

Valoración y percepción de las acciones de educación para el desarrollo desde los centros escolares de la Comunidad de Madrid

Jorge Torres Lucas, Belén Urosa Sanz
y M.^a José Pérez Albo *

RESUMEN:

La Educación para el Desarrollo es una preocupación real de los centros escolares y no una mera lluvia externa de información. El artículo señala que ahora es necesario mejorar las condiciones en las que se realiza y evaluar con frecuencia sus resultados. Las propuestas técnicas que se hacen van encaminadas a ofrecer el material a principio de curso, adecuar la información a alumnos de cualquier edad, proporcionar instrumentos de evaluación, dotar a los centros de ayuda en el momento de planificar y a lo largo del proceso, disponer los medios para facilitar el trabajo al profesorado y potenciar la institucionalización de las acciones.

ABSTRACT:

Development Education is of genuine interest to schools and does not merely constitute an external avalanche of information. This article indicates the present need to improve the conditions in which the subject is taught and to assess its results more frequently. Specific proposals are put forward and include handing out the materials at the start of the school year, gearing the information level to suit pupils of any age, providing assessment instruments, helping schools at the planning stage

* Los autores son doctores en Pedagogía y profesores del Departamento de Educación y del Departamento de Metodología y Evaluación, ambos de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

and also during the academic year, providing staff with the means to carry out their work, and promoting institutional backing for any necessary measures.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos ha sido realizada por los Departamentos de Educación y de Metodología y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Surge como un encargo de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo de la Comunidad de Madrid que viene realizando, desde hace varios años, una tarea de sostenimiento de diversas acciones de sensibilización sobre la Educación para el Desarrollo organizadas por ONG's para centros escolares.

Desde la Comunidad de Madrid se manifiesta la voluntad de trabajar más profundamente en la incorporación de la Educación para el Desarrollo en el sistema educativo, buscando una mayor eficiencia de las acciones subvencionadas a las diferentes ONG, así como una mayor implicación del sistema escolar en el desarrollo y organización de esta tarea educativa.

Desde esta perspectiva, y con vistas al futuro, se hace necesario preguntarse acerca de la percepción que tienen los centros educativos sobre las acciones de Educación para el Desarrollo que, confeccionadas por organizaciones del tercer sector, tienen como escenario de realización el centro escolar: cuál es la valoración general que realizan sobre el tipo de acciones que se llevan a cabo, qué percepción tienen sobre su conveniencia y pertinencia, qué piensan sobre las fórmulas de desarrollo y cuáles serían las estrategias que permitirían que la Educación para el Desarrollo tuviera mayor protagonismo en el currículo escolar.

Así se podrá ajustar la política de apoyo a las acciones de sensibilización sobre Educación para el Desarrollo a partir de lo que los propios centros escolares consideran importante, prioritario y fundamental.

En este marco se plantea el desarrollo del estudio que presentamos a continuación y que denominamos «Valoración y percepción de las acciones de Educación para el Desarrollo desde los centros escolares de la Comunidad de Madrid».

Dadas las finalidades de la investigación y la limitación temporal para poder desarrollarla (enero-abril 2001), se diseñó un estudio descriptivo-correlacional que permitiera recoger el máximo de información posible no só-

lo sobre variables de clasificación de las acciones de sensibilización sobre ED recibidas en los centros, sino sobre todo de aquellas que informaran en profundidad acerca de la percepción y valoración que tienen los responsables escolares sobre las mismas.

El carácter del estudio llevó a plantear procedimientos que conjugaran a la vez acercamientos metodológicos cuantitativos y cualitativos, con el fin de conseguir la máxima representatividad posible de la información y, al mismo tiempo, ahondar en las percepciones reales de los responsables de los centros sobre las acciones desarrolladas.

2. OBJETIVOS

Concretamente, los objetivos que pretende conseguir el estudio son los siguientes:

- Conocer y analizar la tipología de actuaciones de sensibilización desarrolladas en los últimos años que han sido financiadas por la Comunidad de Madrid.
- Describir la percepción general de los responsables de la coordinación respecto a la ED de los centros escolares acerca de las diferentes acciones de sensibilización sobre la Educación para el Desarrollo que han recibido.
- Analizar la valoración que se realiza sobre estos procesos de desarrollo de las acciones de sensibilización.
- Establecer estrategias de futuro para una mayor integración de la Educación para el Desarrollo en el currículo escolar.

3. POBLACIÓN Y MUESTRA

A petición de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo, la población del estudio está compuesta por aquellos centros de la Comunidad de Madrid que en los últimos años (1997-1999) han pedido material pedagógico o realizado actividades organizadas por las siguientes ONG's: FERE, SAVE THE CHILDREN/FUNCOE, CIPIE, INTERMON y MANOS UNIDAS.

Para poder seleccionar de forma adecuada los centros que participarían en el estudio se optó por clasificar los centros de la población en función de las siguientes variables de estratificación:

- *Titularidad*: Con dos niveles de clasificación, «Públicos» y «Privados». En este último nivel se incluyeron los centros con unidades concertadas y aquellos sin concertos.
- *Nivel educativo*: También con dos niveles, «Educación Primaria» y «Educación Secundaria».
- *ONG organizadoras de las actividades llevadas a cabo en cada centro*: Con cinco niveles de clasificación, «FERE», «SAVE THE CHILDREN/FUNCOE», «CIPIE», «INTERMON» y «MANOS UNIDAS».

Para poder llevar a cabo esta clasificación se partió de los listados de centros de cada ONG sobre los que se había desarrollado alguna actividad de ED financiada por la CAM desde 1997 a 1999.

Así, se llevó a una clasificación previa de actuaciones según ONG, nivel educativo y titularidad. Esta clasificación puede verse en la tabla 1.

TABLA 1
CLASIFICACIÓN PREVIA DE ACTUACIONES SEGÚN ONG,
NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD

NÚMERO DE ACTUACIONES POR ORGANIZACIÓN EN CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD DE MADRID (según titularidad del centro y nivel educativo - 1997/99)										
	FERE		SAVE THE CHILDREN		CIPIE		INTERMON		MANOS UNIDAS	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
PÚBLICO	227		44	75	28	42	129	150	Todos	Todos
	16,35%		8,57%		5,03%		20,09%		100%	
PRIVADO	384		14	25	6	10	126	128	Todos	Todos
	27,66%		2,80%		1,56%		18,29%		100%	

En segundo lugar, manejando las bases de datos que se confeccionaron para tal fin, se pasó a realizar la clasificación directamente sobre los centros, dando lugar a la distribución que aparece en la siguiente tabla 2.

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN LA POBLACIÓN EN FUNCIÓN
DE LAS VARIABLES DE ESTRATIFICACIÓN UTILIZADAS

Nivel educativo	Titularidad	ONG			
		FERE	SAVE THE CHILDREN	CIPIE	INTERMON
PRIMARIA	Público	227	45	22	116
	Privado	303	10	2	88
SECUNDARIA	Público	30	32	28	100
	Privado	23	19	9	115
TOTAL		583	106	61	419

Es preciso realizar algunas observaciones sobre esta tabla:

- Muchos de los centros que trabajan en ED no lo hacen siempre con la misma organización, por lo que un mismo centro suele haber participado a lo largo de los años en diferentes programas de la mano de diferentes ONG.
- Un mismo centro puede haber desarrollado más de una actuación con la misma ONG, en diferentes años o en diferentes niveles.
- La ONG «Manos Unidas» no se utilizó en la clasificación, ya que todos los centros de la población habían recibido actuaciones de ella.

Con ello queremos decir que un mismo centro puede estar representado en más de una casilla de esta tabla.

Nos decidimos por realizar esta clasificación al considerar que necesariamente aquellos centros que habían desarrollado un mayor número de actuaciones deberían tener mayor probabilidad de ser escogidos por la calidad de información que podrían ofrecernos para el estudio.

Las limitaciones de presupuesto para el desarrollo de la investigación impidieron llevar a cabo un muestreo totalmente representativo de los centros, ya que no podríamos llegar al número suficiente de centros en función del tamaño de la población para recoger los datos necesarios.

Se descartó la posibilidad de realizar un envío por correo del cuestionario, que nos hubiera permitido llegar a un mayor número de centros, ya que las finalidades del estudio exigían la utilización de una técnica que permitiera una recogida de información de carácter más cualitativo sobre las variables fundamentales del estudio.

Por ello, se optó por la utilización de un muestreo intencional que permitiese asegurar la validez ecológica del estudio, y para ello se fijó como número óptimo de centros el intervalo de 40 a 50.

Se fijaron los porcentajes de estratificación en la población de cada una de las categorías resultantes del cruce de las variables: ONG, titularidad y nivel educativo. Los porcentajes de representación de las diferentes categorías se mantuvieron en la muestra y se seleccionaron aleatoriamente (procedimiento aleatorio simple) los centros necesarios de cada uno de los estratos. Con ello se pretendía que, aunque el tamaño de la muestra no fuese suficiente para asegurar la representatividad total, el resto de los criterios de representatividad se dieran en el proceso de muestreo, de forma que ésta fuese la máxima posible.

Después de todas las elecciones quedó constituida la muestra con la estructura que aparece en la siguiente tabla (tabla 3).

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS EN LA MUESTRA EN FUNCIÓN
DE LAS VARIABLES DE ESTRATIFICACIÓN UTILIZADAS

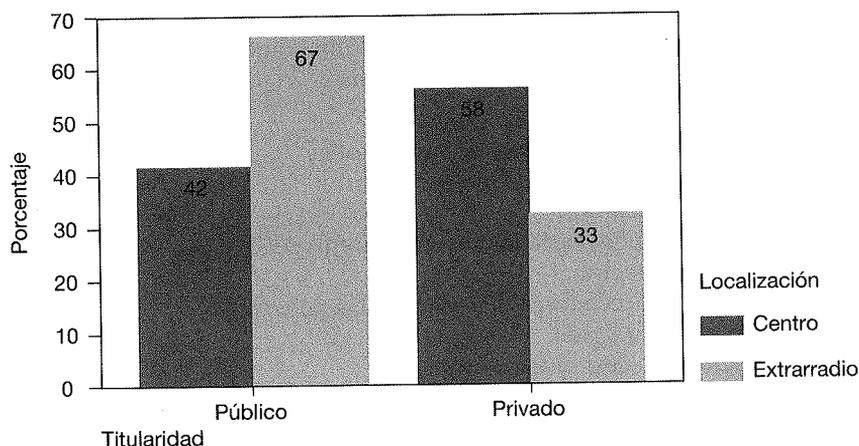
Nivel educativo	Titularidad	ONG			
		FERE	SAVE THE CHILDREN	CIPIE	INTERMON
PRIMARIA	Público	7	2	1	4
	Privado	10	1	1	3
SECUNDARIA	Público	2	3	2	4
	Privado	1	1	1	4
TOTAL		20	7	5	15

DATOS DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA

La muestra resultante está compuesta por 44 centros de la Comunidad de Madrid (3 centros de la muestra habían aparecido seleccionados desde más de una ONG). Del total, 23 son centros públicos (52%) y 21 son centros de titularidad privada. Se ha empleado como variable de caracterización de la muestra la *localización* geográfica del centro. De los 44 centros escolares que la componen, el 59% (26) está situado en Madrid capital y el 41% (18) se encuentra ubicado en poblaciones del resto de la Comunidad. La mayor parte de los centros localizados fuera del centro de Madrid son de *titulari-*

dad pública (67%), al contrario de lo que ocurre en Madrid capital, donde el 58% de los centros seleccionados es de carácter privado (Gráfico 1).

GRÁFICO 1
COMPOSICIÓN Y PROCESO DE ELABORACIÓN
DEL CUESTIONARIO



4. VARIABLES Y PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para poder elaborar un instrumento de recogida de información adecuado se procedió, en un primer momento, a recoger y analizar la documentación que la Dirección General de Cooperación al Desarrollo y Voluntariado nos facilitó sobre las actuaciones de ED financiadas. El análisis de la documentación consistió en revisar los informes finales que cada una de las ONG ha elaborado de sus programas financiados, con el fin de poder entender la estructura y el tipo de actividades que se han llevado a cabo.

Debido a la naturaleza de la información que buscábamos, el criterio que ha guiado el diseño del cuestionario ha sido elaborar un instrumento que guiara la entrevista y al mismo tiempo permitiera que los entrevistados pudieran recrearse en sus respuestas y expresarse con libertad. El instrumento es un cuestionario semiabierto aplicado en entrevistas de una duración aproximada de entre una y dos horas cada uno. Esta decisión fue fundamental ya que, aunque resultó mucho más costoso aplicarlo de manera entrevistada, se dispuso de una información más contextualizada y global.

Se diseñó la estructura y preguntas del cuestionario con el fin de recoger información referente a las variables que consideramos fundamentales para el estudio. Las variables incluidas recogen, por un lado, información descriptiva de las acciones de Educación para el Desarrollo que se han llevado a cabo en los centros (tipología de las acciones, lugares y momentos de realización, proceso seguido para su desarrollo, apoyos recibidos y resultados obtenidos) y, por otro, datos relativos a la satisfacción del personal de los centros escolares con cada uno de los aspectos descritos. Específicamente, en el cuestionario se formulan preguntas que recogen información sobre las siguientes variables:

- Tipología de los centros escolares.
- Tipología y caracterización de las acciones.
- Fórmulas de desarrollo de las acciones.
- Resultados obtenidos.
- Grado de pertinencia de las intervenciones realizadas.
- Nivel de satisfacción.
- Elementos favorecedores del éxito de las acciones.
- Elementos de bloqueo.
- Estrategias y necesidades de futuro.

El cuestionario-entrevista diseñado fue sometido al análisis por parte de un grupo de expertos organizándose un grupo de discusión para debatir las mejoras que podrían hacerse al cuestionario antes de comenzar la fase de aplicación del instrumento. Con las aportaciones planteadas se procedió a elaborar el instrumento definitivo.

Este grupo estuvo formado por varios expertos miembros de cada una de las organizaciones seleccionadas como población del estudio, una representante de la Administración educativa (Dirección General de Ordenación Académica), dos miembros de la Dirección General de Cooperación al Desarrollo y dos investigadores de la Universidad Pontificia Comillas.

A continuación presentamos un resumen con los resultados y conclusiones principales obtenidos a través del estudio

5. PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En la interpretación de los resultados que se exponen, el lector debe tener en cuenta que no se pretende ni ofrecer recetas ni construir un modelo que refleje el estado de la ED en todos los centros, sino tratar de establecer un perfil de la forma en que se desarrolla la ED en las escuelas, de extraer el común denominador (cuando esto es posible); por tanto, muchos centros

pueden no verse representados en esta descripción, y también quedarán fuera de ella algunas situaciones particulares. El análisis se realiza en virtud de tres variables esenciales caracterizadoras de los centros educativos: su titularidad, su localización y su tamaño. Y, por último, es necesario tener presentes las limitaciones de generalización de las afirmaciones aquí vertidas, debido al limitado tamaño de la muestra.

5.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ED

Según los datos, la ED tiene bastante o mucha importancia para más del 75% de los centros y para el Consejo Escolar de la mayoría de ellos. En más de la mitad (con más frecuencia en los de carácter privado), las acciones se realizan a lo largo de todo el curso académico, sea integradas en las áreas curriculares o a través de acciones puntuales ubicadas en momentos claves del mismo; sin embargo, en el 34% de ellos (y mayoritariamente en los situados en la capital) siguen siendo islotes aislados que duran apenas dos o tres días.

Por otro lado, pese a que es sobre todo en los últimos años cuando se está dando más importancia a la Educación para el Desarrollo, casi la mitad de los centros de la muestra (42,5%) lleva trabajando en torno a esta cuestión «desde siempre», aunque un 35% de la misma ha empezado a hacerlo hace menos de cinco años. Este dato pudiera deberse a que la ED no ha suscitado un excesivo interés hasta entonces, pero posiblemente sea simple reflejo de la fuerza que está cobrando en la educación, en general, y dentro de la educación formal, en particular. Así, parece que la ED goza de buena salud, aunque apenas está dando sus primeros pasos formales en el ámbito escolar.

La vida de la ED en las escuelas está claramente relacionada con su titularidad. *Más del 80% de los centros que tienen una trayectoria consolidada con respecto a la ED son de carácter privado*, mientras que el 65% de los centros públicos lleva menos de 10 años en esta tarea. Aunque son muchos los factores que pudieran estar incidiendo en esta diferencia, hay uno que destaca por encima de los demás: la mayoría de los centros privados están vinculados a congregaciones religiosas que tienen relación con acciones misioneras en los países del Tercer Mundo o están vinculados a organizaciones sin ánimo de lucro que desarrollan acciones de ED en dichos contextos, de forma que han estado tradicionalmente más cercanos a ellas y han dispuesto de medios adicionales para llevarlas a cabo. Hay que recordar, además, que la ED nació originalmente como ámbito de acción de las ONGD y que no ha sido hasta la implantación de la LOGSE cuando la educación en valores se ha convertido en un elemento explícito y relevante en el sistema educativo; de

tal forma, la situación del sector público sería un espejo de la creciente importancia de la ED y de su progresiva incorporación como elemento propio y distintivo en los centros educativos.

Una de las cuestiones que aparece con mayor claridad es el concepto de Educación para el Desarrollo que manejan los centros educativos, sobre todo porque la conclusión que se desprende es que tienen una idea poco clara de lo que es. El significante general para ellos es su carácter transversal como educación en valores, en la que los temas estrella son los relativos a la paz y la solidaridad junto con los contenidos referentes al racismo y la interculturalidad, dejando en un ligero segundo plano los aspectos relacionados con la desigualdad económica y el Tercer Mundo. Y, curiosamente, también aparecen las normas de convivencia y el respeto integradas en esta amalgama.

Esta espontánea declaración de intenciones de los centros tiene una gran importancia, por cuanto muestra dos cosas: por un lado, que la ED se aborda efectivamente como un *eje transversal*, tal como está concebida en el sistema educativo; y, por otro, que existe una cierta confusión conceptual en torno a su significado. Para los centros, la ED es considerada como el *cambio de actitudes* sociales que teóricamente debería ser, y está en parte dirigida a concienciar al alumnado de la importancia de la igualdad y el equilibrio social, político y económico, pero incluye además aspectos que pertenecen a otros ámbitos y se escapan de este concepto (normas de convivencia, por ejemplo) y es mínimo el énfasis que se hace sobre el efecto mundial de tales diferencias.

Parece, pues, que la ED está configurada en la educación formal como un medio para provocar un cambio de actitudes y una toma de decisiones sensibilizada con los problemas de los colectivos minoritarios y desfavorecidos, pero *carece de una proyección a gran escala*; sea bien por un fallo en los cauces por los que llega a los centros, bien por diversos problemas de éstos para llevar a cabo este tipo de acciones, la ED se aprovecha (y en gran medida) como recurso para favorecer el respeto, la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad, etc., pero en la mayoría de los casos se limita a hacerlo en el contexto particular e inmediato, perdiendo su dimensión global y sin disponer de un espacio diferenciado para desarrollarse.

La falta de ese espacio propio se refleja nítidamente al considerar tanto la perspectiva desde la que se afronta como las soluciones operativas a través de las cuales se inserta en la vida escolar. Unos y otras parecen ser puntos de un continuo que estaría delimitado por dos extremos: en uno de ellos, la ED se integra lo más plenamente posible en el currículo y se aborda dentro de las actividades y contenidos de cada materia. En el otro extremo se encuentran aquellos centros que no la incluyen explícitamente en la planificación e, incluso, dejan un cierto margen de acción a «la improvisación»;

estos centros únicamente realizan actividades relacionadas con ella de forma puntual y con carácter esporádico cuando, en cualquier momento del curso, reciben los materiales.

Las dos soluciones intermedias que se observan en los 44 centros que componen la muestra están muy cercanas entre sí: en algunos casos, las actividades de ED no se integran en la programación de las áreas curriculares, pero sí están presentes (con mayor o menor intensidad) a lo largo de todo el curso a través del Plan de Acción Tutorial (sobre todo en los centros públicos) o de los temas transversales (en la Ed. Secundaria). En el resto de los centros no tienen continuidad ni están planificadas sistemáticamente, aunque se desarrollan en algunas sesiones de tutoría o (especialmente en los centros privados) en la materia de Religión/Ética.

5.2. CÓMO SE INCORPORA Y DESARROLLA LA ED EN LOS CENTROS

La iniciativa de desarrollar acciones de ED surge, en la mitad de los casos, tanto del propio centro como de *instancias externas*, de forma conjunta. Cuando la iniciativa proviene exclusivamente de estas últimas (lo que ocurre en el 18% de la muestra y sobre todo en los centros de Educación Infantil y Primaria), el agente clave son las ONGD, y sólo en el 14% de ellos la iniciativa corre a cargo de la Administración educativa o de ambas entidades a la vez. Por último, el elevado porcentaje de centros que desarrolla estas actividades por propia iniciativa (casi el 30%) debe su incorporación a la demanda del profesorado y/o del equipo directivo en más de la mitad de los casos, lo que permite ser optimistas en cuanto al futuro de la ED en la escuela.

Las acciones de ED se reflejan, en el 30% de los centros, en varios o en todos los documentos oficiales, o bien se incluyen en la programación de aula o en el Plan de Acción Tutorial. Sin embargo, el 7% de los centros (mayoritariamente de Educación Primaria) no la integra en ningún documento y también existe un porcentaje cercano al 20% que la traduce únicamente en el Proyecto Educativo, más como declaración de intenciones que como planificación real, o en la Memoria de final de curso, como mero reflejo de lo que se ha hecho pero carente de toda sistematización.

Las dos variables que acabamos de mencionar están estrechamente relacionadas entre sí y dan lugar a tres grupos distintos de centros: cuando se conjugan la iniciativa interna y externa, las acciones de ED se recogen en varios documentos (cosa que ocurre con mayor frecuencia en centros privados, debido a que la mayoría le dedica un espacio específico en su ideario), cuando únicamente es externa se integran sobre todo en la Programación General Anual y cuando surge del propio centro suelen designarse las

programaciones de aula o el Plan de Acción Tutorial (sobre todo en los centros públicos) como lugar para instalarlas. Asimismo, como cabría esperar, se encuentran vinculadas la trayectoria, la procedencia de la iniciativa y el procedimiento de incorporación: cuanto más tiempo llevan los centros realizando actividades de ED, mayor es la proporción de ellos que toma la iniciativa y que la destaca en muchos o en todos los documentos.

Tampoco la responsabilidad de las acciones sigue un patrón común. En aproximadamente la mitad de la muestra, se encarga un miembro del equipo directivo; sin embargo, en la otra mitad es un docente quien se responsabiliza de estas cuestiones. Parece, por tanto, que, aunque la ED se implanta en los centros escolares contando con una cierta implicación de los órganos de gobierno, no está todavía situada en un ámbito propio y concreto o, como sucede con otras muchas acciones educativas que tienen carácter transversal, es tierra de todos y de nadie a la vez, de manera que cada centro utiliza su autonomía y sus posibilidades para ubicarla en el lugar que mejor se ajusta a sus necesidades.

A pesar de la disparidad encontrada en otros aspectos, sí está clara, en cambio, la caracterización de las actividades. Las unidades didácticas, las actividades con medios audiovisuales y los juegos didácticos y cooperativos son las acciones predominantes de una media de 4 ó 5 actividades por curso, seguidas de actividades de formación, exposiciones y campañas de denuncia. El tipo de acciones que se desarrollan varía ligeramente en función del tamaño y la titularidad del centro pero, sobre todo, de su localización: en los centros situados en el resto de la provincia, la dedicación a jornadas y a actividades distintas de las ocho principales (tales como mercadillos, concursos, teatro, recogida de alimentos) es casi el doble que en los situados en la capital, que únicamente los superan de forma notoria en actividades de formación.

La extrema variabilidad encontrada en los elementos anteriores contrasta con la casi absoluta coincidencia en cuanto al lugar y horario de realización de las actividades. Tres cuartas partes de los centros las llevan a cabo dentro del horario lectivo y el 71% lo hace dentro del recinto escolar. No hay ningún centro de la muestra que lleve a cabo las actividades únicamente fuera del horario escolar, aunque sí hay una cuarta parte que las desarrolla tanto dentro como fuera del recinto.

El proceso operativo por el que se incorporan las acciones de ED es un aspecto de indudable importancia para comprender cómo se desarrollan en los centros educativos y cómo estos las perciben. En general, puede afirmarse que *la ED no está todavía plenamente integrada en la programación general*, ya que en casi un tercio de los centros la información llega de la ONGD directamente al profesorado (o, a lo sumo, por vía del jefe de estudios). Sin embargo, casi otra tercera parte de los centros gestiona estas ac-

ciones a través de algún departamento, e incluso hay algunos que disponen de una estructura específica para canalizarlas. En este sentido, la participación del Departamento de Orientación está experimentando un considerable aumento, junto al Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares.

Sea cual sea el origen de la iniciativa y el proceso de incorporación, el destinatario por excelencia de la ED es el alumnado, solo (34%) o junto con los profesores (31%) y también el grado de participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, por separado y en conjunto, sigue un esquema bastante parecido en la dinámica de la mayoría de los centros: la dirección impulsa (y, en ocasiones, impone) las actuaciones, los docentes las planifican y ejecutan, el alumnado las recibe y las familias colaboran esporádica y puntualmente en su desarrollo. Así, el peso de la organización recae sobre los profesores, mientras que el compromiso de los padres y madres en las acciones de ED (aunque parece estar creciendo ligeramente) brilla más por su ausencia que por su presencia. De hecho, uno de los aspectos que los centros modificarían de manera generalizada es la participación de este colectivo, como medio de apoyar las acciones que se realizan en el centro y también como vía para lograr que tengan mayor repercusión fuera del mismo.

El alumnado sigue siendo una cuestión pendiente en los proyectos de Educación para el Desarrollo. A pesar de su alto nivel de participación en la realización de las acciones, los alumnos siguen siendo sujetos pasivos de cualquier intervención. En el presente estudio no se observan diferencias en el nivel de implicación de este colectivo entre Primaria y Secundaria, hecho quizá motivado por una falta de compromiso real pero que también puede ser debido a que no se cuenta con ellos en el momento de organizar y preparar las actividades. De hecho, la vía más habitual para que se realicen las acciones de ED es el profesorado y la mayoría del material que se recibe en los centros se dirige a los docentes, para que sean ellos quienes planifiquen el posterior desarrollo de las acciones pertinentes.

5.3. COLABORACIÓN DESDE FUERA DE LOS CENTROS

El alto número de entidades con las que colaboran los centros educativos se refleja en la existencia de 39 organizaciones de distinta naturaleza que apoyan las acciones de ED. Los centros se relacionan con una media de 3 o 4 ONGD, de las cuales es Manos Unidas la mayoritaria (86,4%), seguida de INTERMON (77,3%) y FERE (43%), organizaciones que colaboran fundamentalmente con centros situados en Madrid capital. FUNCOE/Save the Children trabaja con el 25% de los centros de la muestra (de los que só-

lo una cuarta parte son privados), y CIPIE sólo colabora con el 9% de ellos. Especialmente en el caso de los centros privados de carácter religioso, estas organizaciones suelen ser propias, pero también se produce la relación con otras ONGD por intereses particulares de algunos departamentos. En cualquier caso, las más demandadas son ONGD de tradición consolidada, tales como Cruz Roja, Cáritas, ACNUR o SETEM, a las que se están sumando las organizaciones que realizan tareas de prevención de drogodependencias.

Los motivos por los que se inicia la colaboración son absolutamente inequívocos y se encuentran polarizados en función de la titularidad del centro: se buscan preferentemente ONGD con la misma orientación ideológica (especialmente en el sector privado), al tiempo que se colabora (y más en el ámbito público) con aquellas que envían información y material al centro. Junto a estas razones, los otros dos motivos que generan la relación entre los centros y las ONGD son la existencia de contactos del personal del centro con la organización no gubernamental y el simple hecho de que se reciben materiales e información de ellas (ambos en torno al 30%).

Las actividades que ofrece cada ONGD son muy diversas, aunque la mayoría son materiales didácticos para el alumnado y actividades de formación. Curiosamente, pese a la profusión con que las ONGD proporcionan estas últimas, la formación es una de las demandas más frecuentes entre los centros, de manera que o la oferta no se adecua a sus necesidades o, siendo pertinente, se necesita más de lo que parece. En el extremo contrario destacan los talleres y las jornadas, que son las actividades más realizadas, distribución que posiblemente se deba más a la facilidad de incorporar actividades puntuales que a la pertinencia del material.

Además de actividades, los agentes externos colaboran con los centros educativos de tres formas distintas: por un lado, proporcionan recursos materiales para llevarlas a cabo; por otro, conceden recursos económicos; y, finalmente, ofrecen apoyo en forma de asesoramiento y/o formación.

Claramente, los recursos materiales que reciben los centros proceden sobre todo de las ONGD (60,5%), aunque también hay una cuarta parte de los casos en los que se suma la Administración educativa y un creciente número de centros (sobre todo privados) que utiliza materiales de elaboración propia. Aunque estos medios son de diversa naturaleza, hay cuatro predominantes: guías didácticas, cuadernos para el alumnado, unidades didácticas y medios audiovisuales, todos ellos utilizados por más del 80% de la muestra.

Una cuestión que ha resultado ser muy interesante tras analizar los datos es el uso que hacen los centros escolares del material y los recursos que reciben. La mayoría de ellos (83%) emplea todo el material que recibe; sin embargo, sobre todo por falta de tiempo y por la poca pertinencia de los materiales (especialmente acusada en Educación Infantil y Primaria), hay un 17% que no ha utilizado todos los recursos disponibles.

Este énfasis en el desajuste de los recursos materiales se desvanece cuando se cuestiona la necesidad de recursos económicos, que sólo recibe un 16% de la muestra. Así, aunque casi tres cuartas partes de los centros consideraría útil recibirlos, en la mayoría de los casos consideran que sería un elemento facilitador del desarrollo de las acciones y sólo un 18% afirma que no es posible desarrollar proyectos globales e integrados sin disponer de fuentes adicionales de financiación.

El apoyo a través de personal que asesora y orienta a los docentes se encuentra todavía lejos de estar generalizado; de hecho, lo recibe menos del 70% de los centros, y sólo en una escasa cuarta parte de ellos es permanente. La vía más habitual son los voluntarios, a los que en ocasiones acompañan asesores expertos, y en pocos casos se ofrece en forma de talleres o de formación. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esta imagen de los diferentes tipos de apoyo por separado puede resultar algo engañosa, ya que en casi la mitad de los centros se produce una combinación de los mismos.

Es el momento de cambiar de tercio y adentrarnos en el espinoso terreno de la evaluación. Una tercera parte de los centros no evalúa los resultados de este tipo de acciones, porcentaje que aumenta al contemplar el proceso y el impacto de las actividades de ED sobre los destinatarios entre los elementos de análisis. Por otra parte, la mayoría realiza la evaluación de manera informal o, como mucho, a final de curso, y menos del 10% la lleva a cabo de forma continua. Además, la evaluación se realiza simplemente por medio de la observación en el 72% de los casos, dato que habla por sí solo de lo poco sistemáticamente que se lleva a cabo esta tarea. Estos datos resultan de sumo interés, por cuanto muestran, entre otras cosas, la escasa sistematización de las acciones, la poca cultura de evaluación de los centros y la necesidad generalizada de dotarles de recursos para llevarla a cabo. La evaluación, además, se ve afectada por la titularidad del centro y por el tiempo que llevan realizando estas acciones, de forma que son los centros privados y los de tradición consolidada los que dedican mayor espacio a la evaluación.

Si la evaluación interna es precaria, aún lo es más el índice de *evaluación realizada por agentes externos*: el porcentaje de centros en los que las ONGD han evaluado estas actividades es ciertamente escaso (30%) y muchos centros ignoran si lo han hecho. Este dato es especialmente llamativo por su distribución en virtud de la localización geográfica del centro, ya que el porcentaje de escuelas situadas en Madrid capital en las que las organizaciones externas han participado en la evaluación triplica el de aquellas ubicadas en el resto de la Comunidad de Madrid.

La convergencia de los indicadores que utilizan los centros para evaluar las acciones es bastante llamativa, ya que remite a tres factores: actitudes (la dimensión principal), concienciación y, por último, el interés y el proce-

so por el que se han desarrollado las acciones. Esta coincidencia es coherente con la percepción básica de la Educación para el Desarrollo con la que iniciábamos este epígrafe, centrada fundamentalmente en la formación de las actitudes y en el logro de un cierto nivel de sensibilización de la comunidad educativa acerca de los problemas de otros colectivos que lleve a tomar decisiones coherentes y solidarias. Los dos primeros elementos hacen referencia a los resultados, a la intención de que las actividades de ED produzcan un cambio en la actitud de la comunidad educativa y, sobre todo, de los alumnos. El tercero es un aspecto que llama poderosamente la atención: por un lado, hace pensar en la importancia que se concede a los procesos por medio de los cuales se realizan las acciones y se generan resultados, yendo más allá de la simple entrada de información y salida de un producto; pero, curiosamente, es uno de los aspectos valorados menos sistemáticamente por los centros que, en la mayoría de los casos, simplemente observan los procesos de manera informal.

Por otro lado, se produce una cierta contradicción entre los aspectos que se consideran relevantes en el desarrollo de las acciones y su papel en la evaluación: así, se concede importancia al profesorado como eje central para recibir la información, gestionar la forma en que llega al alumnado y llevar a buen puerto las iniciativas emprendidas, pero no parece que su buen hacer en este proceso sea de demasiado interés para la evaluación, ya que habitualmente no se valora.

5.4. VALORACIÓN DE LAS ACCIONES REALIZADAS

En términos generales, las actividades de ED se han integrado con bastante facilidad en los centros escolares, especialmente en los de carácter privado. Lo mismo ocurre con el ajuste de las actividades a las necesidades de los centros, que es casi completo (salvo en los niveles educativos inferiores), así como con la pertinencia de los recursos materiales, que son destacados como buenos o muy buenos por la práctica totalidad de los centros, y con el apoyo de las ONGD, valorado positivamente por el 70% de los centros. Por tanto, la imagen global parece bastante satisfactoria.

Sin embargo, algunos centros, especialmente los de titularidad pública, afirman haber tenido algunas dificultades para realizar las actividades. El motivo clave es, una vez más, la falta de tiempo, junto con el hecho de que supone un trabajo extra para el profesorado. Ambas razones pueden ser simplemente caras de la misma moneda que destacan tanto la necesidad de apoyar al profesorado en esta tarea como la importancia de adecuar al máximo los materiales a la realidad de los centros, de manera que las acciones puedan integrarse de una forma mucho más fluida en la vida de los centros.

La valoración general de los resultados obtenidos, sin ser negativa, indica que aún queda bastante camino por recorrer. No existe más que un 5% de centros que están realmente descontentos con los resultados, pero una abrumadora mayoría señala que se podría hacer más.

Los recursos materiales son el elemento que genera mayor satisfacción, seguidos del compromiso de la comunidad educativa y de los resultados obtenidos y dejando en último lugar el apoyo recibido. Sin embargo, hay que tener en cuenta dos elementos en la interpretación de estos resultados: por un lado, posiblemente sea el profesorado el que haga crecer la valoración de la implicación de la comunidad escolar, ya que los datos indican la escasísima presencia de las familias en estas acciones; por otro lado, es necesario recordar que la relación entre la valoración que realizan los centros de este compromiso y de los resultados obtenidos es significativa incluso controlando la titularidad del centro y el nivel educativo. Sí resulta contundente, en cambio, el hecho de que el índice de satisfacción aumenta significativamente en los centros que gestionan los recursos directamente a través del profesorado y, sobre todo, por medio de algún departamento; de hecho, casi el 100% de los centros en los que ocurre esto último han generado nuevas acciones de ED.

Además de los resultados directos percibidos en los alumnos, son muchos los centros en los que las actividades de ED que se han realizado han motivado nuevas acciones para años sucesivos, y gran parte de ellos afirma que las acciones de ED han provocado cambios también en el centro de forma global, pese a que en una nada desdeñable cuarta parte no se detectan cambios de ningún tipo. Tres cambios se destacan claramente por encima de los demás: en primer lugar, la integración de la ED en los documentos del centro, que indica un cierto avance en el proceso de sistematización de estas acciones; por otro lado, el aumento de la implicación del personal de los centros, así como el ligero crecimiento del nivel de colaboración de las familias; y, finalmente, la mejora de la convivencia y la puesta en marcha de a nuevas iniciativas, prueba del interés que despierta y de los visibles resultados que provoca.

5.5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Tras el estudio realizado no es posible hacer una descripción de «buenas prácticas» porque no disponemos de datos sobre el éxito o el fracaso de las acciones, pero el análisis de cómo se han desarrollado y de la valoración que los centros escolares hacen de ellas permite extraer algunas conclusiones que pueden resultar muy útiles para el futuro de la ED en los centros escolares.

En primer lugar, las actividades que los centros consideran más adecuadas para desarrollar en el futuro deja bastante claros los criterios que podrían guiar su selección: la mayoría muestra poco interés por acciones dirigidas a fomentar exclusivamente el conocimiento de otras realidades (proyectos de investigación, visitas, recogida de información, etc.) y se decantan fundamentalmente por *actividades* (tales como las tradicionales campañas, los juegos, las unidades didácticas y las actividades con medios audiovisuales) *que favorezcan el acercamiento entre culturas, el desarrollo de actitudes solidarias y la sensibilización.*

En este sentido, una de las constantes expresadas por los centros de Educación Secundaria es la importancia de potenciar el voluntariado y las posibilidades de que acceda al mismo el alumnado de cursos superiores (especialmente de los niveles postobligatorios), de manera que el aparente cambio de actitudes y el aumento del nivel de sensibilización que se produzca en los alumnos genere además una toma de postura y pueda tener una vía de expresión en compromisos concretos.

La disparidad de opciones existentes para incorporar la ED y la preferencia por la acción tutorial como vehículo para transmitir los valores de la ED hacen pensar, una vez más, en la necesidad de revisar el procedimiento por el que se incorpora la ED a la educación formal. Si su lugar es el aula y el currículo, quizá las tutorías no sean el foro más adecuado para desarrollar estas acciones, y viceversa; si se pretende que goce de un espacio diferenciado, es posible que su incorporación en las programaciones no debiera ser el camino por excelencia, sino un elemento de apoyo. Sea cual sea la opción idónea, lo que sí queda claro es la necesidad de asesorar a los centros y ofrecerles criterios para encontrar el espacio más adecuado para las acciones de ED, y tanto la Administración educativa como las ONGD tienen un importante papel a este respecto.

La complejidad de establecer un perfil común se vuelve una tarea mucho menos ardua ante la claridad con que los centros indican los factores que favorecen el éxito de las acciones de ED: el compromiso del profesorado (que hace incluso aumentar la implicación de los padres), la participación del alumnado y el apoyo constante de las ONGD son los tres pilares sobre los que descansa el resultado final. De hecho, en los centros en los que se han conjugado estas tres variables no sólo se han obtenido mejores resultados, sino que se ha visto doblemente incrementado el interés por desarrollar nuevas acciones.

Desde otra perspectiva, y pese a la reiterada insistencia de los centros en la importancia de sistematizar las actividades y desarrollarlas de forma continua, no parece haber diferencias entre las que se desarrollan en un momento concreto y aquellas que pueden introducirse en la enseñanza directa de las materias, ya que tanto unas como otras gozan de un nivel similar de

interés. Por tanto, no es posible afirmar la bondad exclusiva de uno u otro tipo de acciones, sino más bien la necesidad de ambas. Las actividades puntuales calan fácilmente en el ánimo del alumnado y permiten, precisamente por su carácter concreto, centrar la atención durante un tiempo sobre los contenidos que abordan, de modo que constituyen declaraciones explícitas en las que se manifiestan y promueven con claridad los valores que trata de transmitir la ED.

Sin embargo, tales acciones pierden parte de su potencial si no están insertas en un plan de acción más amplio. Por este motivo, aunque son más fáciles de integrar en la estructura organizativa de los centros, es necesario que los planes de ED promuevan la relación de las actividades entre sí y con otros proyectos. La institucionalización de la ED y su encuadre dentro de la programación anual del centro y de los departamentos se convierte, así, en un deseo expreso de quienes desarrollan estas acciones. En este sentido, una de las sugerencias más reiteradas de los centros escolares es la necesidad de disponer de la información y el material a principio de curso, de manera que las actividades puedan planificarse adecuadamente e incluirse en la programación inicial.

Tirando del hilo de este discurso se llega sin dificultad a la conclusión de que los docentes necesitan disponer de apoyo y de tiempo para planificar y sistematizar estas actividades. Y ello remite directamente a la importancia del apoyo externo, que sin duda constituye una de las asignaturas pendientes en la tarea de la Educación para el Desarrollo. Independientemente de la titularidad, la localización geográfica o los niveles educativos que imparten, los centros docentes sugieren casi sin excepción la importancia de recibir cobertura de instancias ajenas al centro para desarrollar las actividades y manifiestan que la presencia de las ONGD para formar al profesorado es un fuerte impulsor del éxito de las acciones.

La presencia de las ONGD debe extenderse también a la evaluación de las acciones. La importancia de esta cuestión estriba en su relevancia para la rentabilización de recursos y esfuerzos tanto en los centros como en las ONGD y otros agentes externos que los apoyan. Sin una evaluación mínimamente guiada, con una orientación clara y unos indicadores definidos, difícilmente podremos disponer de criterios para decidir qué recursos ofrecer, dónde destinarlos... Y, si no existe un cierto grado de coordinación entre los centros educativos y quienes les proporcionan ayuda, posiblemente estemos «inventando la rueda» una y otra vez, amén de que dicha ayuda puede no estar respondiendo a las demandas y necesidades de las escuelas.

Al hilo de esta cuestión, posiblemente una de las conclusiones más claras que se puede extraer del presente estudio es la acuciante necesidad de conceder apoyo a los centros de Educación Infantil y Primaria. Estos centros son los que menos sistematizadas tienen las acciones de ED, como de-

muestra el hecho de que sólo las incluyen en documentos de carácter general (por ejemplo, la Programación General Anual) o en la Memoria de final de curso. Los centros de estos niveles, además, utilizan con mucha mayor frecuencia recursos adicionales y distintos a los inicialmente proporcionados por las ONGD y la Administración. Es posible que este hecho se deba a que toman la iniciativa en mayor grado que los centros de niveles superiores pero, teniendo en cuenta la reiteración con que señalan que los materiales no se adecuan a su alumnado, parece que el uso de recursos distintos a los ofrecidos por las ONGD pudiera ser simple reflejo de esta necesidad, que les impulsa a buscar materiales más adecuados a las características de sus alumnos.

Del análisis global se desprende, pues, que, una vez que se cuenta con buenos materiales y con el impulso para empezar a trabajar, las necesidades se centran más en disponer de formación, ayuda y personal para llevarlas a cabo y en contar con el tiempo necesario para planificar, desarrollar y evaluar convenientemente las acciones emprendidas.

La Educación para el Desarrollo parece ser, en definitiva, una preocupación real de los centros escolares y no una mera lluvia externa de información. El paso siguiente, en consecuencia, es mejorar las condiciones en las que se lleva a cabo y valorar con frecuencia sus resultados, para optimizar los esfuerzos que se invierten ella. Por eso, las propuestas que se han hecho van encaminadas a ofrecer el material a principio de curso, adecuar la información a las necesidades de los alumnos de cualquier edad, proporcionar instrumentos de evaluación y hacer hincapié en ella, dotar a los centros de ayuda en el momento de planificar y a lo largo del proceso, disponer los medios para facilitar el trabajo al profesorado y potenciar la institucionalización de las acciones... En definitiva, a mejorar las condiciones en las que se realiza la Educación para el Desarrollo en los centros escolares.