilitado por los recortes presupuestarios; las ayudas a corto plazo no favorecen el trabajo conjunto con el profesorado, lo que afecta negativamente al impacto y sostenibilidad de las acciones de EpD. Esta falta de recursos para realizar procesos integrales con todos los centros y a largo plazo hace que las ONGD prioricen el trabajo con aquellos con mayor compromiso y recorrido en EpD.



Los escasos recursos económicos y personales, tanto en ONGD como en centros educativos, para llevar a cabo acciones de EpD integrales y sostenidas en el tiempo ha llevado a las organizaciones a limitar su trabajo en EpD a los centros más

3. Procesos

Los procesos son entendidos como prácticas o acciones secuenciadas relacionadas con el trabajo en EpD Formal que dan lugar a un resultado (lo que se hace).

3.1 La coordinación

La coordinación o colaboración entre actores es un elemento muy señalado por todos ellos. También es un elemento central señalado recurrentemente en la literatura consultada (Arias et al., 2016; CONGD, 2008, 2013a, 2014; Consenso Europeo sobre el Desarrollo, 2007).

Como un aspecto claramente negativo se subraya que falta un proyecto educativo conjunto y alguna ONGD y administración señalan directamente que no existe coordinación entre administraciones, ONGD y profesorado. Esto lleva también a un desconocimiento de lo que se está haciendo en EpD por parte de cada uno de ellos. Se subraya, asimismo, que faltan espacios de encuentro, diálogo y de reflexión conjunta entre los diferentes actores.

A nivel interno de cada uno de los actores se menciona la escasa coordinación entre las ONGD que trabajan EpD; así, el exceso de propuestas de ONGD, como ya se ha señalado anteriormente, y la falta de estandarización dificultan a los centros educativos tomar decisiones sobre en qué campañas participar. Además, el trabajo de las ONGD en los centros se percibe como puntual, aislado y ligado a un profesor o profesora, pero no al centro, en la línea de otras percepciones anteriormente expuestas

En cuanto a la coordinación dentro de las Administraciones se destaca la tendencia a la compartimentación entre ellas. Las consellerias con competencias en Cooperación al Desarrollo y en Educación no trabajan coordinadamente y esto repercute en las acciones de EpD. Esto se ejemplifica en los cursos de formación de profesorado, en los que sería necesario tener en cuenta las necesidades de formación en EpD, el carácter práctico-vivencial, las estancias fuera, etc., con la compatibilización con la docencia.

En cuanto al profesorado, el problema común detectado es la falta de tiempo para labores de coordinación y colaboración, con otros actores o internamente, para realizar acciones conjuntas.



La falta de coordinación entre actores y de espacios de reflexión conjunta conlleva un desconocimiento de lo que hace cada uno en materia de EpD, una multiplicidad de propuestas de ONGD que los centros no pueden atender y acciones descoordinadas entre diferentes administraciones.

Por el contrario, la coordinación es un elemento muy positivo para el impulso de la EpD en el ámbito formal cuando se da entre centros educativos y ONGD y entre centros y Administraciones, locales fundamentalmente; así, se destaca como básico el trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa para que se den cambios reales y la necesidad de coordinación entre administraciones para que se produzca una transformación. Un ejemplo de esto es la existencia de redes de intercambio y modelos que están funcionando, como las Ciudades Educadoras.



El trabajo coordinado y conjunto entre centros educativos, ONGD y administraciones impulsa la incorporación de la EpD en el ámbito formal y posibilita que se den cambios reales.

También se menciona que sería deseable una mayor colaboración entre centros y educativos y la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte para flexibilizar horarios en los centros y posibilitar espacios para trabajar la EpD, o poder incorporar diferentes actores para el proceso de definir las líneas de actuación para la EpD, como por ejemplo el Consejo Municipal de Cooperación, o que sería necesario un trabajo conjunto en EpD entre centros educativos y la Administración local para que las acciones trasciendan el aula y lleguen al entorno próximo, o que una coordinación entre diferentes administraciones (sobre todo con Educación) que llevan a cabo actuaciones relacionadas con EpD, como educación en valores y acciones socioeducativas, evitaría solapamientos.

Todas las ideas anteriores sobre coordinación también están presentes en los diagnósticos realizados en otros contextos del Estado (Arias et al., 2016), así como en muchos otros textos de la literatura (CONGDE, 2008, 2013a, 2014).

La literatura añade a lo señalado la importancia de mejorar también la coordinación con otras instancias estatales y europeas, así como la coordinación con organizaciones del Sur (CONGDE, 2013a), y con administraciones y organizaciones en materia de juventud (Consenso Europeo sobre el Desarrollo, 2007)

Si bien, también se señala que la coordinación será siempre un reto para la EpD, por la diversidad de actores implicados y por la diversidad de tipo de acciones realizadas (Consenso Europeo sobre el Desarrollo, 2007).

3.2 Metodologías

Con respecto a los métodos (metodologías) de trabajo de EpD con el alumnado, se destaca de forma generalizada como algo positivo y relevante para potenciar la EpD el uso de las metodologías activas y participativas, que favorezcan aprendizajes significativos, siendo las más mencionadas: el trabajo por proyectos de ciclo, de aula o de centro, el trabajo cooperativo, el aprendizaje-servicio (APS), resolución de problemas, aprendizajes vivenciales, tertulias dialógicas, debates, talleres con ONGD sobre temáticas diversas, etc. Aunque se habla de la necesidad de impulsar más este tipo de metodologías en el aula, el hecho de que se ha “normalizado” su uso (se contempla en leyes educativas como la LOMCE) induce a un gran número de profesorado a ponerlas en práctica. La EpD requiere métodos activos y participativos de trabajo, aunque alguna ONGD señala que no existe una visión clara de la participación en los centros.

La bibliografía habla de estos y otros métodos, tales como el estudio de casos, la discusión en grupos, el uso de documentales, películas y novelas (Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012, Celorio y López de Munain, 2011; Incyde, 2016), o el uso del arte y la dramatización (Escudero y Mesa, 2011). Se señala además la importancia de construir sobre las vivencias y realidades del alumnado (HEGOA, 2012, Escudero y Mesa, 2011) y poner en el centro la dimensión emocional del aprendizaje (Incyde, 2016; Esplugues, 2015).

Otro aspecto positivo que señalan algunos centros educativos y ONGD de estas metodologías es que apuntan hacia un modelo de apertura del centro educativo al barrio y a ampliar la comunidad educativa, elemento que se ha detectado como carencia del currículo actual (desconexión con la realidad social). Así, en algunos centros se trabaja la participación activa del alumnado a través del conocimiento de su realidad social próxima y de la participación en su transformación: actividades de aprendizaje-servicio; actividades solidarias extra escolares con ONG y colectivos sociales locales, como mercadillos solidarios o del voluntariado (impulsados frecuentemente por ONGD, como la Red Solidaria de Jóvenes); participación de alumnado y de las familias en acciones de sensibilización en el barrio o conocimiento e intercambio de experiencias de cooperación y desarrollo de otras ONGD y asociaciones locales y de espacios no formales.



El uso de metodologías activas y participativas es una herramienta fundamental para reforzar la EpD en los centros, favoreciendo además la apertura de los centros a su entorno, conectándolos con la realidad próxima, y la participación del alumnado en su transformación.

Otros centros educativos trabajan con métodos para mejora de la convivencia, la prevención y resolución y mediación de conflictos, a través del trabajo en habilidades sociales e inteligencia emocional (como la tutoría entre iguales, modelo dialógico de resolución de conflictos, entre otros).

En sentido inverso, desde la literatura se menciona la EpD puede ser considerada en sí misma como una herramienta de convivencia y resolución de conflictos (CONGDE, 2014).

Por contra, hay aspectos negativos a la hora de trabajar con este tipo de metodologías activas, siendo el principal que requieren más dedicación y tiempo; también el hecho de que no haya una evaluación del impacto de estas metodologías.



Trabajar con metodologías activas y participativas requiere más tiempo y trabajo por parte de alumnado y profesorado.

En los centros donde se desarrollan actividades como el voluntariado, se ponen de manifiesto trabas legales (como la edad de voluntariado), y burocráticas (del propio centro o de la Conselleria de Educación) para sacar al alumnado fuera del centro. Asimismo, este tipo de actividades requieren una mayor vinculación con el trabajo en el aula en valores y de lo que supone la práctica voluntaria para que no se quede como un ejercicio aislado.

Con relación a los métodos, la literatura señala que, en general, siempre habrá dificultades derivadas de la complejidad de los procesos de EpD, dado el tema que trata, así como la dificultad intrínseca de construir conciencia crítica (Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012).



Las acciones no formales, como el voluntariado o actividades en el barrio, han de estar ligadas con el trabajo en el aula en EpD para que tengan un mayor efecto.

3.3 Materiales didácticos

En cuanto a los materiales y herramientas pedagógicas, varios centros educativos y algunas ONGD señalan como de especial relevancia, tanto para el trabajo del profesorado como del alumnado, el uso de las TIC y la disponibilidad de recursos y materiales en internet, teniendo en cuenta que sean éticos y alineados con la EpD.

En los talleres y varias ONGD mencionan la existencia de abundante material y de calidad elaborado por ONGD, pero se resalta la necesidad de implicar a los docentes en la elaboración

conjunta de contenidos y materiales; o bien que sean materiales hechos por docentes para docentes, pero que sean flexibles y adaptados a la realidad y demandas del centro.

Esta idea aparece con frecuencia en la literatura (CONGDE 2008 y 2011; Escudero y Mesa, 2011). El material, además, debe estar contextualizado para el territorio, y ser atractivo para jóvenes, no sólo para docentes (Escudero y Mesa, 2011).



Importancia de materiales didácticos de EpD adaptados y elaborados conjuntamente y de un uso adecuado de los múltiples recursos de internet y las TIC.

3.4 Temáticas de EpD

Las temáticas y/o contenidos que se trabajan o se consideran relevantes en materia de EpD son diversos en ONGD, centros educativos y administraciones, aunque en su mayoría coincidentes.

Así tenemos, la lucha contra la pobreza infantil, los derechos humanos, la incorporación del concepto de ciudadanía global (justicia social, creación de una ciudadanía activa que reclame su protagonismo), la movilización para la mejora y la transformación social, la educación para la Paz, la solidaridad, la interculturalidad, la diversidad, educación medioambiental, la educación socio afectiva, la igualdad de género, educación en valores, coeducación, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el desarrollo humano, la interdependencia y globalidad, inmigración y crisis de refugiados, el consumo responsable, la relación de problemáticas con el entorno próximo o la situación del país, etc.



Existe una gran diversidad en las temáticas relacionadas con EpD que se trabajan en los centros.

3.5 Estrategias para impulsar la EpD

Otro apartado son las estrategias para fomentar la EpD y su inclusión en los centros educativos, tanto desde ONGD, administraciones como desde centros educativos.

En este sentido, se identifica con frecuencia como algo esencial la **formación del profesorado** para poder incluir la EpD en su trabajo: formación continua, conjunta con otros centros, que integre contenidos y metodologías, adaptada a las necesidades del profesorado/centros educativos, a través de cursos o charlas sobre temáticas relacionadas con EpD, etc. Esta formación la ofrecen algunas ONGD.

Como ya se ha expuesto anteriormente, se señala que en general el profesorado tiene un desconocimiento de la EpD.

Respecto a esto, alguna ONGD hace alusión a que las horas destinadas a formación específica del profesorado en los centros educativos facilita la formación en el claustro en temas

relacionados con la EpD y la posibilidad de ofertar programas y proyectos que pueden ser desarrollados en el aula.

Por otro lado, y con relación a los **planes formativos del profesorado**, se considera básico formar en EpD a futuros docentes, ya que en la actualidad este tipo de formación no se contempla en las titulaciones de magisterio y pedagogía, ni tampoco en el máster de Formación del Profesorado.

Desde una Administración local se propone la creación de unidades pedagógicas para la promoción de la EpD.

En cuanto a la **integración en el currículo** de la EpD, se señala con frecuencia el aprovechamiento de las tutorías y asignaturas específicas, como valores cívicos, para abordar estos temas, trabajar la empatía y la cooperación, si bien se menciona la dificultad para trabajar transversalmente contenidos de EpD en otras materias o en el aula, como comentan algunas Administraciones. Se recalca que es preferible que las acciones de EpD estén integradas en la programación o en el proyecto educativo de centro.

Otros centros señalan la integración de las competencias básicas en el currículo como un elemento esencial, así como que haya una relación entre objetivos, contenidos y competencias.

Desde alguna ONGD, se apuntan como oportunidades para incorporar la EpD la implementación del enfoque de derechos o el trabajo desde cuatro ámbitos: el del conocimiento -a través de la integración curricular de los derechos de la infancia-, el de la participación infantil, la protección a la infancia y la promoción de un clima escolar de igualdad y respeto.

Varias ONGD apuntan al **trabajo en red** de profesorado y centros educativos como algo clave. Ejemplos de esto son la Red Transforma y la Red de Centros Educativos para la Ciudadanía Global, así como el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. También desde alguna Administración se resalta la importancia del trabajo en red con todos los actores.

Asimismo, mencionan el **acompañamiento** de ONGD al profesorado y a los centros educativos como una estrategia para guiar el trabajo de forma conjunta. En la misma línea, alguna organización plantea la realización de un diagnóstico participativo con los centros educativos y que sean estos quienes marquen las prioridades y objetivos.

Algunas organizaciones señalan la necesidad de buscar el **apoyo del equipo directivo** para impulsar la EpD en los centros educativos.

Por otra parte, otras ONGD aluden a que las **campañas** institucionales de EpD o la celebración de los días mundiales (de la Paz, de la Educación, de la Igualdad, etc.) permiten plantear acciones en los centros a medio plazo.



Existen estrategias diversas para impulsar la EpD en los centros educativos, entre las que destacan: la formación del profesorado en contenidos y metodologías de EpD; la integración de la EpD en el currículo a partir del trabajo desde tutorías y asignaturas específicas, el trabajo transversal y en competencias; la apertura del centro a su entorno y la diversidad para conocer la realidad u otras realidades; el acompañamiento brindado por las ONGD; el trabajo en red de profesorado y centros; el apoyo del equipo directivo y la continuidad de acciones a partir de las campañas.

Algún centro señala la metodología que aplica, como prácticas inclusivas y transformadoras y la generación de conocimientos y aprendizajes relevantes, como medios para provocar cambios.

Puntualmente, las ONGD proponen como oportunidades para trabajar la EpD en el ámbito formal las actuaciones de sensibilización desde la aceptación de la diversidad y la generación de activismo y conciencia global. . Alguna Administración señala también como oportunidades las jornadas de formación al profesorado; las campañas de sensibilización o la incidencia en dos niveles, en el del conocimiento y en el de los valores, actitudes y comportamientos; así como la importancia de adaptar el discurso de la EpD para que tenga calado en la comunidad universitaria.

La mayoría de las anteriores propuestas de estrategias aparecen en diagnósticos y reflexiones para otros contextos (Arias et al., 2016; Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012; Ortega et al., 2013). Podemos además añadir algunas otras que propone la literatura:

- Puede ser interesante contar con un decálogo básico (de objetivos y contenidos de la Educación para la Transformación Social) en el que todas las organizaciones se sientan reflejadas (Incyde, 2016).
- Es importante apoyarse en redes docentes existentes (Escudero y Mesa, 2011).
- Sistematizar, visibilizar y difundir buenas prácticas y resultados (Escudero y Mesa, 2011; Ortega et al., 2013; CONGDE, 2011, 2014). Se deberían mapear prácticas existentes y fondos de materiales disponibles (CONGDE, 2011; Escudero y Mesa, 2011).
- Emplear la EpD como forma de promover centros más participativos, vinculados al territorio, solidarios, etc. (Entreculturas, 2012). También, como forma de reforzar o fomentar el uso de metodologías activas y participativos (Escudero y Mesa, 2014).
- Como proceso participativo que debe ser la construcción e implementación de una estrategia de EpD, es importante tener claras las expectativas, los modelos de sociedad buscados, los sujetos que estamos implicados, así como la situación que queremos alcanzar (Canarias y Altamira, 2007). Construir una visión a largo plazo (Consenso Europeo sobre el desarrollo, 2007).
- Es central la producción conjunta de conocimiento, incorporando conocimientos menos visibles. Es necesario también promover formas más creativas de construcción de conocimiento (Círculo Solidario de Euskadi, 2010).
- Se debe buscar armonizar políticas y criterios entre administraciones en las convocatorias (CONGDE, 2011).

- Que las ONGD adopten a su vez formas organizativas más flexibles, participativas y menos departamentalizadas (CONGDE, 2011; Incyde, 2016).
- Dotar de recursos suficientes (CONGDE, 2014; CVONGD, 2010).
- Emplear siempre un lenguaje cercano, asequible, familiar, en relación a la EpD (Grupo de EpD, 2011; Escudero y Mesa, 2011).

3.6 Evaluación del impacto de las acciones de EpD

Finalmente, otro elemento a analizar es la evaluación del impacto de las acciones de EpD Formal que se llevan a cabo.

La literatura señala que no se están evaluando, o sólo de forma superficial, las acciones de EpD (CVONGD, 2010).

En general, se considera que en el sistema educativo impera un modelo basado en ránquines de aprobados y de recursos (como PISA) o marcado por pruebas que no tienen en cuenta el valor de la EpD.

Celorio y López de Munain (2011) hablan de evaluar, por el contrario, aspectos que sí serían importantes desde la EpD: cómo el alumnado se expresa, razona, pone a funcionar la imaginación y curiosidad, cómo confían en sí mismos, si cooperan, reflexionan, valoran sus propios aprendizajes, etc.

Por su parte, varias ONGD señalan la existencia de propuestas, herramientas y mecanismos de evaluación de la EpD por parte de ONGD, aunque también se aduce que no hay coordinación en las propuestas o que tienen poca trayectoria.

La bibliografía consultada señala que, en general, para la evaluación de proyectos de EpD, se aplican los criterios habituales del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE: pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y viabilidad (entendida como sostenibilidad) (DEEEP, 2014). Por otra parte, a nivel internacional, varias agencias y grandes ONG han generado indicadores y metodologías de evaluación de las acciones de EpD, con una perspectiva integral de los procesos (DEEEP, 2014).



Existen herramientas de evaluación para las acciones de EpD, pero su uso no está coordinado.

Otro aspecto que se subraya en los documentos de reflexión es que los proyectos financiados a ONGD son a corto plazo, por lo que es difícil que tengan un impacto real en la transformación o cambios de actitudes y comportamientos que pretenden.

La literatura habla en cualquier caso de la necesidad de plantear evaluaciones integrales para la EpD, que engloben al alumnado, profesorado y materiales, así como que se realicen evaluaciones iniciales, procesuales y finales, y que se combine autoevaluación, evaluación por pares y por parte del profesorado (Observatorio Cooperación Internacional para el Desarrollo Universidad Valladolid, 2012). De forma similar, el documento Quality in Global Education (2008) señala la importancia de evaluar el proceso, producto, conceptos, implementación y

efectos, así como de realizar evaluaciones tanto propias como externas. También en términos parecidos, Celorio y López de Munain (2011) hablan de buscar indicadores de realización, resultados e impacto.

Finalmente, la bibliografía señala que la evaluación de la EpD puede ser, como con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, una buena excusa para abordar formas alternativas de evaluación de acciones educativas (DEEEP, 2014).

4. Resultados (aprendizajes y desarrollo de habilidades y valores)

Dada la limitación temporal para la elaboración de la Estrategia, el presente diagnóstico no se ha enfocado explícitamente a conocer los efectos, tanto en alumnado, profesorado como en los propios centros educativos, de trabajar la EpD en los centros educativos, si bien del análisis de la información obtenida de los diversos actores podemos esbozar algunos aspectos.

Además, tal y como señala la literatura, se da siempre la dificultad de establecer a priori de efectos esperados relativos al cambio de actitudes, valores y conocimientos que promueve la EpD. Son procesos educativos siempre complejos y cambiantes, que se dan a su vez en contexto muy complejos y cambiantes (Rodríguez et al., 2014).

4.1 Aprendizajes y conocimientos

Entre los aprendizajes señalados como relevantes en la práctica de la EpD estarían el enriquecimiento en la formación en valores y el conocimiento, la sensibilización y la visibilización de situaciones problemáticas de otros lugares (sostenibilidad, pobreza infantil, etc.) y del entorno próximo y del barrio, así como una mayor concienciación social activa y práctica.

La literatura, en este sentido y de forma similar, señala que los principales aprendizajes promovidos por la EpD tienen que ver con la toma de conciencia de problemas locales y globales y su conexión con nuestras actitudes y hábitos, así como el pensar formas para cambiarlos y contribuir así a la transformación social (Arias et al. 2016; CONGDE, 2008, 2013a, 2013b, Consenso Europeo sobre el Desarrollo, 2007; FVS, 2014). Con relación a esto último, la literatura recalca que lo que se aprende en procesos de EpD debe poder aplicarse en la vida cotidiana (CONGDE, 2013a), y de hecho cambiar hábitos en la vida cotidiana, relacionados con aspectos como el consumo o la participación en actividades de incidencia y voluntariado (Jóvenes y Desarrollo, 2012). Cabe añadir que todos estos aprendizajes tienen una dimensión individual y otras colectiva (Jóvenes y Desarrollo, 2012).

Varias ONGD señalan que para conseguir cambios a nivel social son necesarios procesos educativos de EpD a medio-largo plazo. También se apunta a la necesidad trabajar conjuntamente en el ámbito formal y en el no formal e involucrar a toda la comunidad educativa para conseguir un mayor impacto.

4.2 Desarrollo de habilidades

Desarrollo de habilidades en relación con otras personas, para el debate, la resolución de problemas, la utilización responsable de las TIC, capacidad de planificación y elección crítica. También se mencionan el trabajo en equipo, la integración con otros compañeros y la

colaboración que se promueve en metodologías como el trabajo cooperativo. Así mismo, con estos enfoques pedagógicos y métodos de resolución de conflictos se observa una mejora de los problemas de convivencia.

Estas ideas se encuentran también con frecuencia en la literatura (Círculo Solidario de Euskadi, 2010; Arias et al.2016; CONGDE, 2008, 2013a). Se pueden sumar otras, tales como la importancia de habilidades para la escucha y autocrítica, y habilidades para realizar campañas (Arias et al., 2016), para la comprensión de realidades complejas y de relaciones opresoras de poder (CONGDE, 2013a).

En cuanto al profesorado, algún centro señala que se produce un cambio en su rol, pasando de transmisor de conocimiento a facilitador de los elementos necesarios para que el alumnado cree el conocimiento.

4.3 Valores y actitudes

Destacan el desarrollo de valores o actitudes como la aceptación de la diversidad (género, etnia, religión), el fomento del pensamiento crítico y la construcción de ciudadanos y ciudadanas activas y críticas, así como el compromiso con el cambio del entorno.

También estas ideas aparecen también con frecuencia en la literatura (Círculo Solidario de Euskadi, 2010; Arias et al.2016; Rodríguez et al., 2014).

Por otra parte, se señala con frecuencia el fomento de la participación del alumnado, bien sea en la organización y gestión del centro, o en la realización de proyectos, tareas.

Se apunta asimismo una mejora en la autoestima colectiva cuando es toda la comunidad educativa la que participa en un proyecto de cooperación.

También se señala la implicación y compromiso del profesorado que trabaja actividades de EpD.

En algunos centros educativos se están incorporando modelos de centro orientados a promover prácticas inclusivas, participativas y transformadoras.



La concienciación y sensibilización social, el desarrollo de habilidades cooperativas y de resolución de conflictos, y el desarrollo del pensamiento crítico, la aceptación de la diversidad y el compromiso y participación social requieren una continuidad en el tiempo de los procesos educativos.



Los cambios estructurales a centros educativos más inclusivos son posibles y el impacto es mayor en la comunidad educativa cuando participa toda ella en las acciones.

D. ROL DE CADA ACTOR EN LA ESTRATEGIA DE EPD

Un aspecto interesante que se ha planteado en los formularios de reflexión es el papel de cada uno de los actores en la contribución a la Estrategia.

1. Centros educativos/profesorado

De la información analizada, se puede decir que cada docente/centro tiene una visión diferente sobre cómo sería esa contribución. Así, por un lado se habla de la aportación de su **experiencia o de herramientas** que han identificado como positivas en su trabajo: instrumentos para la mejora de la convivencia, de la participación del alumnado en organización de actividades y el propio centro, la innovación metodológica y desarrollo de las TIC en el aula o el fomento del trabajo cooperativo entre alumnado y profesorado.

Por otro, las contribuciones se focalizan más a un nivel de enfoque o **modelo de centro**, con la introducción de estrategias de prácticas inclusivas y de integración positiva a partir de la sensibilización y colaboración de toda la comunidad educativa, la implementación de planes de igualdad, la promoción de la educación en valores y la realización de proyectos de intervención social, la formación a la comunidad educativa o mediante una definición de las estrategias a seguir por el centro en materia de EpD.

También podrían desarrollarse acciones concretas como el voluntariado, la colaboración activa con ONG o asociaciones locales o el desarrollo de programas metodológicos participativos.

2. ONGD

Con relación a la visión que tienen las ONGD de su contribución a la Estrategia, lo más mencionado es la aportación de su **experiencia y conocimientos**, tanto para trabajar con metodologías activas y participativas en los centros educativos, como sus conocimientos en temáticas de EpD y en el enfoque de contenidos, así como asesorando y formando en procesos de EpD en el ámbito formal a centros educativos, Administraciones y profesionales de la educación.

Otra contribución señalada con frecuencia es la relacionada con la **concienciación**, sensibilización y responsabilidad social, que ya vienen desarrollando, favoreciendo con ello a la creación de ciudadanía crítica y activa y fomentando la participación social del alumnado.

Varias organizaciones aportan el **trabajo integral con la comunidad educativa** en los procesos de trabajo transversal de temáticas y competencias de EpD, además del fortalecimiento de la participación y el trabajo conjunto de diferentes actores (administraciones, familias) como promotores de la EpD en los centros educativos.

De manera más puntual, se indica que las ONGD pueden contribuir en el **impulso de redes** de profesorado y de centros educativos, en la promoción de campañas de EpD en los centros, en la elaboración de contenidos y materiales educativos, y que estos desarrollen el enfoque basado en derechos. En algunos casos, esto ya lo están llevando a cabo.

Una parte del profesorado señala que las ONG deberían dar a conocer al personal docente materiales y recursos para trabajar la EpD mediante talleres.

3. Administración

En cuanto a la contribución de la Administración a la Estrategia, por un lado, se señala el papel de **coordinación**, estableciendo por un lado sinergias entre las consellerías con competencias en Cooperación al Desarrollo y en Educación y, por otro promoviendo la coordinación de los distintos agentes locales: generación de sinergias que multipliquen y transfieran los efectos de la EpD formal fuera del centro educativo, creación de planes locales conjuntos que definan las competencias para trabajar la EpD.

Por otra parte, **promover el desarrollo de la EpD** a través de la incorporación de acciones formativas específicas de EpD y la facilitación de contenidos y experiencias en programas formativos de otras entidades de la Administración (como el Centro de Educación Ambiental de la Comunitat Valenciana - CEACV), así como en Centros de Trabajo y Proyectos de Fin de Carrera de titulaciones universitarias, etc.; también mediante espacios y medios para el desarrollo de actividades dirigidas a la ciudadanía y la apertura más allá del centro educativo, por medio la difusión institucional de campañas y programas y del apoyo financiero.

También se apunta a consolidar la EpD como **modalidad de cooperación municipal**, complementando las actuaciones en EpD formal con acciones de sensibilización y concienciación dirigidas al entorno educativo próximo; estableciendo acuerdos con ONGD para desarrollar iniciativas estratégicas de EpD, coordinando y complementando la oferta educativa con propuestas de educación en valores desarrolladas por ONGD; o bien realizando estudios e investigaciones sobre la EpD en el municipio.

E. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Resultado del diagnóstico emergen cuatro **ideas fuerza** que se asientan en la detección de una serie de elementos clave que se necesitan reforzar o impulsar. Estas ideas fuerza se consideran el fundamento para trabajar y plantear las líneas de actuación de la Estrategia de EpD en el ámbito formal en la Comunitat Valenciana y son las siguientes:

- La coordinación
- La formación
- Los cambios en la normativa y en los procedimientos
- La cultura organizacional

Todas ellas se complementan y están relacionadas entre sí, se influyen unas a otras, para desarrollar una actuación integral en materia de EpD formal.

1. La coordinación

La coordinación entre los actores implicados en el trabajo e impulso de la EpD en los centros educativos es una de las ideas fuerza destacables a lo largo de todo el diagnóstico.

A este respecto se han constatado como elementos clave la falta de una **definición de las líneas de actuación** en EpD formal para cada uno de los actores, necesarias para que los diversos actores lleven a cabo acciones de EpD de forma coordinada.

Así, resulta esencial la **creación de espacios de trabajo y de reflexión conjunta** entre los diversos actores, tanto a nivel de cada actor como entre dichos actores:

- Coordinación a nivel de cada actor:
 - entre ONGD sobre las propuestas que presentan a los centros educativos;
 - entre profesorado/equipo directivo de los centros para apoyar y trabajar conjuntamente propuestas de EpD, promover la incorporación de las familias en las acciones de EpD en el centro;
 - entre los propios centros educativos para fomentar el trabajo en red y el intercambio de experiencias;
 - entre las administraciones implicadas en el impulso de la EpD en los centros, principalmente las consellerías con competencias en materia de cooperación y de educación y las administraciones locales, de tal manera que se promueva una coherencia de las políticas públicas en la que haya una visión compartida de la EpD y de las acciones a realizar por las diferentes administraciones.
- Coordinación entre dichos actores:
 - de centro educativo y ONGD para crear y planificar conjuntamente (apoyo y acompañamiento) propuestas adaptadas a la realidad de cada centro y que tengan cabida en la programación de centro;
 - entre centro educativo y administraciones para impulsar el trabajo por competencias, dotar de recursos (personales, materiales) para llevar a cabo acciones de EpD;
 - entre ONGD y administraciones para definir los instrumentos y objetivos de las propuestas de EpD;
 - entre todos los actores para desarrollar acciones conjuntas con un objetivo común, como el de posibilitar la integración de la EpD en la programación del centro.

2. Formación

Una segunda idea fuerza es la formación en concepto, metodologías y contenidos de EpD, tanto para profesorado como para personal técnico de las administraciones implicadas y también para las familias.

Esta idea fuerza es básica ya que se constata la necesidad de clarificar qué se entiende por EpD y ponerla en diálogo con otras disciplinas, con la finalidad de establecer **sinergias e integrar la EpD** con otras temáticas que, a su vez, promueven una ciudadanía global activa y que ya se trabajan en muchos centros educativos.

Por otro lado, estaría el impulso y la **promoción de las metodologías activas y participativas** que favorecen la incorporación y el trabajo de la EpD en los centros y que, además, permitan la apertura de los centros a la realidad próxima y conecten el trabajo de EpD en el aula con las acciones no formales.

3. Cambios en la normativa y en los procedimientos

La tercera idea fuerza es la incidencia en los centros educativos para concienciar y sensibilizar sobre la importancia de integrar la EpD en ellos y en las administraciones para que adopten cambios normativos que faciliten dicha integración.

En este sentido es básico **flexibilizar el currículo**, tanto en contenidos como en planificación horaria de tal manera que abra espacios (curriculares, tiempos) que permitan la incorporación de temáticas de EpD por parte del profesorado.

Asimismo, otra pieza clave es la **motivación** del profesorado y el equipo directivo, en particular, y de los centros educativos en el trabajo en EpD, a través del reconocimiento de dichas actuaciones, como liberación horaria para la formación especializada, dotación de recursos, sellos de reconocimiento, etc.

Por otra parte, se precisan también cambios en la normativa de las **convocatorias de EpD** que se adapten y recojan las especificidades de este proceso educativo (plano temporal, objetivos, requerimientos administrativos, integración de los ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, etc.).

4. La cultura organizacional

La cuarta idea fuerza hace referencia a fomentar una cultura organizacional en la que la evaluación, la investigación y la rendición de cuentas sean la base de aprendizajes para la mejora de las actuaciones en EpD por parte de todos los actores.

Para ello, se hace necesario **definir y consensuar** por los diferentes actores los **aspectos a evaluar** en EpD referidos a cambios (en aprendizajes, comportamientos, actitudes, desarrollo de habilidades) en la población educativa, de tal manera que permitan conocer los efectos de las intervenciones de EpD en los centros educativos. En este sentido, sería preciso definir un marco global de resultados esperados, concretos y ajustados a nivel de planificación y operacionalización de actuaciones, y desarrollar propuestas metodológicas de evaluación ajustadas a estos procesos educativos. A partir de este punto se podrán precisar los instrumentos y recursos necesarios para llevarlo a cabo.

En este sentido, un punto interesante sería tener en cuenta, **intercambiar y coordinar las propuestas evaluativas** que ya están poniendo en marcha algunos actores.

Finalmente, la **evaluación y rendición de cuentas** de las propias **políticas** en torno a EpD es esencial para asegurar el ajuste de su implementación a la realidad educativa.

ANEXOS

Anexo 1. Currículum Equipo Técnico

Alejandra Boni, Dra. en Derecho por la Universidad de Valencia y Profesora Titular de la U. Politècnica de València. Investigadora de INGENIO. Es docente e investigadora experta en EpD, habiendo sido investigadora principal de quince proyectos y contratos de investigación nacionales e internacionales sobre educación y desarrollo. Cuenta con más de cincuenta publicaciones sobre temáticas de educación, desarrollo y cooperación internacional. Será la coordinadora del proyecto y la principal interlocutora ante la DGCGV. Asimismo será la encargada de la redacción de los documentos finales, del diseño metodológico, de la facilitación de talleres y de las presentaciones.

Begoña Arias, Máster en Evaluación de Políticas Públicas por la Universidad Complutense de Madrid. Evaluadora especializada en educación para el desarrollo. Participará en la elaboración del diseño metodológico, facilitación de talleres y entrevistas, revisión de documentación secundaria, redacción de los documentos finales, presentaciones e interlocución ante la DGCGV.

Aurora López-Foguet, Dra. en Educación por la U. of Nottingham y profesora asociada de la U. Politècnica de València. Investigadora de INGENIO. Experta en metodologías participativas y desarrollo humano. Participará en la elaboración del diseño metodológico, facilitación de talleres y entrevistas, revisión de documentación secundaria, redacción de los documentos finales, presentaciones e interlocución ante la DGCGV.

Estas tres personas componen el Equipo Planificador.

Carola Calabuig, Dra. Ingeniera Industrial por la U. Politècnica de València y Profesora Titular de la misma. Directora del Máster en Cooperación al Desarrollo y experta en cooperación y sostenibilidad. Ha sido Jefa de Planificación en el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Participará en la discusión de la metodología y de los resultados.

Sergio Belda, Dr. en el Programa en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la U. Politècnica de València y profesor asociado de la misma. Investigador de INGENIO. Experto en organizaciones no gubernamentales, cooperación al desarrollo, innovación social y cambio climático. Investigador invitado en el IDS y en la U. de Oslo. Participará en la discusión de la metodología, de los resultados y en la facilitación de talleres.

Carmen Monge, Master en Gerencia Comercial por la Universidad Nacional de Costa Rica, actualmente cursando el Máster en Cooperación al Desarrollo de la U. Politècnica de València. Responsable de la línea de extensión social de la Universidad Nacional de Costa Rica. Participará en la discusión de la metodología, de los resultados y en la facilitación de talleres.

Anexo 2. Listado de documentos consultados

Arias, B; Perea, C y Boni, A (2016) Informe de evaluación (de la Educación para el Desarrollo) en el ámbito formal. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. Gobierno Vasco.

Cano, A (2014) Exploración de las prácticas docentes con enfoque de Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global 2014. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas.

Celorio, G y Lopez de Munain, A (2012) La Educación en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora. Hegoa: Bilbao

Celorio, G y López de Munain, A (2011) Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa. Hegoa: Bilbao

Celorio, G y López de Munain, A (2007) Diccionario de Educación para el Desarrollo Accesible en:
http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/172/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1309420572

Círculo Solidario de Euskadi (2010) La Educación para el Desarrollo en la Universidad. El pensamiento transformador. Un enfoque alternativo de construcción del conocimiento. Hegoa: Bilbao.

CONGDE (2014) Posicionamiento sobre la importancia de la Educación para el Desarrollo y el rol de las ONGD en la construcción de la Ciudadanía Global. Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo Accesible en:
http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/taller_2_epd_ciudadania_global_2014.pdf

CONGDE (2013a) Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en las ONGD de la Coordinadora de ONGD-España.

CONGDE (2013b) Educación para el Desarrollo una estrategia de cooperación imprescindible.

CONGDE (2012) Estrategia de Educación para el Desarrollo de la coordinadora de ONGD 2012-2014. Accesible en:
http://coordinadoraongd.org/old/1068/original/Epd_Estrategia_imprescindible.pdf

CONGDE (2011) La Educación para el Desarrollo en las coordinadoras autonómicas de ONGD. Accesible en: <http://coordinadoraongd.org/publicaciones/la-educacion-para-el-desarrollo-en-las-coordinadoras-autonomicas-de-ongd/>

CONGDE (2008) Educación para el Desarrollo, estrategia imprescindible para las ONGD. Grupo de Trabajo de Educación para el Desarrollo. Accesible en: http://guiarecursos-epd.coordinadoraongd.org/uploads/documentos/que_es_la_educacion_para_el_desarrollo.pdf

Consejo de la Unión Europea (2007) Consenso europeo sobre el desarrollo: La contribución de la educación y de la sensibilización en materia de desarrollo 2007. Accesible en: https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-development-education-for-the-european-consensus-200806_es.pdf

Conselleria de Bienestar Social (2014) III Plan Director de la Cooperación Valenciana (2014-2017). Accesible en: http://www.docv.gva.es/datos/2014/04/01/pdf/2014_2741.pdf

CVONGD (2011) Grupo Educación para el Desarrollo II Jornada de Sistematización.

CVONGD (2010) Proyecto de diagnosis, sistematización y líneas de acción prioritarias de Educación para el desarrollo 2010.

CVONGD y Pobreza Zero (2011) Pacto valenciano contra la pobreza 2009-2011. Accesible en: <http://www.cvongd.org/ficheros/uploads/junio11/pacto-valenciano-contra-la-pobreza-cast.pdf>

DEEEP (2013) A Journey to Quality Development Education: starting points that help you to be clear about what you do and why you do it. DEEP/CONCORD: Bruselas.

DECRETO 42/2008, de 4 de abril, del Consell, por el que se regula el Consejo Valenciano de Cooperación al Desarrollo. Conselleria de Inmigración y Ciudadanía.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

DECRETO 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell, por el que se modifican el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, y el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

DECRETO 59/2016, de 13 de mayo, del Consell, por el que se fija el número máximo de alumnado y la jornada lectiva del personal docente. Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

Entreculturas (2012) Educación y participación. Un sueño posible. Estudios e informes, 6. Accesible en: https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacionyparticipacion_unsuenoposible.pdf

Escudero, J y Mesa, M (2011) Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España. Centro de educación e investigación para la paz. Accesible en: file:///C:/Users/Fam%C3%ADlia/Downloads/INFORME_diagnosticoEduDesarrollo.pdf

Esplugues, M (2015) El curriculum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD. Tesis doctoral. Universidad de Valencia: Valencia

Fons Valencià per la Solidaritat (2014) Estratègia d'Educació per al Desenvolupament 2014-2017.

Fricke, H y Gathercole, C (2015) Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate 2015. Accesible en: http://deeeep.org/wp-content/uploads/2015/01/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web2.pdf

GENE (2008) Quality in Global Education An Overview of Evaluation Policy and Practice. Netherlands. Accesible en: http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_EvaluationResults-QualityInGlobalEducation.pdf

Generalitat Valenciana (2016) III Plan Director de la Cooperación Valenciana (2014-2017). Evaluación Intermedia. Realizada por Evaluando. Accesible en: <http://www.transparencia.gva.es/documents/162284683/163023181/Informe+de+Evaluaci%C3%B3n+Intermedia+del+III+PDCV+%28Evaluando%29.pdf/897992d4-c73c-46ee-8f7f-5b74c7b1e669>

Generalitat Valenciana (2011) Estrategia Valenciana de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible.

Generalitat Valenciana (2016) Una Comunitat comprometida con la Cooperación y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

HEGOA (2014) Cambiar la educación para cambiar el mundo. Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Accesible en: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/330>

Iborra, JJ (2016) 24 € bajo cero. La cooperación para el desarrollo en la Comunitat Valenciana 2011-2014. Cuadernos 2015ymás: Valencia.

Iborra, JJ (2015) Orientaciones para la rendición de cuentas en materia de cooperación internacional para el desarrollo para entidades locales de la Comunitat Valenciana. Plataforma 2015ymás: Valencia.

INCYDE (2016) Diagnóstico para la Estrategia de Educación para la Transformación Social. Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. Bilbao.

INCYDE (2012) Las dimensiones de análisis en Educación para el Desarrollo - Educación para la Ciudadanía Global. 2012 Iniciativas de Cooperación y Desarrollo. Bilbao

Jóvenes y Desarrollo (2012) Creando ciudadanía. I Encuentro de Buenas Prácticas de Educación para el Desarrollo. Comunitat Valenciana.

LEY 6/2007, de 9 de febrero, de la Generalitat, de la Cooperación al Desarrollo de la Comunitat Valenciana.

Ley 48/2015, de 29 de octubre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2016.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

MUSOL (2015) Diagnóstico sobre los retos de la ED en la cooperación descentralizada. Accesible en: http://musol.org/images/stories/archivos/2015/Informe_Ed.pdf

MUSOL (2014) Plan estratégico sectorial MUSOL EDUCA Estrategia de sensibilización y educación para la ciudadanía global 2015-2018. Accesible en: http://www.musol.org/images/stories/archivos/2014/PE__Educa_15_18.pdf

Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid (2012) Educación para el desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo. Accesible en: <https://www.eii.uva.es/webcooperacion/doc/observatorio/ED.pdf>

Orden 19/2012, de 21 de mayo, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo

Ortega Carpio, M L; Cordón-Pedregosa, R y Sianes, A (2013) Educar para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad. Fundación ETEA para el desarrollo y cooperación. Accesible en: http://www.fundacionetea.org/media/File/Libro%20BBPP%20ONGD-UNIV_2013.pdf

Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rodríguez, E; Boni, A; Arias, B; Ballesteros, JC y Megías, I (2014) AECID Evaluación ex ante en Educación para el Desarrollo. Una propuesta de indicadores en el ámbito formal. AECID.