



**ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO EN ANDALUCÍA. FASE II:
LAS ORGANIZACIONES DE LA
COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD
(2006-2008)**

Coordinadora Andaluza de ONGD

**ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO EN ANDALUCÍA. FASE II:
LAS ORGANIZACIONES DE LA
COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD
(2006-2008)**

Edita: Coordinadora Andaluza de ONGD.

Coordinación del estudio: Rosa M^a Macarro (vocal ED CAONGD) y María Burgos (equipo técnico CAONGD).

Investigadora técnica del estudio: Elisabet Padial (equipo técnico CAONGD).

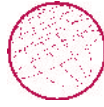
Comisión de expertos/as: Rosa M^a Macarro (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción), Óscar .xxx (ACPP), Ana González (Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción), Nicolás de Alba (Universidad de Sevilla), José Hermosilla (Universidad Pablo de Olavide), María Burgos (CAONGD), María José Vallellano (Ingeniería Sin Fronteras) y Javier Saborido (Asociación Madre Coraje)

Grupo de seguimiento del estudio: Grupo de trabajo de educación para el desarrollo de la CAONGD (Asamblea de Cooperación por la Paz, Asociación Madre Coraje, CIC Batá, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción, Fundación Entreculturas, Fundación InteRed, Ingeniería Sin Fronteras, Intermón Oxfam, Mujeres en Zona de Conflicto, Paz con Dignidad, Solidaridad Don Bosco, Tierra de hombres).

Depósito legal: SE-947/2011

Imagen de portada: Irene García Castillo

Esta publicación forma parte de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la Coordinadora Andaluza de ONGD y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.



PRESENTACIÓN

La presente publicación responde a un largo recorrido que empieza en el año 2004, cuando el grupo de trabajo de educación para el desarrollo de la Coordinadora Andaluza de ONGD se propone como prioridad para los siguientes años hacer un análisis de la educación para el desarrollo (ED) en Andalucía. Éste constituía el paso previo y necesario para un posterior trabajo de acciones de visibilidad y sensibilización, formación, investigación e incidencia política y social en pro de la educación para el desarrollo como elemento imprescindible para la creación y consolidación de una cultura de la solidaridad y una sociedad comprometida contra las injusticias y las desigualdades sociales.

A partir de ese momento se diseñó un estudio integral de la educación para el desarrollo, previsto en varias etapas, en el que analizar tanto las políticas públicas como las que tienen que ver con los principales actores de la ED, es decir, las organizaciones de la sociedad civil organizada. Con este análisis se pretendía conocer los recursos humanos y económicos, las herramientas de gestión, las convocatorias de subvenciones, los agentes, los enfoques, las acciones, los logros y las dificultades de la ED en Andalucía, y definir una estrategia de difusión de los resultados y de incidencia en virtud de los mismos.

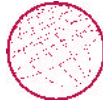
La primera fase de dicho estudio se realizó en el bienio 2006-2007, y se centró en la educación para el desarrollo en las administraciones públicas andaluzas. Tres años más tarde, debido en parte a las dificultades de financiación propias de la ED, podemos publicar la Fase II, centrada, en este caso, en las organizaciones de la Coordinadora Andaluza de ONGD.

En el trabajo realizado, al considerarse una segunda parte de un trabajo en proceso, se ha seguido en gran parte el esquema y la metodología de la primera fase del estudio sobre la ED en Andalucía. En los apartados teórico y normativo se ha procedido a una revisión y actualización a la luz de los últimos documentos estatales y autonómicos, así como los procesos de debate internos del grupo de ED. El trabajo de campo ha servido para recopilar datos cuantitativos referentes a ED de todas las ONGD socias e información de carácter cualitativo, de una muestra de ONGD, relativa, entre otras cuestiones, a los enfoques con los que se trabaja, el esfuerzo organizativo por la ED o los temas que se desarrollan en los proyectos.

La distancia temporal entre las dos fases del estudio suponía, a priori, una dificultad para poner en relación las conclusiones y las recomendaciones de ambos trabajos. Sin embargo, hemos comprobado que, a pesar del tiempo transcurrido, sigue habiendo cuestiones necesitadas de revisión y modificación que desde las ONGD solicitamos y recomendamos a las administraciones públicas respecto a sus políticas de ED, en tanto que éstas influyen en la calidad del trabajo de las propias organizaciones.

Con este trabajo hemos querido ser autocríticos y ponerle nombre a las dificultades e incoherencias que las propias organizaciones tenemos cuando exigimos a las administraciones que mejoren sus políticas de cooperación y educación para el desarrollo. También se ha destacado el esfuerzo de las organizaciones por trabajar en el marco de una ED de quinta generación. En definitiva, es un paso más para darle a la educación para el desarrollo el lugar que consideramos que debe tener en el marco de las políticas de cooperación al desarrollo y, sobre todo, es un conjunto de reflexiones y propuestas para compartirlas con todas las personas y entidades públicas y privadas a las que les puedan interesar.

Es de recibo agradecer el trabajo de las personas que durante mucho tiempo han estado implicadas en su elaboración: a las personas responsables de las ONGD federadas que han facilitado los datos de sus organizaciones y han prestado su tiempo; a las personas y entidades miembro del grupo de educación para el desarrollo, y en especial a la comisión de investigación y a los vocales del grupo en el periodo de elaboración del estudio, Cristóbal Suárez y Rosa M^a Macarro; a quienes, en el origen de este proceso, nos aportaron sus conocimientos desde el ámbito universitario, como Nicolás de Alba (Universidad de Sevilla) y José Hermosilla (Universidad Pablo de Olavide) y al gabinete de asesoría técnica de la Coordinadora Andaluza de ONGD (GAT), en especial a Elisabet Padiá, responsable técnica del proyecto y del trabajo de campo de este estudio.

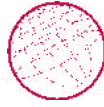


Por otra parte, también queremos agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo su apuesta por este proyecto desde el punto de vista de la financiación.

Para terminar, queremos aprovechar este espacio para reivindicar que trabajar en el marco de la educación para el desarrollo de quinta generación, educación para la ciudadanía global, supone un doble reto. Por un lado, reconocer a la educación para el desarrollo como una estrategia imprescindible para el desarrollo (tal y como la define el grupo de ED de la Coordinadora de ONG de Desarrollo España en su publicación con ese mismo título), con entidad propia, diferenciada de la cooperación internacional pero complementaria a ésta, lo que supone un esfuerzo organizativo que debe reflejarse en la transversalización de la ED en la planificación estratégica, en la composición del organigrama y en las partidas presupuestarias; por otro, diseñar propuestas educativas integrales, coherentes, sistemáticas y sistémicas acordes con el compromiso que tenemos de promover un verdadero cambio social.

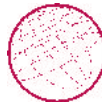
José María Castells Caballos
Presidente de la CAONGD





ÍNDICE:

I. MARCO TEÓRICO.....	9
I.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	9
I.2. CONCEPTO, DIMENSIONES Y TRANSVERSALES.....	13
I.3. ÁMBITOS, ÁREAS DE TRABAJO, AGENTES Y ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO.....	18
II. MARCO NORMATIVO.....	23
III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
3.1. OBJETO DE ESTUDIO.....	27
3.2. MARCO METODOLÓGICO.....	27
3.3. HIPÓTESIS.....	28
3.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA, FUENTES DE INFORMACIÓN, TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO.....	28
IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	31
4.1. DATOS CUANTITATIVOS: FICHAS.....	31
4.2. DATOS CUALITATIVOS: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	41
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	59
5.1. CONCLUSIONES.....	59
5.2. RECOMENDACIONES PARA LAS ONGD.....	64
5.3. RECOMENDACIONES PARA LAS ADMINISTRACIONES.....	65
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	67
VII. ANEXOS.....	69



I. MARCO TEÓRICO

El marco epistemológico que enmarca este estudio se ha construido tomando como base tres componentes: la evolución a lo largo del tiempo de la concepción de qué es la educación para el desarrollo; el concepto de ED consensuado por la Coordinadora Andaluza de ONGD, que recientemente ha sido revisado por las organizaciones que forman parte activa del grupo de educación para el desarrollo; y, por último, el marco normativo -a nivel europeo, nacional y

autonómico- sobre educación para el desarrollo, el cual tiene importantes avances tras la publicación de la *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española (AAECID)* y el *Programa operativo de ED de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID)*.

En los siguientes apartados entramos con más detalle en cada uno de estas cuestiones.

I.1 Evolución histórica

La educación para el desarrollo nace en torno a los años cincuenta y a lo largo de su trayectoria, como cualquier constructo teórico, ha cambiado en sus contenidos y propuestas metodológicas vinculadas a la evolución del propio concepto de desarrollo.

Varios autores han analizado este proceso, siendo especialmente significativa la clasificación por generaciones de Manuela Mesa (1994)¹, que identifica cinco etapas de la ED, que van desde el enfoque caritativo-

asistencial, de los años 40, hasta las propuestas más actuales, de finales de los años 90, que hablan de una educación para la construcción de una ciudadanía global solidaria.

En definitiva, se plantean cinco enfoques desde los que trabajar la educación para el desarrollo que se han convertido en el marco de referencia de los diferentes agentes de la ED, desde los que se pueden definir desde el objetivo hasta la metodología de trabajo.

TABLA I. GENERACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

	TIPO DE ACCIONES	VISIÓN DE DESARROLLO	OBJETIVO EDUCATIVO
1ª generación	Sensibilización social y captación de fondos.	- Asistencia / Emergencia. - La solución está en la ayuda que se da desde los países ricos, ya que las personas del Sur son objetos pasivos que esperan la caridad y compasión ajena.	Sensibilización.
2ª generación	Información sobre los proyectos y programas de ayuda externa: propaganda.	- Desarrollo económico. - Eurocéntrico y paternalista. - No cuestiona el modelo de desarrollo.	Sensibilización.
3ª generación	Se incorporan al currículum los “problemas mundiales”, se reflejan las cuestiones de desarrollo y se incorporan las propuestas críticas, solidarias y emancipadoras de las corrientes de renovación pedagógica.	- El desarrollo de unos se logra a costa del subdesarrollo de otros. - Corresponsabilidad. - Conciencia de interdependencia internacional y de las relaciones Norte-Sur. - Ecodesarrollo y límites del crecimiento. - Cuestionamiento del modelo de desarrollo. - Necesidad de acciones nacionales e internacionales para modificar el statu quo. - Reformismo global.	Formación para la toma de conciencia, crítica y solidaria.

1. Mesa, M. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz*.



	TIPO DE ACCIONES	VISIÓN DE DESARROLLO	OBJETIVO EDUCATIVO
4ª generación	<ul style="list-style-type: none"> - Se incorporan a las temáticas los problemas ambientales, la crisis del desarrollo, los conflictos armados, la dimensión de género, los crecimientos y flujos migratorios, el racismo y la xenofobia... - Confluencia con las otras "educaciones para" que favorezcan una mejor comprensión de la interdependencia global y de los nexos estructurales entre el Norte y el Sur, entre la vida cotidiana y las cuestiones más globales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión humana y sostenible del desarrollo. - Conciencia de los límites al crecimiento, de la sostenibilidad, de la solidaridad con las generaciones futuras o de la solidaridad por necesidad, por lo que el cambio global depende tanto del Sur como del Norte. - El desarrollo global exige ir más allá de la ayuda y llevar a cabo cambios estructurales en ámbitos como el comercio, la inversión, la deuda, los asuntos monetarios internacionales y la gestión del medio ambiente global. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación para la acción - Actuar para "prevenir el problema".
5ª generación	<ul style="list-style-type: none"> - Concentraciones ciudadanas, conferencias, seminarios, talleres y coordinaciones de trabajo en redes a nivel local, nacional e internacional; orientadas a la presión e incidencia política sobre temas locales y globales. - La ciudadanía por la justicia global se funde con los planteamientos de la educación en valores y los de la educación en y para el conflicto. "Otro mundo es posible". 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque global hacia una sociedad mundial en la que hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. - Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. El subdesarrollo es un problema común y la lucha contra la pobreza se debe construir como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión. - Análisis desde la perspectiva del "trabajo local dentro de un contexto global de solidaridad". 	Formación para la transformación personal y colectiva.

Elaboración propia.

Durante estos años, el paso de una generación a otra ha sido fruto del trabajo y la reflexión de personas y colectivos que desde su ámbito de trabajo, su lugar geográfico, su planteamiento político y su compromiso con la educación han ido comprendiendo, y haciendo comprender a otras personas, que la ED no es el escaparate de la cooperación al desarrollo, ni un

instrumento para la recogida de fondos y la captación de socios y simpatizantes, sino que debe tener una visión más sistémica y un compromiso a largo plazo y de mayor implicación. A modo de ilustración, exponemos a continuación algunas de las referencias que vienen a apoyar la necesidad de una educación transformadora para una ciudadanía global.

Sin duda, sólo una educación para la justicia permitirá reconstruir el núcleo de una educación moral de las conciencias, que supone una cultura cívica caracterizada por el no-conformismo y el rechazo de la injusticia, y que prepara para una ciudadanía activa, en la cual la responsabilidad de intervención sustituye la simple ciudadanía por delegación. De hecho, es adquiriendo un sentido de justicia abstracta (equidad, igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto hacia los otros, defensa de los más débiles, apreciación de las diferencias) como se crean actitudes psicológicas que predisponen a actuar de forma concreta a favor de la justicia social.

Roberto Carneiro (1996)



La educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia.

N. Chomsky (2003)

Educar para la vida implica poner en marcha currículos democráticos en los que el alumnado deja de ser consumidor pasivo y se convierte en fabricante activo de significados.

Desiderio de Paz (2007)

Así pues, la propia evolución de los modelos de desarrollo ha mostrado que no podemos seguir reproduciendo la situación actual, y que es necesario y posible otro modelo; para lo que también hace falta una sociedad convencida y comprometida con ese cambio. ¿Pero quién tiene la responsabilidad de dar a conocer la información que convenga y de fomentar los valores para el compromiso? La educación, una educación a su vez comprometida con un nuevo modelo de desarrollo basado en el respeto a los derechos humanos y de compromiso con el medio ambiente, es decir: una educación que favorezca la transformación del contexto hacia entornos más igualitarios. En definitiva, hablamos de la ED de quinta generación. En palabras de Ramón Flecha², “el aprendizaje significativo podría ser o no ser una propuesta avanzada en la sociedad industrial de los sesenta, pero en la sociedad de la información del siglo XXI debe ser englobado y superado por el aprendizaje dialógico. Ahora se pueden desarrollar proyectos educativos que contribuyan a superar las desigualdades en lugar de limitarse a reproducirlas o aumentarlas (Ayuste 1994)³”. Porque “el sueño del nuevo tipo de escuela es producto del diálogo y del consenso entre el mayor número de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), asociaciones, familiares, empresas, alumnado y ayuntamientos”.

La verdadera diferencia de la cuestión y de la diferencia entre generaciones de la ED radica real-

Las generaciones de la ED coexisten como parte de un proceso evolutivo

mente en el objetivo, lo cual debe suponer también, a nuestro modo de ver, un cambio en la forma en la que se desarrollan los procesos educativos. Y estas distintas concepciones o generaciones de la ED coexisten en la actualidad como distintos niveles de formulación⁴ del mismo concepto. Extrapolaremos esta idea, que nace en el seno de la escuela, al ámbito de lo social. En este sentido, un concepto concreto es concebido de manera diferente por quienes componen una comunidad, pasando por ideas simples o inconexas hasta concepciones científicas o más evolucionadas del mismo. Bajo este prisma, un concepto concreto no es una cuestión estática, sino que crece y evoluciona como una espiral sistémica y dinámica. Por tanto podríamos entender, en el caso concreto de la ED, que las primeras generaciones forman parte del inicio de la espiral, que sigue evolucionando hasta la concepción actual. De este modo, la asunción de la ED como “fuente caritativa de recursos económicos para enviar a los más pobres” sería una concepción menos evolucionada que aquella que posiciona a la ED como motor de cambio social en un mundo globalizado; pero son concepciones simultáneas y compatibles en el tiempo. Así pues, cada persona evoluciona en su modo de entender la ED, y el concepto en sí mismo seguirá evolucionando.

Y entender y asumir la ED como de quinta generación supone que se puede seguir mostrando la realidad de los países y personas con las que trabajamos en cooperación, pero no para autopublicitarnos, sino para hacer visible la parte del mundo invisible a

2. Flecha, R. (1998): *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje.*

3. Ayuste, A. y otros (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.*

4. La Red IRES conceptualiza los procesos de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva epistemológica que tiene en cuenta aportaciones tales como el constructivismo, o las perspectivas compleja y evolutiva, de forma que se asume que el proceso de construcción del conocimiento tiene un carácter progresivo y abierto. Este hecho implica admitir que existen formulaciones intermedias del conocimiento, de manera que cada persona vive un proceso personal de construcción del mismo en el que va reformulándolo a partir de sus ideas iniciales a través de diferentes fases o niveles de formulación. Además, la perspectiva compleja implica que estas reformulaciones no sean concebidas como acercamientos progresivos hacia el “conocimiento verdadero” o concepto más evolucionado, sino sucesivas complicaciones del propio conocimiento que va teniendo en cuenta cada vez más un mayor número de elementos y las relaciones que se dan entre los mismos. <http://www.redires.net>



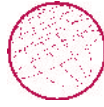
otros canales de comunicación; se puede (y se debe) pedir la colaboración y la implicación de la sociedad, pero no en un acto puntual y principalmente económico, sino en un cambio de actitud que permee a nuestra vida cotidiana; se puede seguir mostrando las desigualdades, pero no asumiendo su existencia, sino analizando sus causas, luchando por su desaparición y pidiendo responsabilidades.

Desde el punto de vista cronológico, la *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*⁵ es uno de los textos más recientes en los que se ha recogido de forma bastante completa el objetivo y las líneas estratégicas de la ED, situándose explícitamente en una ED de quinta generación. Según dicho texto, el objetivo general de la ED es “promover una ciudadanía global comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como en la promoción del desarrollo humano y sostenible, a través de proce-

sos de educación que transmiten conocimientos y promueven actitudes y valores generadores de una cultura de la solidaridad”.

A pesar de este análisis y de los textos existentes que marcan las directrices para trabajar en el marco de la ED de quinta generación, la realidad de las prácticas de ED muestra, y así lo ha corroborado este estudio, que, por una parte, todavía se trabaja con planteamientos que responden más a un enfoque de tercera generación (crítica solidaria) o incluso anteriores, y, por otra, que en una misma entidad, en un mismo programa o proyecto pueden coexistir diferentes enfoques. Sin embargo, en nuestro compromiso por el cambio social y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, las organizaciones debemos ir asumiendo los retos que supone trabajar en el marco de una educación para el desarrollo de quinta generación.

5. 2007, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo



1.2 Concepto, dimensiones y transversales

Concepto

Siendo conscientes de la convivencia en el momento actual de diferentes modelos de ED, fruto de la evolución a la que hacíamos referencia anteriormente, en la Coordinadora Andaluza de ONGD -como plataforma de coordinación y de promoción de acciones conjuntas- era fundamental definir un concepto en el que se reconocieran, al menos, las organizaciones federadas.

Con la premisa de sumar las experiencias de las organizaciones, pero también con la responsabilidad de marcar un horizonte que ayudara a las mismas a reflexionar y mejorar sus acciones de ED, se construyó en el año 2006 un concepto común y consensuado de educación para el desarrollo, en un proceso abierto y participativo con las organizaciones federadas (y especialmente con las que conformaban el grupo de trabajo de ED).

Dicho concepto, que sigue siendo debatido y ampliado, ha sido la base de otros trabajos posteriores, relativos a educación para el desarrollo, realizados desde la Coordinadora Andaluza de ONGD. Es por ello que las últimas aportaciones o publicaciones insisten en la importancia de desarrollar una ED de quinta generación; así se ha manifestado en momentos de importante calado, como las aportaciones realizadas al recientemente aprobado *Programa Operativo de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Andaluza*⁶ proceso que ha requerido y motivado la revisión y

actualización del concepto de educación para el desarrollo.

Así, entendemos la educación para el desarrollo como un *proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia social, equidad de género, respeto por el medio ambiente y solidaridad.*

Esta definición lleva implícitas tres dimensiones, relacionadas y transversales entre sí: la dimensión **pedagógica**, en tanto que las propias prácticas y relaciones del proceso educativo son también elementos que definen la ED; la dimensión **política**, pues alude al valor de la ED como herramienta de participación y transformación social y, por último, la dimensión **intercultural**, ya que el valor y el derecho a la diversidad cultural son elementos básicos en esa transformación.

Estas tres dimensiones de la educación para el desarrollo han sido referencia en el proceso de recogida y análisis de la información ya que, como se expondrá en los apartados siguientes, han servido de marco para la elaboración de los indicadores sobre los que se realizaron las entrevistas y se analizaron las transcripciones de las mismas (ver en anexo libro de códigos). Por ello, es necesario extendernos un poco más en el desarrollo de cada una de ellas.

Dimensiones de la educación para el desarrollo

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

Es el componente de la educación para el desarrollo que abarca las cuestiones relacionadas directamente con el proceso de enseñanza / aprendizaje, como son: la definición de contenidos; la metodología empleada; los agentes implicados, sus roles y la interacción entre estos actores; los materiales elaborados o adaptados; los indicadores de evaluación, etc.

Una visión transformadora de la educación implica una mirada crítica y dinámica de los distintos elementos que operan en el proceso educativo. Se trata de plantear el conjunto del proyecto educativo de forma que no sólo se valoren los aspectos más cognoscitivos, sino que las propias prácticas y relaciones de interacción e intercambio en las relaciones educativas sean también elementos del proceso, así como las cuestiones relativas a las actitudes y valores tanto explícitos como implícitos.

6. DECRETO 355/2010, de 3 de agosto, por el que se aprueba el Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012.



Pese a que en su origen (y en las actuaciones actuales vinculadas a la primeras dos generaciones) la ED no se concebía como procesos estrictamente pedagógicos, en la evolución del concepto de la ED sí podemos reconocer una gran influencia de distintas corrientes teóricas del siglo XX, hasta llegar a considerar la educación como un proceso cultural, político y social, siendo su mayor exponente la pedagogía social de Paulo Freire y el enfoque de la psicología socio-cultural de Lev S. Vygotsky.

Desde este marco psico-pedagógico de la educación para el desarrollo, los procesos educativos que desarrollan aprendizaje significativo implican un principio de acción social próximo a las dinámicas de una educación emancipadora que apuesta por el impulso de estrategias de empoderamiento, en la que todos los sujetos intervinientes en el proceso son activos, intercambiando sus roles, a la vez que se desarrolla una búsqueda cooperativa de una nueva relación entre

La ED se fundamenta en tres dimensiones: pedagógica, política e intercultural

saber y poder, que genera transformaciones y que debe estar relacionada en todo momento con algunas líneas transversales imprescindibles como son la pers-

pectiva de género, la visión Sur, los derechos humanos, medioambiente, así como con las otras dos dimensiones de la ED (intercultural y política). El proceso de enseñanza-aprendizaje se posiciona como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, situando a la interacción social y los procesos dialécticos derivados de la misma como la base de la construcción del conocimiento.

DIMENSIÓN INTERCULTURAL

La vocación transformadora de la educación para el desarrollo lleva implícita estrategias que tengan en cuenta todos los elementos que confluyen e interaccionan en la sociedad, siendo la movilidad de personas y la diversidad cultural que esto supone uno de ellos, con gran relevancia política, económica y ciudadana.

Más allá de las respuestas políticas y económicas que sean necesarias, se ha hecho manifiesta la

necesidad de extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural, que genere marcos de convivencia en donde se reconozcan los derechos humanos para todas las personas y los pueblos y en donde se puedan dar los intercambios necesarios para asegurar la inclusión, sin que ello suponga una pérdida de la propia identidad cultural.

La educación, tanto en sus vertientes formales como informales, tiene una gran responsabilidad en la promoción y desarrollo de los valores, conocimientos y competencias que promuevan ese modelo de cultura y de relaciones sociales por lo que, en coherencia con lo anterior, la educación para el desarrollo promueve una educación basada en el respeto, que atienda a la diversidad (cultural, de género, lingüística, ecológica, funcional o cualquier otra), que promueva la igualdad de oportunidades y recursos y basada en la justicia y en la equidad.

DIMENSIÓN POLÍTICA

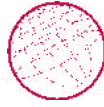
Destaca el valor de la ED como herramienta de participación y transformación social, en la medida en la que este término es empleado para definir⁸ la “actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo”.

La capacidad de transformar y de influir en nuestro entorno es inherente, y a veces hasta inconsciente, a las personas. La dimensión política de la ED parte de esa premisa y fomenta el desarrollo de habilidades para que dichas decisiones y la capacidad de incidencia no sea inconscientes, sino fruto de un proceso de reflexión y análisis individual y colectivo sobre esa realidad susceptible de cambio y las alternativas para el futuro más inmediato.

Esta dimensión cobra especial importancia en las propuestas más avanzadas, en las que se plantea la ED como una educación para la ciudadanía global y en las que se enfatiza en el término *ciudadanía*, no entendiéndolo éste desde el punto de vista del “civismo”, sino desde la construcción de sociedades plenamente democráticas.

Como educación orientada a la transformación social, la ED promueve la participación, define y estimula las estrategias que puedan hacerla posible;

8. Diccionario de la Lengua Española – XXIIª Edición. *Político*, ca, 9ª acepción.



cumpliendo, por tanto, un papel de herramienta para el fortalecimiento democrático donde los colectivos implicados recuperan su voz, asumiendo la responsabilidad colectiva y el derecho que asiste a todas las personas y comunidades a definir conjuntamente un futuro deseable. Ante un panorama internacional marcado por la injusticia y la desigualdad, la educación para el desarrollo busca concienciar sobre esta realidad preparando a las personas para actuar conjuntamente e imaginar estrategias creativas que transformen el orden establecido y que contribuyan a generar modelos de desarrollo justo y equitativo.

Así, formar personas para la vida puede tener matices totalmente opuestos dependiendo de la

importancia que se le conceda a unos contenidos y métodos o a otros. La educación es, por tanto, el pilar básico para la acción, y puede ser utilizada para mantener el statu quo, así como para impulsar la transformación social. Si un sistema otorga más peso a los contenidos técnicos que a los éticos, terminará configurando sujetos muy eficientes y conformes con el sistema, pero probablemente política y socialmente poco activos. Las propuestas de ED deben suponer un cuestionamiento del modelo hegemónico y una apuesta por el cambio social. El objetivo final es despertar la conciencia social sobre el injusto desarrollo provocado por el actual modelo de civilización occidental y lograr que se transforme en un modelo más justo, más equitativo, inclusivo y más sostenible.

Transversales del desarrollo y educación

Como hemos visto, la educación para el desarrollo está vinculada históricamente a los procesos de desarrollo social y económico y, como éstos, ha ido modificando sus propuestas educativas.

La definición de ED que proponemos hace explícita una serie de valores que están vinculados a un modelo muy concreto de desarrollo, que considera que cualquier acción del proceso debe contemplar de forma transversal el respeto al entorno, el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas y el protagonismo y participación de las mismas en dicho

proceso. Por ello, la educación para el desarrollo también debe desarrollar unos contenidos y unas herramientas que fomenten dicha transversalidad. Así, destacamos la existencia de cinco transversales que interactúan de forma horizontal con las dimensiones mencionadas en el epígrafe anterior: derechos humanos, equidad de género, medio ambiente, participación y visión Sur. Para definir cada una de estas transversales presentamos a continuación una tabla que cruza estos dos elementos esenciales y definitorios de la ED de quinta generación con el objetivo de ilustrar cómo afectan o están relacionadas entre sí.



TABLA 2. DIMENSIONES Y TRANSVERSALES DE LA ED

		DIMENSIONES		
		PEDAGÓGICA	POLÍTICA	INTERCULTURAL
TRANSVERSALES	DERECHOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la <i>Declaración universal de los derechos humanos</i> y de los instrumentos internacionales para su protección y promoción (pactos internacionales, convenciones y tratados). - Desarrollo de capacidad de reflexión y análisis crítico sobre los DDHH. - Adquisición de competencias para promover y defender los derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los compromisos políticos estatales e internacionales en pro del cumplimiento de los DDHH. - Conocimiento y participación en la construcción teórica y política del derecho al desarrollo y de los compromisos derivados del mismo tanto a nivel gubernamental como en el ámbito de la ciudadanía. - Identificación en conflictos internacionales y en situaciones cotidianas del incumplimiento de los derechos fundamentales de las personas y de los pueblos. - Implicación individual o colectiva en el desarrollo de sus derechos y en la defensa de los mismos. - Apuesta por la adopción de la presión e incidencia política (<i>advocacy</i>) como eje estratégico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del derecho a la diversidad cultural como un derecho fundamental de las personas y los pueblos. - Identificación en conflictos encubiertos del incumplimiento del derecho a la diversidad cultural. - Reconocimiento de los diferentes sistemas y visiones de los DDHH y desarrollo de propuestas para la coexistencia de varios sistemas en una misma sociedad (derechos de los pueblos indígenas vs. derecho de la nación, etc...).
	GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los postulados vinculados a la perspectiva de género y la coeducación. - Aceptación de la propia identidad, facilitación de la comunicación entre las personas de ambos sexos. - Desarrollo de capacidad de reflexión y análisis crítico de las relaciones entre las personas y los grupos. - Adquisición de competencias para promover y defender la equidad y la inclusión. - Deconstrucción de estereotipos de género y de los mecanismos sociales de discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visibilización de las mujeres y sus organizaciones como sujetos del desarrollo. - Institucionalización del enfoque de género en las políticas y prácticas. - Implicación individual o colectiva en la transformación de las relaciones de poder, promoviendo el empoderamiento de los grupos más pobres y excluidos. - Conocimiento y participación en la revalorización de la ética del cuidado. - Cuestionamiento de las masculinidades tradicionales. - Implicación individual o colectiva en el desarrollo de debates y posicionamientos que reafirmen el vínculo desarrollo, justicia y equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de la perspectiva de género atendiendo a la diversidad cultural. - Reconocimiento de la interseccionalidad de las distintas discriminaciones, lo que implica la interacción entre dos o más formas de discriminación (género, raza, etnia,...), teniendo en cuenta que la discriminación de género es una violación de los DDHH en intersección con todas las otras formas de discriminación.
	MEDEIOAMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del concepto de desarrollo sostenible y otros relacionados (consumismo, ahorro energético, cambio climático, huella ecológica, reducción, reutilización, reciclaje...) y reconocimiento del impacto que tienen sobre el mismo diferentes estilos de vida y formas de consumo. - Adquisición de competencias para promover y defender la corresponsabilidad desde los propios hábitos de consumo, de producción y de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las cuestiones medioambientales y de lucha por los recursos que están en la base de las relaciones internacionales. - Difusión y seguimiento de los compromisos políticos en materia de medioambiente. - Implicación individual o colectiva en movimientos ciudadanos ecologistas. - Conocimiento, adopción y difusión de alternativas de desarrollo existentes al modelo hegemónico, así como fomento de su discusión y debate en el entorno inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las diferentes formas de desarrollo que contemplan como valor fundamental la sostenibilidad ambiental. - Análisis de las consecuencias de la imposición del modelo cultural neoliberal y el impacto medioambiental que supone. - Identificación y promoción de de modos de vida y formas de producción respetuosos con el medio ambiente.



		DIMENSIONES		
		PEDAGÓGICA	POLÍTICA	INTERCULTURAL
TRANSVERSALES	PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del concepto de participación social y las implicaciones que tiene personal y colectivamente. - Adquisición de competencias para promover el empleo de metodologías de construcción del conocimiento, dialógicas y propias de la educación popular, que fomentan el diseño y desarrollo de procesos, dando la oportunidad a los propios colectivos a ser sujetos activos, no objetos de los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación individual o colectiva en la generación de espacios de debate y participación que trabajen en pro del bien común y de las necesidades de grupos específicos. - Fomento de la participación ciudadana y de las acciones de incidencia política. - Conocimiento y promoción de los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. - Fortalecimiento del trabajo en red. - Participación en redes locales, regionales o internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del derecho a la participación, independientemente de la identidad cultural. - Identificación, fortalecimiento y difusión de asociaciones de personas que por discriminación cultural tienen mermodas sus oportunidades de participación.
	VISIÓN SUR	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los postulados vinculados al concepto de codesarrollo. - Adquisición de competencias que favorezcan la transformación del imaginario colectivo negativo sobre los pueblos y países del Sur. - Adopción y promoción de postulados epistemológicos, herramientas metodológicas y visiones elaboradas desde el Sur. - Diseño y desarrollo de actividades de intercambio con grupos de iguales de otros países y culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la participación de asociaciones de inmigrantes y personas originarias de otros países en espacios de trabajo y decisión. - Participación en redes internacionales o regionales de interés común. - Implicación individual o colectiva en la visibilización de las propuestas y las acciones que se generan desde el Sur. - Identificación y apoyo las propuestas y protestas vinculadas a la vulneración de los DDHH y de los tratados internacionales que se generan desde colectivos y personas del Sur. - Fomento de la cooperación Sur- Sur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del derecho a la diversidad cultural y valorización de la riqueza que ésta supone. - Identificación, fortalecimiento y difusión de elementos culturales identitarios de distintos pueblos y culturas, haciendo hincapié en la necesidad de la superación de prejuicios y estereotipos, especialmente los negativos y sobre los pueblos y países del Sur. - Transversalización de la interculturalidad en los materiales didácticos.

Elaboración propia.



I.3 Ámbitos, áreas de trabajo, agentes y actividades de la educación para el desarrollo

Ámbitos

Tres son los ámbitos en los que se desarrollan las actuaciones en materia de educación para el desarrollo: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Es extensa la bibliografía específica que aborda esta cuestión⁹ por lo que nos limitaremos a hacer una breve definición de los mismos que sirva de referencia a los resultados de este estudio.

Cuando hablamos de **educación formal** nos referimos a los procesos educativos desarrollados en estancias o instituciones educativas oficialmente reconocidas, que cuentan con unos contenidos reglados, y están destinadas a grupos definidos legislativamente y con unos objetivos educativos específicos.

En relación a qué entendemos por **educación no formal** diremos que son aquellos procesos que se desarrollan igualmente a partir de objetivos educativos y destinados a grupos específicos pero que no transcurren en el marco ni físico ni legal de las instituciones educativas oficiales.

Con respecto a la **educación informal**, debemos destacar que su incorporación a la clasificación de actividades educativas es más tardía, refiriéndose a aquellas iniciativas que, sin ser concebidas como proceso educativo, tienen una gran influencia en la construcción del imaginario colectivo, en las opiniones de las personas y en sus actos.

Hoy por hoy, la ED cuenta con experiencias que se desarrollan en los tres ámbitos, siendo tradicionalmente las más numerosas y habituales las vinculadas a la educación formal, entre otras cuestiones como respuesta a una demanda del profesorado que se incrementa sobremanera a principios de los años 90 con la aprobación de la LOGSE.

Asimismo, cabe destacar que en los últimos años han crecido cuantitativa y cualitativamente las experiencias de ED en el ámbito de la educación no formal, siendo especialmente significativas las propuestas de investigación o de comunicación para el desarrollo.

En el encuentro de buenas prácticas en ED¹⁰ realizado en diciembre de 2008 en Córdoba (organizado por Córdoba Solidaria) se elaboró una serie de análisis y propuestas específicas en torno al presente y al futuro de la ED. Entre ellos se pusieron de manifiesto algunos elementos que debe tener una buena práctica, se priorizaron diferentes limitaciones (vinculadas a la financiación, la coherencia, la metodología y evaluación, las relaciones con las instituciones públicas) y se abordaron numerosos retos que se materializaron en propuestas concretas. Estos retos giraban en torno al fomento y consolidación del trabajo en red, la mejora de la metodología y de las relaciones con otras organizaciones públicas y privadas, así como la evaluación continua de las prácticas y los procesos.

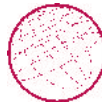
El ámbito de trabajo más habitual de la ED es la educación formal

Este encuentro, que tenía como objetivo promover el intercambio de experiencias prácticas dentro del marco de la educación para el desarrollo (mediante la creación de un espacio que generase una acción común entre movimientos sociales asociativos), era una actividad que daba continuidad a los congresos que venían desarrollando Hegoa y otras organizaciones y que en el año 2010 cristalizó en el II Encuentro de buenas prácticas de ED celebrado en el mes de diciembre de 2010 en Alburquerque (Extremadura).

Este esfuerzo que vienen realizando los colectivos y agentes educativos por innovar en metodologías, trabajar en red y abrir la ED a otros espacios de participación social y política son muestras de que se va avanzando, aunque con dificultades y lentamente, hacia lo que anteriormente hemos denominado como una educación para el desarrollo de quinta generación.

9. Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía. Fase I: las administraciones públicas. CAONGD, 2007; Estrategia de ED de la Agencia Española de Cooperación, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo, 2007

10. <http://www.cordobasolidaria.org/medias/file/ACTA%20ENCUENTRO.pdf>



Áreas de trabajo

Las áreas de trabajo tradicionalmente identificadas con la ED son la de **sensibilización** y **educación para el desarrollo-formación**; de hecho, hoy día siguen siendo las áreas que engloban la mayoría de las acciones de ED de las ONGD que han participado en este análisis, como puede constatarse en los datos obtenidos en este estudio.

Posteriormente, y en el marco de la evolución del concepto de ED anteriormente descrito y reconociendo la dimensión política de la educación para el desarrollo, se incluye la **presión e incidencia política** como área de trabajo de la ED, entendiendo ésta como el conjunto de acciones dirigidas a influir en las decisiones políticas tanto locales como internacionales.

El debate sobre si la incidencia política es un área de trabajo de la ED o es un espacio independiente es un debate abierto entre las organizaciones y, aunque en el seno de la Coordinadora Andaluza de ONGD (y en el del grupo de ED en concreto) no se ha dado un debate en profundidad al respecto, nuestra posición, dado el concepto de educación para el desarrollo que defendemos es de su inclusión, máxime cuando la incidencia política suele (y debe) ir acompañada de movilizaciones sociales que requieren haber trabajado previamente con la ciudadanía las cuestiones (contenidos) que propician la reivindicación, la importancia de la implicación personal en actuaciones vinculadas al bien colectivo (valores) y las maneras (procedimientos) para hacerlas.

En cuarto lugar, y transversalizando desde su base las otras tres áreas de trabajo, está el área de **investigación para el desarrollo**. Tal y como recoge la *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española* (pág. 22), “la investigación para el desarrollo es una pieza clave en un modelo de transformación de la cooperación; su objetivo es analizar en profundidad la problemática del desarrollo y fundamentar las distintas propuestas para promover el desarrollo humano. Las prácticas de educación para el desarrollo (sensibilización e incidencia política y movilización social) deben estar basadas en esta dimensión (...)”.

Además, los procesos de investigación pueden entenderse como parte del propio proceso de las actividades de educación para el desarrollo, entendiendo ésta como diagnóstico o como evaluación continua y de resultados, cuestiones imprescindibles a la hora de planificar y desarrollar una acción educativa.

IMAGEN I. Áreas de trabajo de la educación para el desarrollo



Es por ello que vamos más allá de las posiciones que enmarcan la investigación como una de las cuatro áreas de trabajo, con igual peso e importancia dentro de la ED, porque concebimos la investigación como un proceso sistémico y sistemático de revelamiento de información que permite elaborar juicios acerca de un cierto objeto y que comprende todas aquellas acciones que van desde el diagnóstico o análisis de la realidad de un contexto concreto (previo al diseño y a la implementación de actuaciones específicas) a la evaluación final de las mismas, pasando por la evaluación sumativa o del proceso. En palabras de José M. Ruiz (1995), en el campo de lo educativo, se entiende como “proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción”. Así pues, conceptualizamos la investigación como un proceso sistemático de recogida de información no improvisado, basado en planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes; que implica un juicio de valor y está orientado hacia la toma de decisiones para



la mejora de la práctica; alineando la teoría y la práctica profesional con el pensamiento democrático”.

A la luz de lo anterior, la investigación es un área de trabajo esencial y prioritaria, que tiene que

Agentes

En la primera fase de este estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía ya se puso de manifiesto la diversidad de agentes que desde diferentes espacios y perspectivas trabajan en ED, y cómo se había reflejado dicha diversidad en el III Congreso de educación para el desarrollo organizado por Hegoa en diciembre de 2006.

Dos años más tarde, en 2008, se desarrolló en Córdoba el encuentro de buenas prácticas de educación para el desarrollo, el que participaron 59 colectivos de toda España y más de 40 talleristas (entre los que se encontraban ONG de desarrollo, asociaciones vecinales, asociaciones culturales, coordinadoras de asociaciones, representantes de administraciones públicas y profesionales de la educación a título individual) para presentar sus experiencias y debatir sobre la educación para el desarrollo.

A la luz de esta diversidad vamos a enunciar a los distintos actores que desarrollan actuaciones de ED, rescatando la relación que se hizo en la primera fase del estudio, porque consideramos, y así lo hemos contrastado, que sigue estando vigente, pero incorporando una actualización de quiénes realizan acciones de ED, independientemente de que algunos actores sean identificados o no por el grupo, y teniendo en cuenta el panorama encontrado a la luz de espacios de reflexión y debate en los que ha participado la Coordinadora Andaluza de ONGD en los últimos años.

COLECTIVOS Y ASOCIACIONES SOCIOEDUCATIVAS

Desarrollan trabajos de educación en valores tanto en el ámbito de la educación formal como, sobre todo, de la educación no formal. Dentro de este colec-

estar presente en el desarrollo de cualesquiera actuaciones en la materia, independientemente del área de trabajo a la que esté vinculada, tal y como podemos observar en la Imagen 1 (elaboración propia) *Áreas de trabajo de la educación para el desarrollo*.

tivo sigue siendo significativo el papel protagonista de las ONG de desarrollo en este ámbito de trabajo, sobre todo en lo que se refiere a las partidas para educación para el desarrollo de los presupuestos de AOD.

Según consta en el PACODE¹⁶: “En el ámbito de la educación y sensibilización las ONGD han sido uno de los principales agentes en nuestra comunidad autónoma, fortaleciendo el tejido asociativo por la solidaridad y cimentando el compromiso de la sociedad andaluza por la erradicación de la pobreza y la generación de procesos de desarrollo”.

COORDINADORAS O FEDERACIONES DE ASOCIACIONES

Tradicionalmente han tenido una doble función en cuanto a la ED se refiere. Por una parte, la ejecución de actividades o proyectos propios, normalmente en el área de sensibilización, aunque actualmente están tomando mayor protagonismo las acciones en las áreas de incidencia e investigación; y por otra la coordinación de actividades de educación para el desarrollo realizadas por las organizaciones miembro.

La mayor dificultad con la que se encuentran estas plataformas a la hora de desarrollar acciones de ED es definir una línea estratégica en la que todas las organizaciones miembro se sientan representadas y que complemente, no compita, con lo que ya hacen las propias organizaciones.

ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (REGIONALES Y LOCALES)¹⁷

Son agentes directos de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) descentralizada, y por tanto está entre sus objetivos potenciar y definir el espacio de

*Las ONGD cuentan
con un papel
protagonista entre los
agentes de la ED*

16. Plan Andaluz Cooperación para el Desarrollo 2008/2011. BOJA 11 de 16 de enero de 2008; Decreto 283/2007, de 4 de diciembre.

17. Para profundizar más sobre la educación para el desarrollo en las administraciones públicas en Andalucía, ver la fase I de este estudio, publicada por la Coordinadora Andaluza de ONGD en abril de 2007.



la cooperación descentralizada, impulsando mecanismos de coordinación y participación entre distintos agentes, a la vez que financian proyectos y programas que desarrollan las asociaciones, siendo minoritarios las acciones directas en ED por parte de las administraciones. En el caso concreto de Andalucía, según consta en el *Informe sobre la Ayuda Oficial al Desarrollo descentralizada de la Junta de Andalucía y entidades locales (2006-2008)* publicado por la CAONGD en 2010, existe un importante apoyo presupuestario directo que se realiza anualmente desde la Junta de Andalucía para el sostenimiento de distintas fundaciones públicas, cuya actividad se enmarcaría en la categoría de cooperación cultural y de fomento de la paz, que bajo el prisma conceptual en el que nos posicionamos al entender la educación para el desarrollo no consideramos a estas entidades como agentes directos de ED, aunque según el PACODE su actuaciones sí son consideradas como educación para el desarrollo en su faceta de “Cultura de Paz”.

UNIVERSIDAD

Se ha mantenido la tendencia ascendente de aparición de asignaturas relativas a la cooperación y a los derechos humanos, aunque en términos generales es deficitario el tratamiento de la ED en sus programas y créditos, entre otras cuestiones porque, como menciona el POED, las iniciativas de ED en este ámbito dependen de “iniciativas personales de algunos docentes, cuyo interés y esfuerzo ha contado en ocasiones con eco y respaldo en sus grupos de investigación, sus departamentos o sus facultades”.

Cabe destacar en el ámbito específico de la ED la reciente creación en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla del Máster de Educación para el Desarrollo, Sensibilización Social y Cultura de Paz¹⁸.

PROFESORADO

Sigue siendo el colectivo mayoritario al que se destinan las acciones de ED. Su implicación en las actividades que proponen las ONGD, la Consejería de Educación o su propia iniciativa personal para incluir los contenidos de la ED en su programación es un pilar básico para que el objetivo de la educación para el desarrollo se logre entre el alumnado de la educación formal.

VOLUNTARIADO

Gran número de proyectos de ED contemplan al voluntariado como población destinataria de los mismos, ya sea como grupo específico de la intervención, como otro grupo de interés o como sujeto involucrado. Utilizando términos del POED, “el voluntariado es una de las expresiones más genuinas de la solidaridad ciudadana. Es un espacio de participación ciudadana al que se llega por aprendizaje y disposición y donde los/as voluntarios/as toman conciencia de ser parte activa de la sociedad y de la responsabilidad que tienen hacia ella”. Junto con el personal técnico de las ONGD configuran lo que se denomina “público activo”, es decir, aquellos que, conociendo la propuesta específica de lucha contra la pobreza de la ONGD, se involucran de manera activa en su causa.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los medios de comunicación son, hoy día, una importante vía de información (noticias, datos, imágenes...) de nuestra sociedad, aunque normalmente esta información no siempre es elaborada y transmitida teniendo en cuenta su posible valor educativo. Es por ello que, además de ser actores activos de la ED, quienes trabajan en los medios de comunicación son, también, público objetivo de actuaciones específicas en educación para el desarrollo.

Los medios son a la vez actores activos y público objetivo de la ED

ORGANIZACIONES SINDICALES

Según el POED¹⁹, las organizaciones sindicales abordan acciones relacionadas con la cooperación internacional para el desarrollo y con la ED, especialmente a través de sus fundaciones; comparten la visión de una educación para la ciudadanía global que se convierta en un motor de participación social, así como en un proceso de generación de conciencias críticas que haga a las personas responsables activas para construir una sociedad civil comprometida, corresponsable y participativa. Consideran que el entorno laboral

18. www.upo.es/postgrado

19. Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012, BOJA 160 de 17 de agosto; DECRETO 355/2010, de 3 de agosto.



debe ser un espacio en el que los trabajadores y trabajadoras puedan desarrollar una labor de solidaridad y cooperación, si bien también promueven la ejecución de proyectos de educación para el desarrollo, en el ámbito formal y no formal, y de acciones dirigidas a

otros colectivos para sensibilizar y concienciar; entre otras cuestiones, sobre las causas que generan desigualdades económicas y sociales, la defensa de los derechos humanos y la reivindicación de una globalización justa.

Actividades

Con la relación de la tipología de actividades de educación para el desarrollo que se presenta a continuación se ha intentado aglutinar la variedad de acciones que se desarrollan bajo el paraguas de la ED. Pese a que se ha intentado tener en cuenta todas las modalidades, somos conscientes de que hay gran diversidad de actuaciones y muchas de ellas para ser desarrolladas en distintos ámbitos. Así pues, hemos desarrollado un listado enunciativo de las distintas tipologías de actividades, que se presentan en la Imagen 2 (elaboración propia), queriendo representar el dinamismo de las actuaciones, así como la flexibilidad de muchas de ellas para ser desarrolladas con distintos fines. Para ello hemos tomado como base el modelo de intervención de Sensibilización-Formación- Acción SFA²⁰. En cualquier caso, tampoco es el objetivo de esta clasificación tener carácter universal, pero sí es importante considerar que es la que se ha utilizado como base para la recogida de información, cuantitativa y cualitativa, sobre las actividades de ED de las ONGD de la Coordinadora Andaluza para la realización de este análisis.

Son, pues, actividades de ED: charlas; exposiciones; cursos de formación; elaboración y divulgación

de material audiovisual; elaboración y divulgación de material didáctico; elaboración y desarrollo de actividades divulgativas; talleres y actividades; teatro y cuentacuentos; desarrollo de estudios e investigaciones; campañas de sensibilización y de movilización social; actuaciones de reivindicación e incidencia política; creación y mantenimiento de redes; jornadas, foros, encuentros...

IMAGEN 2. Actividades de la educación para el desarrollo



20. Citado por M^a José Lera en el artículo *Claves psicológicas para entender la convivencia escolar*, en el cual expone que este modelo que surge en el marco de la educación para el desarrollo, basándose en la necesidad de educar críticamente, promover una actitud de cambio, y una acción transformadora ante las desigualdades sociales (Kabunda, M. 1997. *Educación para el desarrollo: nuevas tendencias desde las perspectivas de relaciones internacionales*. Paper presented at the Congreso Internacional de Educación y Desarrollo, Tenerife).



II. MARCO NORMATIVO

El marco normativo de la educación para el desarrollo está ligado a las declaraciones, resoluciones, leyes y decretos que sobre cooperación han hecho públicas en los últimos años las administraciones y

gobiernos europeos, nacionales y regionales. La siguiente tabla resume los documentos oficiales que conforman, desde el ámbito universal al regional andaluz, el marco normativo de la ED²¹:

TABLA 3. MARCO NORMATIVO

ÁMBITO	MARCO NORMATIVO
UNIVERSAL	<ul style="list-style-type: none">- Declaración Universal de los DDHH, y la carta de NNUU (1945 y 48).- Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (UNESCO, 1974).- Declaración sobre el derecho al desarrollo (1986).- Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (1998).- Declaración del Milenio (2000).- Declaración de París sobre eficacia de la ayuda al desarrollo (2005).
EUROPEO	<ul style="list-style-type: none">- Convenio para la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales (conocido como Convenio europeo de los derechos humanos, 1953).- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.- Tratado de Maastricht (1992): "La política de cooperación al desarrollo en el horizonte del año 2000".- Consejo de ministros de la UE: resolución sobre la educación para el desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación al desarrollo (2001).
ESTATAL	<ul style="list-style-type: none">- Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo (Congreso de los Diputados, 1992).- Ponencia de estudio de la política española de cooperación al desarrollo (Senado 1994).- Ley española de cooperación 23/1998.- Plan Director de la Cooperación Española 2000-2004.- Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008.- Ley 27/2005 Fomento de la educación y la cultura de paz.- Ley Orgánica de Educación 2/2006.- Estrategia de ED de la Cooperación Española (2008).- Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012.
ANDALUZ	<ul style="list-style-type: none">- Ley 14/2003 de cooperación internacional para el desarrollo de la Junta de Andalucía.- Ley 2/2006, de 16 de mayo, de creación de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo.- Plan Andaluz para la Cultura de Paz y la No-violencia.- Decreto 283/2007: Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo 2008-2011 (PACODE).- Decreto 355/2010: Programa Operativo de Educación para el Desarrollo.

Elaboración propia.

21. Puede encontrarse una revisión más amplia del marco normativo internacional y nacional en los anexos de la Estrategia de ED de la Cooperación Española, así como del marco institucional internacional, nacional y autonómico.



Sin dejar de valorar todas las ocasiones en las que los textos oficiales han hecho una declaración expresa a la educación para el desarrollo, no podemos dejar de reconocer que la publicación en 2008 de la *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española* y, posteriormente del Plan Director 2009-2012, en el que se considera a la ED “componente esencial en la estrategia de la política de cooperación para el desarrollo”, supuso un punto de inflexión en el avance de la ED como estrategia para el desarrollo y no como instrumento del mismo. La estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española es el primer documento donde se hace explícita la política y el posicionamiento propio sobre ED del gobierno español que, sin duda, se ha convertido en marco para las intervenciones, no sólo gubernamentales, sino también para muchos colectivos sociales, entre otros, como ya se ha expresado anteriormente, para este mismo estudio.

Algunas de las cuestiones más significativas de este texto son, en primer lugar, que se posiciona expresamente en el enfoque de quinta generación, y como tal define a la educación para el desarrollo como “proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida con la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (pág. 19); y en segundo lugar, pone en relación de forma transversal a la ED con las prioridades horizontales del Plan Director 2005-2008 (lucha contra la pobreza, defensa de los derechos humanos, igualdad de género, sostenibilidad medioambiental, respeto a la diversidad cultural) y con las prioridades sectoriales (educación, salud, lucha contra el hambre, pueblos indígenas, sostenibilidad medioambiental, acción humanitaria, gobernabilidad, participación ciudadana y desarrollo institucional, cultura y desarrollo, promoción del tejido económico y empresarial, construcción de la paz y género y desarrollo).

Igualmente, la estrategia tiene también algunas cuestiones mejorables que, según el grupo de educación para el desarrollo de la Coordinadora de ONG

de desarrollo España, con el que se revisó alguno de los borradores de la estrategia, habría sido necesario incluir; y nos referimos, fundamentalmente, al capítulo de compromiso presupuestario para el desarrollo de esta estrategia, traducido en programas y proyectos de educación para el desarrollo.

A nivel autonómico, en el territorio nacional también ha habido algunos avances (aunque no muchos) desde el año 2007, año en el que se publicó la primera fase de este estudio y en el que ya se hizo una revisión del marco normativo de la ED.

Durante el segundo semestre del año 2009, el grupo de trabajo de coordinadoras autonómicas²² de ONGD realizó un análisis del tratamiento de la ED en las políticas marco de cooperación al desarrollo a nivel autonómico.

En el momento de presentar las conclusiones de dicho análisis (encuentro anual de coordinadoras autonómicas, Toledo noviembre de 2009), se contó con información de 16 de las 17 comunidades autónomas españolas, con la que se llegó a las siguientes conclusiones:

- En la totalidad de las comunidades autónomas existe un plan director de la cooperación o están en el proceso de elaboración de este

documento.

- En todos ellos existe un apartado, epígrafe, capítulo, etc. referente a la educación para el desarrollo y la sensibilización, aunque con un nivel de concreción y profundización muy diverso.

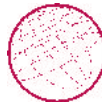
Partiendo del texto literal que aparece en cada uno de ellos, se hizo una catalogación por generaciones de ED para tener una visión general de la tendencia en cuanto al concepto de ED que se maneja en las políticas y estrategias de educación para el desarrollo. Este análisis fue expuesto y debatido en el citado encuentro, obteniéndose las siguientes conclusiones²³:

- En sólo tres comunidades (Extremadura, Andalucía y Cataluña) de las 16 de las que se obtu-

Todos los planes de cooperación autónómicos en España recogen la ED

22. Grupo coordinado por la Coordinadora de ONG de Desarrollo España del que forman parte las coordinadoras de las 17 comunidades autónomas españolas. Más información en www.congde.org.

23. Fuente: conclusiones de la comisión de educación para el desarrollo del grupo de coordinadoras autonómicas de la Coordinadora de ONG de Desarrollo España.



vieron datos se estaba elaborando un plan operativo específico de educación para el desarrollo.

- La mitad de las administraciones autonómicas, tal y como se puede observar en la Tabla 4 (elabo-

ración propia), sobre administraciones autonómicas y ED, se encuentran en la tercera generación, y una cuarta parte en la segunda. Son escasas las administraciones autonómicas que recogen aspectos relacionados con la 4ª y la 5ª generación.

TABLA 4. ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS Y ED

	1ª generación	2ª generación	3ª generación	4ª generación	5ª generación
Andalucía					
Asturias					
Aragón					
Baleares					
Canarias					
Cantabria					
Castilla La Mancha					
Castilla y León					
Cataluña					
Euskadi					
Extremadura					
Galicia					
Comunidad de Madrid					
Murcia					
Navarra					
La Rioja					
Comunidad Valenciana					

Generación en la que se sitúa	Generación en la que muestra tendencia a situarse

Elaboración propia.

A día de hoy, un año después, podemos decir que ha habido algunos avances en el ámbito autonómico andaluz, y en ese sentido hacer especial mención, por la relevancia para las ONGD y la Coordinadora Andaluza de ONGD, al Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo (PACODE, 2008-2011) y, sobre todo a la aprobación del Programa Operativo de Educación para el Desarrollo de la política de cooperación andaluza (POED)²⁴, que responde al tercer objetivo específico del PACODE, “Fortalecer la educación para el desarrollo de la población andaluza”.

Según refleja el propio programa en su presentación: “El POED pretende: i) Integrar la educación para el desarrollo como elemento fundamental de la política de cooperación para el desarrollo andaluz; ii)

Establecer las bases y principios de un modelo andaluz de educación para el desarrollo adaptado a las características de la cooperación andaluza; y iii) Diseñar mecanismos de coordinación de las actuaciones de la educación para el desarrollo en Andalucía fundamentados en los principios de coherencia y coordinación entre las distintas consejerías de la Junta de Andalucía con competencia en la materia, y la participación e implicación de los agentes de la cooperación andaluza, los medios de comunicación y de la sociedad andaluza en general”.

El POED recoge el enfoque de la educación para el desarrollo, y debe servir de referencia a los diferentes agentes, integrando actuaciones adaptadas a las características y particularidades de la sociedad y a

DECRETO 355/2010, de 3 de agosto, por el que se aprueba el Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012



la política andaluza de cooperación para el desarrollo, proporcionando herramientas comunes para la planificación de las actuaciones, con la perspectiva de promover una ED comprometida con la transformación social.

Igualmente, el texto recoge la definición que la AACID tiene sobre la ED, dando también cabida a la definición de otros agentes (entre ellos la CAONGD) y reconociendo así la diversidad del propio término de ED.

Así, para la AACID la ED se entiende como “un proceso educativo activo y participativo, basado en conocimientos, actitudes y valores, tendentes a promover una ciudadanía global, solidaria y comprometida en la lucha contra la pobreza, el desarrollo humano sostenible y el fomento de la paz desde la visión crítica de la realidad, la comprensión de las causas generadoras de desigualdades y de la interdependencia de las sociedades”.

Dada la fecha de publicación del POED, posterior a la recogida de información, la influencia de este documento no se verá reflejada en el trabajo de las ONGD que forman parte de la muestra; sin embargo, no cabe duda de que será un marco de referencia para la ED en Andalucía los próximos años.

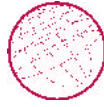
Por último, en cuanto al marco normativo de la ED se refiere, haremos una breve mención al ámbito local en Andalucía.

Ya en la primera fase de este estudio, que se centró en la situación de la ED en las administraciones públicas andaluzas, se pudo constatar que en los ayun-

tamientos y diputaciones era bastante deficitario el marco normativo de la ED y, por lo tanto, el valor que se da a la misma.

Salvo en el caso del Ayuntamiento de Córdoba, en ninguna del resto de de las administraciones estudiadas (Junta de Andalucía, diputaciones provinciales y ayuntamientos de capitales de provincia) existía en el año 2007 un marco normativo o unas directrices específicas relativas a la estrategia local en educación para el desarrollo, e incluso en los pocos casos en los que sí había plan marco de la cooperación se hacía alusión a la ED desde una concepción de la misma como instrumento de la cooperación, y no como un ámbito de actuación con entidad propia.

Lejos de mejorar, en los últimos años esta situación ha empeorado en la mayoría de las provincias andaluzas, donde los recortes en los presupuestos para cooperación al desarrollo han afectado, especialmente, a las partidas y convocatorias de ED, llegando a desaparecer completamente esta línea de trabajo en algunos casos. En cualquier caso, las ONGD hemos conseguido que la ED tenga presencia en las diversas provincias andaluzas a través del trabajo de incidencia desde la CAONGD y federaciones provinciales. Esta circunstancia se ha hecho notar en diversas convocatorias de organismos autonómicos, provinciales y locales. No obstante, reconocemos que aún falta mucho por hacer, ya que no existe una estrategia definida de ED en muchas instituciones, ni se cuenta con un marco legal homogéneo que regule las convocatorias y subvenciones, de forma que muchas convocatorias no están garantizadas, los presupuestos han disminuido considerablemente e incluso en algunos casos han desaparecido.



III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objeto de estudio

Ante la reflexión sobre el papel que estaban asumiendo las ONGD ante las propuestas más avanzadas en educación para el desarrollo y que, a su vez, los mismos colectivos estábamos exigiendo a las administraciones en sus políticas de cooperación al desarrollo, concluimos que era necesario hacer un análisis de la situación de la ED en Andalucía, y centrarnos (en esta segunda fase del análisis, tras el estudio de las administraciones públicas andaluzas), en el trabajo de las ONGD (agentes destacados en este ámbito) e identificar sus logros (fortalezas) y sus limitaciones (debilidades).

En el marco de este objetivo se delimitaron las siguientes cuestiones sobre las que recoger información, y a partir de las cuales conocer el esfuerzo operativo y organizativo de las ONGD ante las nuevas propuestas de educación para el desarrollo:

- La aplicación presupuestaria a las áreas de ED.

- Las características formativas del personal de ED.
- El perfil laboral del personal de ED.
- Los instrumentos de planificación y ejecución de los objetivos de ED.
- El enfoque de ED desarrollado.
- El acercamiento al enfoque de quinta generación.
 - o Dimensiones de la ED.
 - o Transversales del desarrollo.

El objetivo principal del estudio era desarrollar una investigación que mejorara la acción, esto es, la intervención que se realiza desde los diferentes ámbitos, y que no quedase en un documento descriptivo de lo que las personas informantes nos hubieran dicho, sino que el contenido de los discursos recogidos tuviese como resultado final un documento útil para las organizaciones que trabajan en educación para el desarrollo en Andalucía.

3.2 Marco metodológico

A partir de la definición del objeto de estudio, y teniendo en cuenta el carácter de continuidad y de relación de este estudio con la primera fase del análisis de la educación para el desarrollo en Andalucía, vimos coherente mantener el enfoque metodológico utilizado con anterioridad: enfoque descriptivo – explicativo.

Este enfoque engloba los trabajos cuyo objetivo es describir la estructura de los fenómenos y su dinámica, para posteriormente buscar la explicación del comportamiento de las variables.

El presente documento es el resultado del análisis de la información recogida en la investigación exploratoria de carácter mixto (siendo más significativo el análisis cualitativo que cuantitativo, pero complementando ambos) realizada por el área de investigación y el grupo de educación al desarrollo de la CAONGD. Dicha investigación ha consistido en la utilización de las técnicas de cuestionarios con ítems cerrados y abiertos de desarrollo, así como de entrevistas semiestructuradas en profundidad, a profesiona-

les de organizaciones no gubernamentales que trabajan específicamente en ED.

En concreto, este estudio pretende describir los aspectos anteriormente enumerados relacionados con el trabajo de las ONGD en educación para el desarrollo, para posteriormente explicar la relación entre ellos y cómo influyen en la capacidad real de las organizaciones de llegar a los objetivos de una educación que promueva el compromiso por el cambio social.

El trabajo de campo se ha realizado en los meses de junio a septiembre de 2009 y la selección de las personas y organizaciones entrevistadas se ha basado en el conocimiento de las mismas por parte del equipo a partir de la información de las encuestas que las organizaciones anualmente cumplimentan para la elaboración de la Guía de ONGD de la CAONGD y las visitas a las sedes por parte del grupo de apoyo técnico. Esta vinculación previa favoreció a lo largo del proceso la realización de las entrevistas y la apertura de las personas que han sido entrevistadas.



3.3 Hipótesis

A partir de las cuestiones definidas en los apartados anteriores, se formularon una serie de hipótesis, a las cuales responder una vez se concluyera la recogida de información y análisis de la misma. Las hipótesis planteadas han sido debatidas por el grupo de ED, fruto de la experiencia de quienes lo componen como responsables técnicos de educación para el desarrollo de 25 organizaciones federadas en la CAONGD. Finalmente, las hipótesis determinadas para este estudio han girado en torno a las siguientes cuestiones:

- Las ONGD en su conjunto no consideran suficientemente la ED como una prioridad estratégica en comparación con otras áreas como cooperación internacional o intervención social, lo que se refleja en una serie de diferencias cuantitativas y cualitativas como la distribución presupuestaria, la estabilidad del personal de ED, la formación interna relacionada, ...

- Si bien cada vez están más asumidos en el discurso y posicionamiento de la organización los principios de la ED de quinta generación, se mantienen en la práctica de las ONGD acciones características de enfoques menos avanzados.

- El desarrollo de las dimensiones de la ED en las actuaciones es bastante desigual, siendo menor el esfuerzo por ampliar las dimensiones pedagógica y política de las mismas.

- A pesar de los esfuerzos de las ONGD por profundizar en la transversalización de las prioridades horizontales del desarrollo (género, interculturalidad, visión Sur, derechos humanos, ...) en las acciones de educación para el desarrollo, aún existen carencias a nivel técnico para que ésta sea efectiva; estas carencias son mayores a la hora de abordarlas desde el punto de vista organizativo.

3.4 Selección de la muestra, fuentes de información, técnicas de recogida de información y desarrollo del trabajo de campo²⁵

La muestra de organizaciones participantes en este estudio se limitó a las ONG de desarrollo federadas a la CAONGD, que en el momento de la realización del trabajo de campo (marzo-septiembre de 2009) eran un total de 57.

Es cierto que en la idea inicial, previa a la formulación del presente estudio, se planteó la posibilidad de que la muestra fuera igual a la totalidad de entidades que desarrollan actuaciones de ED en Andalucía. Pero finalmente se valoró que la representatividad de las organizaciones federadas a la Coordinadora Andaluza era suficiente, sobre todo teniendo en cuenta que no era la pretensión de este estudio llegar a conclusiones generalistas, sino conocer y comprender mejor una realidad, la de la ED en Andalucía, desde el trabajo de un colectivo determinado, las ONGD, alta-

mente influyentes en las acciones de ED de nuestra comunidad autónoma.

Según datos extraídos de la memoria de la AACID de 2008, en materia de ED (incluida la línea de formación e investigación) se financiaron por parte de este organismo 68 proyectos. De éstos, casi tres cuartas partes son proyectos ejecutados por ONGD. Si analizamos cada uno de estos proyectos observamos que tan sólo el 10% de los mismos son de organizaciones que no forman parte de la CAONGD. Por lo tanto, y a la luz de los datos que tomamos como ejemplo, pero que pueden ser extrapolados a otras convocatorias públicas, podemos decir sin temor a equivocarnos que la CAONGD representa al 90% de las ONGD que desarrollan actuaciones de ED en Andalucía.

25. Todas las tablas, imágenes y gráficos de los apartados 4 y 5 de esta publicación se han realizado a partir de los datos obtenidos para la investigación, y por tanto se han diseñado ex profeso para este estudio, como trabajo de elaboración propia.



GRÁFICO 1. Agentes de la ED según la memoria 2008 de la AACID

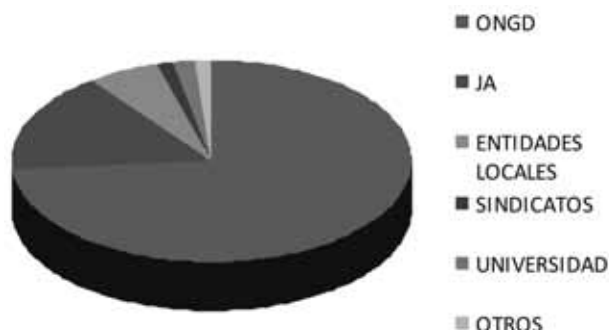


GRÁFICO 2. ONGD que ejecutaron proyectos de la AACID (2008)



Por otro lado, las dificultades de presupuesto y cronograma con las que nos encontramos desaconsejaron iniciar un trabajo sin la total garantía de su correcta ejecución.

A partir del directorio de las ONGD federadas a la Coordinadora Andaluza, la muestra definitiva del estudio tiene dos bloques vinculadas a dos momentos diferentes de la recogida de información.

En un primer momento, para la recogida de datos generales y de corte más cuantitativo se asumió como muestra, como ya hemos mencionado, la totalidad de las ONGD federadas a la Coordinadora Andaluza de ONG de Desarrollo, un total de 57 organizaciones ubicadas entre las ocho provincias de la comunidad autónoma andaluza, concentrándose mayoritariamente sus sedes entre Sevilla y Córdoba.

En primer lugar se envió un cuestionario (según modelo anexo) a todas las organizaciones. Este cuestionario hace referencia a la actividad de la organización en Andalucía durante los años 2006, 2007 y 2008.

Tras la recogida de información, y puesto que no todas las organizaciones enviaron los datos completos, se procedió a repasar todas las fichas obtenidas y contactar telefónicamente con cada una de las organizaciones a las que les faltaban datos. De esta forma, se obtuvieron datos completos de las siguientes organizaciones: Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui, Fundación para la Cooperación APY Solidaridad en Acción, Asamblea de Cooperación por

la Paz, Asecop, ASPA, Ayuda en Acción, Ayudemos a un niño, Brahma Kumaris, Cesal, CIC-Batá, Decco Internacional, Educación Sin Fronteras, FAD, Farmacéuticos Mundi, FISC, Fundación Social Universal, Fuden, Fundación Albihar, Fundación Entreculturas, Fundación InteRed, Fundeo, Intermón Oxfam, Ingeniería Sin Fronteras, Jóvenes y Desarrollo, MAD África, Madre Coraje, Médicos Mundi, MPDL-A, Mujeres en Zona de Conclicto, Paz con Dignidad, Paz y Desarrollo, Paz y Solidaridad Andalucía, Proclade Bética, Prodean, Proyde, Proyecto solidario, Setem, Sevilla Acoge, Solidaridad Don Bosco, Solidaridad Internacional-Andalucía, Tierra de hombres, Tareas Solidarias-Caravana por la Paz y Unicef. Además, debido a que de algunas organizaciones no se pudieron obtener datos suficientes, se procedió a buscar la información necesaria en documentos oficiales publicados por esas ONGD, de forma que se obtuvieron datos de cinco entidades más: Fundación Codespa, Fundación Coprodeli, Crecer con futuro, Desarrollo y Consultoría Pro Mundis y Fundación CEAR. Finalmente, diremos que ha habido entidades de las que no se han podido obtener datos suficientes (Adasec, Save the children y Veterinarios Sin Fronteras) y otras de las que no se tiene ningún dato (Fundación Vicente Ferrer, Juan Ciudad ONGD, Liga española de la educación y la cultura popular, Manos Unidas, Médicos del Mundo y Paz y Bien).

Posteriormente, tras la primera sistematización de los datos recogidos en los cuestionarios (que es la base del análisis cuantitativo de este estudio) se hizo una clasificación de las ONGD en función de su trayectoria en ED.



Desarrollamos un muestreo mixto: intencionado en su primera fase, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados de revisión de la información disponible para cada ONGD y, una vez definidos los tres grupos de ONGD y los porcentajes que supondrían en la muestra, se realizó la selección para cada grupo por sorteo. En este sentido, nos pareció vital establecer lo más sistemáticamente posible los criterios utilizados para asegurar así que la muestra fuese escogida adecuadamente.

Se seleccionaron en primer lugar aquellas organizaciones que presentan un concepto reflexionado de ED expuesto en la ficha. De entre ellas, se realizó una selección atendiendo a la puntuación obtenida según los siguientes criterios:

- Porcentaje de presupuesto que supone la ED respecto al total:
 - Entre el 10 % y el 20 %: 1 punto.
 - Más del 20 %: 2 puntos.
- Programas: 1 punto.
- Disponen de un volumen suficiente de fondos propios: 1 punto.
- Disponen de un volumen suficiente de fondos privados: 1 punto.
- La organización tiene un área específica de ED: 1 punto.

Además de estos criterios, se priorizaron aquellas organizaciones que desarrollan sus actividades en las provincias de Huelva, Jaén y Almería, para que hubiera representatividad de todas las provincias andaluzas.

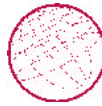
Respecto al tamaño de la muestra, dado el carácter de nuestra investigación no hay criterios ni reglas firmemente establecidas, por lo que se determinó en función de las necesidades de información. Por ello, uno de los principios que guía el muestreo es la estimación de la saturación de datos, esto es, hasta el punto en que consideramos que ya no se obtendría

nueva información y ésta comenzaría a ser redundante.

Finalmente, para las entrevistas personales a responsables políticos (juntas directivas y patronatos) y técnicos (directivos, coordinadores y técnicos del área de ED) se trabajó con una muestra de 20 organizaciones, de las que no se pudo entrevistar a tres, con lo que la muestra cualitativa final es de 17 organizaciones. Todas las entrevistas realizadas se han transcrito literalmente para elaborar posteriormente un análisis detallado del contenido de las mismas. Para ello se ha contado con un libro de códigos (ver anexo) elaborado ex profeso para la investigación a partir del cual se ha analizado, extraído y clasificado la información de cada una de las entrevistas organizando los resultados en torno a cinco áreas básicas: operativa, organizativa, teórica, visión Sur y género.

Debido al tamaño muestral, una de las inquietudes frecuentemente planteadas en el desarrollo del presente estudio ha sido la representatividad de los resultados, por lo que debemos tener en cuenta que los datos cuantitativos sí pueden ser generalizados entre las organizaciones que forman parte de la CAONGD, mientras que los datos de carácter cualitativo tienen como objeto encarnar a casos que presentan interés intrínseco, ya que reflejan tipologías de organizaciones que hacen explícitas sus inquietudes, compromisos o lagunas en relación a la política interna en materia de ED.

En la última fase de análisis de la información se celebraron dos sesiones de trabajo del grupo de trabajo de educación para el desarrollo de la CAONGD, en las que se revisaron e hicieron aportaciones al marco teórico y normativo en la primera y, a las conclusiones y recomendaciones del estudio sobre la educación para el desarrollo en las ONGD andaluzas, en la segunda. Estas reuniones estuvieron abiertas a la participación de todas las ONGD federadas, y se invitó especialmente a las entidades entrevistadas.



IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 Datos cuantitativos²⁶

Los datos que presentamos a continuación han sido facilitados por las ONGD que formaban parte de la CAONGD en 2009 (57) y están referidos a la actividad de cada organización en Andalucía durante los años 2006, 2007 y 2008.

TABLA 5. ANÁLISIS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

	Número de ONGD	Porcentaje
Con datos	48	84,21%
Datos insuficientes	3	5,26%
Sin datos	6	10,53%
TOTAL CAONGD	57	100,00%

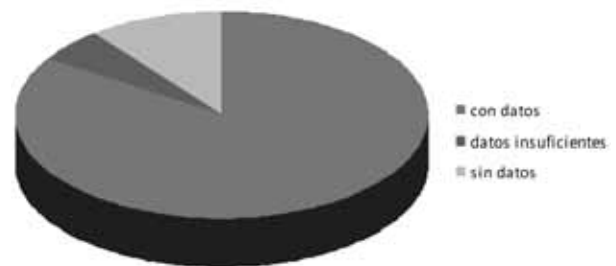
Los datos a los que nos referiremos en este apartado de análisis cuantitativo hacen referencia a los porcentajes relativos obtenidos de las organizaciones de las que se tienen datos. Concretamente, sobre el

TABLA 6. TIPO DE PROYECTOS QUE REALIZAN LAS ONGD

	Porcentaje
Proyectos de cooperación	100,00%
Proyectos de educación para el desarrollo	90,20%

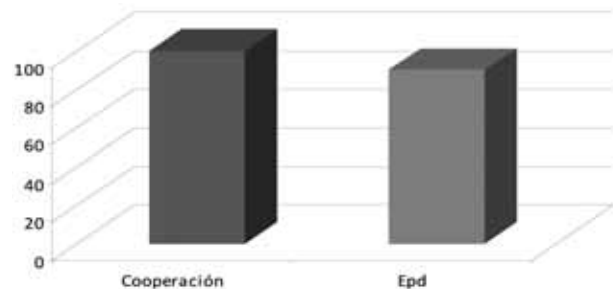
De las 57 entidades de la CAONGD, se han obtenido datos de casi seis de cada siete ONGD. Del resto de las organizaciones no se han obtenido datos de una de cada diez y no se ha contado con datos suficientes de algo más de cinco de cada cien.

GRÁFICO 3. Análisis de la muestra del estudio



tipo de proyectos que desarrollan las ONGD, nueve de cada diez organizaciones ejecuta actuaciones tanto de ED como de cooperación, siendo tan sólo una de cada diez las que no realizan acciones de ED.

GRÁFICO 4. Tipo de proyectos que realizan las ONGD



26. Todas las tablas, imágenes y gráficos de los apartados 4 y 5 de esta publicación se han realizado a través de los datos obtenidos para la investigación y por tanto se han diseñado ex profeso para este estudio, como trabajo de elaboración propia.



Con respecto a los proyectos desarrollados por las organizaciones en Andalucía (o con financiación andaluza) durante los años 2006, 2007 y 2008, diremos que el **número total de proyectos** implementados

de las entidades que forman parte de la CAONGD es de 1.274, con una media de proyectos de casi 30 proyectos por entidad en el trienio, lo que hace una media de unos 10 proyectos anuales.

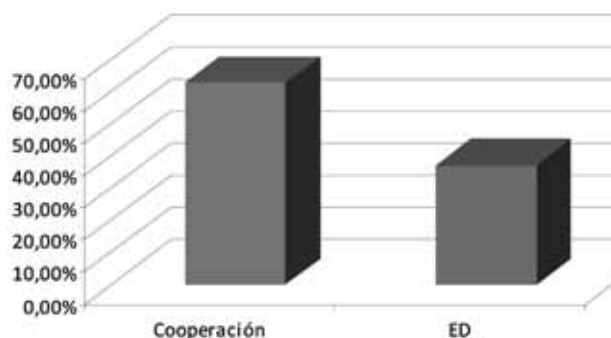
TABLA 7. PROYECTOS DE ED EN ANDALUCÍA RESPECTO AL TOTAL

	Total trienio	ED trienio
Número de proyectos	1.274	474
Porcentaje	100,00%	37,20%
Media por ONGD	29,63	9,85

En referencia a los proyectos de educación para el desarrollo, el número total es de 474 (37,20% del total), y de media cada entidad desarrolla algo menos de 10 proyectos de ED al trienio, lo que hace una media anual de 3,29 proyectos. Es por ello que, de forma aproximada, de cada tres proyectos anuales que tiene una organización uno corresponde a ED.

En cuanto a los datos relativos a los recursos económicos podemos decir que, de forma global, el presupuesto total de las organizaciones en Andalucía

GRÁFICO 5. Proyectos de ED en Andalucía respecto al total



es de 49.408.549,37 € (siendo 1.029.344,78 € la media trienal por organizaciones y 604.968,48 € la mediana), de los cuales el presupuesto para el área de ED es de 4.329.843,48 € (con 90.205,07 € de media del trienio y 53.958,83 € de mediana). Si comparamos la partida presupuestaria de ED con respecto al total de la financiación de las entidades observamos que una de cada doce partes del total es presupuesto de ED (siendo la media de entidades de tres de cada trece, es decir 23,55%). De este modo, de cada 10 € de la organización para cooperación se destinan 0,8 € a ED).

GRÁFICO 6. Proyectos de ED en Andalucía respecto al total

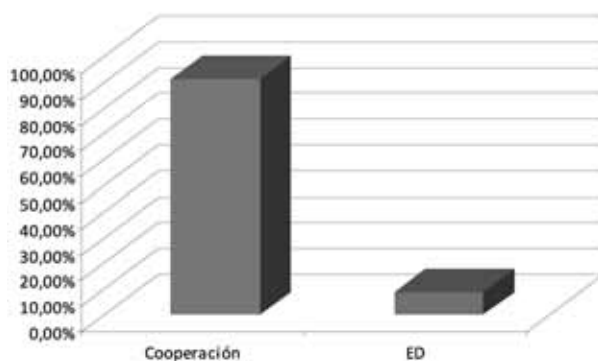
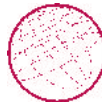


TABLA 8. MONTO DE ED EN ANDALUCÍA RESPECTO AL TOTAL

	Total trienio	ED trienio
Presupuesto total	49.408.549,37€	4.329.843,48€
Porcentaje del total	100,00%	8,76%
Presupuesto ED media	1.029.344,78	90.205,07
Porcentaje de la media	100,00%	23,55%



Si tenemos en cuenta el **presupuesto total** de las organizaciones destinado a ED, podemos establecer

distintos grupos según los cuales distribuir a las ONGD, tal como destacamos en la siguiente tabla:

TABLA 9. PRESUPUESTO DEDICADO A ED POR LAS ONGD EN ANDALUCÍA

Presupuesto total ED (euros)	ONGD
Más de 200.000	Ayudemos a un niño, CIC Batá, Fuden, Unicef
Entre 100.00 y 200.000	InteRed, Madre Coraje, Medicus Mundi, Asamblea de Cooperación por la Paz, Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción, Mujeres en Zona de Conflicto, Paz y Solidaridad, Prodean, Solidaridad Internacional
Entre 50.000 y 100.000	Asociación Andaluza por la Solidaridad y la Paz (ASPA), Ayuda en Acción, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), Entreculturas, Intermón Oxfam, Ingeniería Sin Fronteras, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL), Proyecto Solidario, Sevilla Acoge, Solidaridad Don Bosco, Tierra de hombres
Entre 25.000 y 50.000 euros	Asecop, Fundación Codespa, Educación Sin Fronteras, Farmacéuticos Mundi, Jóvenes y Desarrollo, Paz con Dignidad, Proclade Bética
Entre 12.500 y 25.000 euros	Brahma Kumaris, CESAL, Fundación Social Universal, Fundación Albihar, Proyde, Setem
Menos de 12.500 euros	Fundación Coprodeli, Decco Internacional, Fundeo, MAD África, Tareas Solidarias-Caravana por la Paz

Con respecto al **presupuesto relativo destinado a la educación para el desarrollo** en las organizaciones, se ha establecido una serie de grupos o niveles presupuestarios, según detallamos en la si-

guiente tabla, que ha servido entre otras cuestiones para establecer la muestra de las entrevistas (como se ha descrito anteriormente en la metodología del estudio).

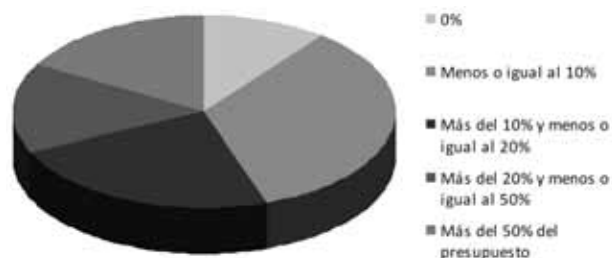
TABLA 10. PORCENTAJE DEL PRESUPUESTO DEDICADO A ED POR LAS ONGD

Porcentaje presupuestario relativo para ED	ONGD	
	Porcentaje	Denominación
0%	10,64%	
Entre el 0% y el 10%	36,17%	Asecop, Cesal, Fundación Codespa, Decco Internacional, Fundación Social Universal, Fundación Albihar, Madre Coraje, Medicus Mundi, Mujeres en Zona de Conflicto, Proclade Bética, Proyde, Proyecto Solidario, Sevilla Acoge, Solidaridad Internacional, Unicef
Entre el 10% y el 20%	23,40%	Intermón Oxfam, Ingeniería Sin Fronteras, Jóvenes y Desarrollo, InteRed, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), CIC Batá, Fundación para la Cooperación APY-Solidaridad en Acción, MAD África, Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, Prodean, Solidaridad Don Bosco
Entre el 20% y el 50%	14,89%	Brahma Kumaris, Fundación Coprodeli, Educación Sin Fronteras, Paz y Solidaridad, Setem, Tareas Solidarias-Caravana por la Paz
Más del 50%	14,89%	Ayudemos a un niño, Ayuda en Acción, Farmacéuticos Mundi, Fuden, Entreculturas, Paz con Dignidad, Tierra de hombres



Como podemos observar en relación al presupuesto relativo destinado a la ED, una de cada diez organizaciones no desarrolla actuaciones específicas en la materia; algo más de un tercio destina hasta el 10% de su presupuesto a ED; casi una cuarta parte destina entre el 10 y el 20%; y del tercio restante de organizaciones, algo menos de la mitad destina entre un 20 y un 50% y el resto (algo más de una de cada seis) destinan más del 50% de su presupuesto a educación para el desarrollo.

GRÁFICO 7. Porcentaje presupuestario relativo (total/ED)



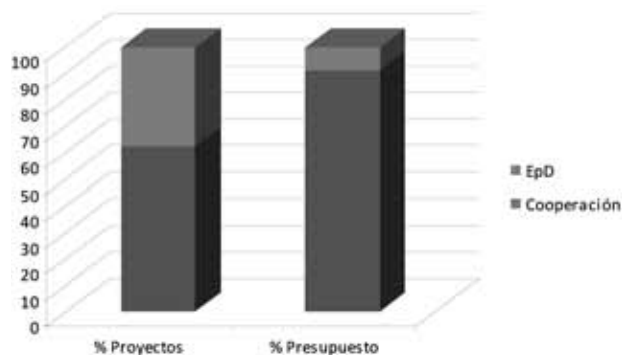
Es significativo destacar que, si tenemos en cuenta el número total de proyectos, la educación para el desarrollo abarca más de un tercio del total, mien-

tras que el presupuesto o monto que se le destina a estos proyectos no llega al 10% del presupuesto general.

TABLA II. PRESUPUESTOS Y PROYECTOS COOPERACIÓN/ED

	Total trienio	Cooperación trienio	ED trienio
Presupuesto total	49.408.549,37€	45.078.705,89€	4.329.843,48€
Porcentaje del total	100%	91,24%	8,76%
Número de proyectos	1.274	800	474
Porcentaje de proyectos	100%	62,8%	37,21%

GRÁFICO 8. Proyectos de ED en Andalucía respecto al total



Sobre la **procedencia de los fondos** tenemos que destacar que de los datos obtenidos casi dos tercios de los fondos son de financiación pública; algo más de una cuarta parte corresponde a financiación propia y tan sólo siete de cada cien partes corresponde a

financiación privada. En cualquier caso, debemos decir que a este respecto hay una gran variedad de respuestas: desde ONGD que cuentan con el 100% de financiación pública a organizaciones que asumen los proyectos de ED en su totalidad con fondos propios.

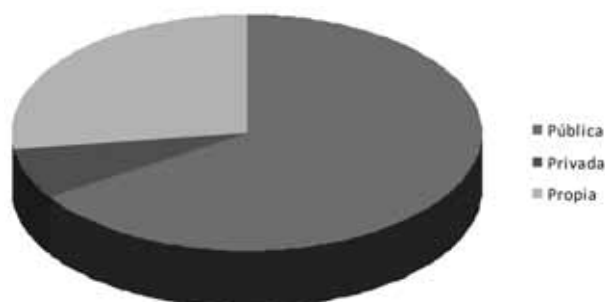


TABLA 12. PROCEDENCIA DE LOS FONDOS

Procedencia de los fondos	Porcentaje	Desviación típica
Pública	65,73%	71,78
Privada	7%	18,06
Propia	27,28%	38,67

Por lo que se refiere a la dispersión de los datos sobre el tipo de financiación, al observar las distintas respuestas podemos establecer, según el porcentaje de

GRÁFICO 9. Procedencia de los fondos para las acciones de ED



financiación pública, algunos modelos o perfiles habituales de financiación, tal y como describimos a continuación.

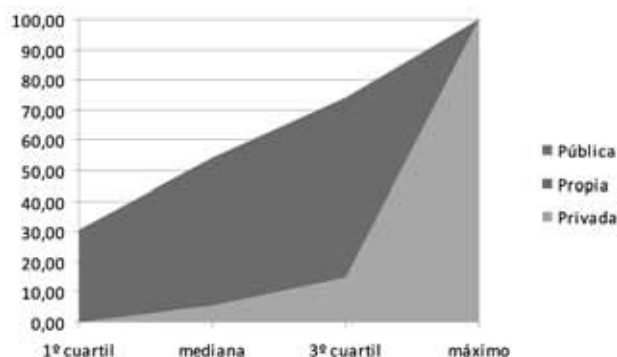
TABLA 13. TIPO DE FINANCIACIÓN DE LA ED

Porcentaje de financiación pública	Porcentaje de ONGD
100%	5,00%
Entre el 75% y el 100%	47,50%
Entre el 50% y el 75%	20,00%
Entre el 25% y el 50%	15,00%
Entre el 10% y el 25%	5,00%
0%	7,50%

Encontramos que un 5% de las entidades sólo gestiona fondos públicos para financiar acciones de educación para el desarrollo, de forma que sus proyectos deben ser financiados por más de una administración, ya que en Andalucía no conocemos ninguna administración pública que financie la totalidad del presupuesto de un proyecto.

Casi la mitad de las ONGD reciben menos del 100% y más del 75% de los fondos de administraciones públicas. De éstas, sólo una cuarta parte obtiene financiación privada (oscilando este porcentaje entre el 5 y el 10% del total de financiación). Es por ello que la gran

GRÁFICO 10. Tipo de financiación de la educación para el desarrollo



mayoría de estas entidades (dos terceras partes) utiliza financiación propia (de entre el 2 y el 23%) para sufragar los proyectos. En este bloque de organizaciones también hay entidades que obtienen financiación para sus proyectos de más de una administración.

Una quinta parte de las ONGD gestiona más del 50% y menos del 75% de los fondos de financiadores públicos. En este grupo encontramos dos bloques diferenciados, tal y como ocurría en el anterior apartado, pero cambiando la tendencia: casi dos tercios de éstas obtienen financiación privada (que oscila



entre el 5 y el 24%) y el tercio restante complementa la financiación pública sólo con fondos propios (oscilando el porcentaje entre el 6 y el 48%).

Una séptima parte de las organizaciones financia sus proyectos con más del 25% y menos del 50% de financiación pública, de las cuales (y siguiendo la tendencia del subgrupo anterior) dos tercios reciben fondos privados (entre el 4 y el 40%) y el tercio restante sólo añade financiación propia (que va del 12 al 61% del total).

Una de cada diez entidades destina más del 75% y hasta el 100% de fondos propios para financiar sus

proyectos, de las cuáles sólo la mitad reciben financiación pública (que oscila entre el 4 y el 9% del total de los proyectos).

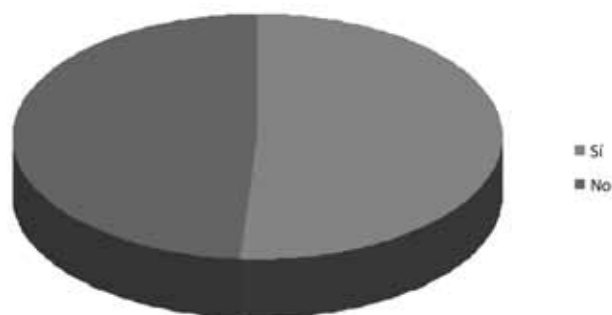
No llega al 3% el número de organizaciones que costea sus proyectos al 100% con financiación privada.

En cuanto a la **organización interna** de las entidades, a la consulta sobre si el área de ED de la organización trabaja a través de **programas** debemos destacar que algo más de la mitad de las entidades dice que en sus organizaciones el área de ED trabaja a través de programas y algo menos de la mitad (48,89%) responde de forma negativa.

TABLA 14. ONGD QUE TRABAJAN POR PROGRAMAS

	Porcentaje de ONGD
Sí	51,11%
No	48,89%

GRÁFICO 11. ONGD que trabajan por programas



Si nos centramos en la **temática de las acciones** desarrolladas en ED (donde las respuestas se han ajustado a las categorías predefinidas según el modelo del anexo), diremos que del total de las respuestas, la distribución de las acciones se determina según la tabla 15.

Según los datos obtenidos, una de cada seis acciones desarrolladas versa sobre educación en valores / ED y algo menos de una de cada ocho sobre ODM / Pobreza Cero. Una décima parte de los con-

tenidos trabajan derechos humanos y algo menos de esta cantidad sobre cooperación internacional y relacionado con países del Sur. Alrededor de una doceava parte de las temáticas trabajan equidad de género y en similares porcentajes se desarrollan temáticas concernientes a globalización e interculturalidad / inmigración. Una treceava parte trabaja desarrollo sostenible / medio ambiente y una de cada veinte infancia. Las temáticas menos desarrolladas son las relacionadas con deuda externa, gestión de proyectos, comercio justo y sida.



TABLA 15. TEMÁTICA DE LAS ACCIONES

Temática	Porcentaje
Educación en valores / ED	16%
ODM / Pobreza Cero	12%
Derechos humanos	10%
Cooperación internacional	9%
Países del Sur	9%
Género	8%
Globalización	8%
Interculturalidad / inmigración	8%
Desarrollo sostenible / medio ambiente	7%
Infancia	5%
Deuda externa	3%
Gestión de proyectos	2%
Comercio justo	2%
Sida	1%

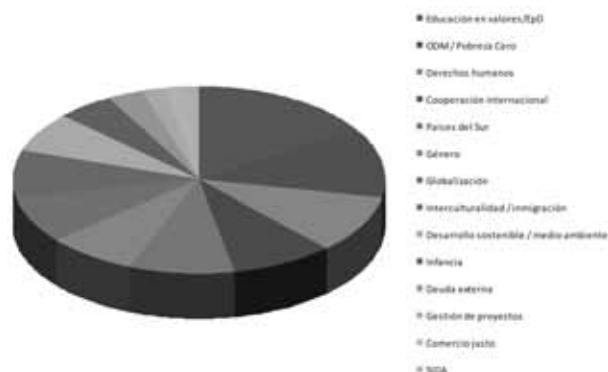
De éstas, el **tipo de acciones** desarrolladas (donde las respuestas se han ajustado a las categorías predefinidas) se establece según la tabla 16.

Podemos determinar que dos de cada trece acciones tienen que ver con la elaboración de material

TABLA 16. TIPO DE ACCIONES DE ED

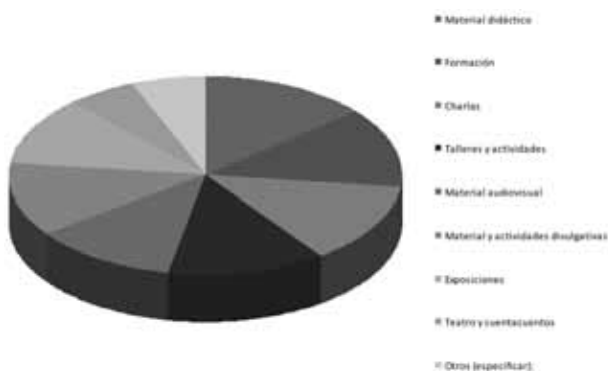
Acción	Porcentaje
Material didáctico	14%
Formación	13%
Charlas	13%
Talleres y actividades	13%
Material audiovisual	12%
Material y actividades divulgativas	12%
Exposiciones	11%
Teatro y cuentacuentos	6%
Otros	6%

GRÁFICO 12. Temática de las acciones



didáctico, y en cantidades similares a la formación, charlas, talleres y actividades, material audiovisual y material y actividades divulgativas. Entre todas ellas abarcan cuatro de cada cinco acciones. Alrededor de la décima parte de las actuaciones son exposiciones y una de cada diecisiete son teatro y cuentacuentos.

GRÁFICO 13. Tipo de acciones de educación para el desarrollo





Según las **áreas de trabajo** de la educación para el desarrollo, las acciones ejecutadas por las

ONGD se establecen según los datos que presentamos a continuación:

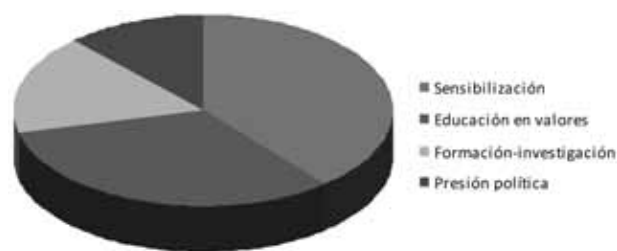
TABLA 16. ÁREAS DE TRABAJO²⁷ DE LA ED

Áreas de trabajo	Porcentaje
Sensibilización	39%
Educación en valores	32%
Formación-investigación	17%
Presión política	12%

Como se puede comprobar, los ámbitos más desarrollados en las ONGD de la CAONGD son la sensibilización (ocupando dos de cada cinco acciones) y la educación en valores (representando a un tercio del total). En menor medida está representada la formación-investigación (representando a algo más de una sexta parte del total) y la presión política (con una octava parte de la representación).

Y los **destinatarios** de las acciones desarrolladas por las ONGD se distribuyen tal y como se puede observar en la tabla y el gráfico que presentamos en este apartado. Como puede observarse, una quinta parte de los destinatarios es alumnado (de

GRÁFICO 14. Áreas de trabajo de la educación para el desarrollo

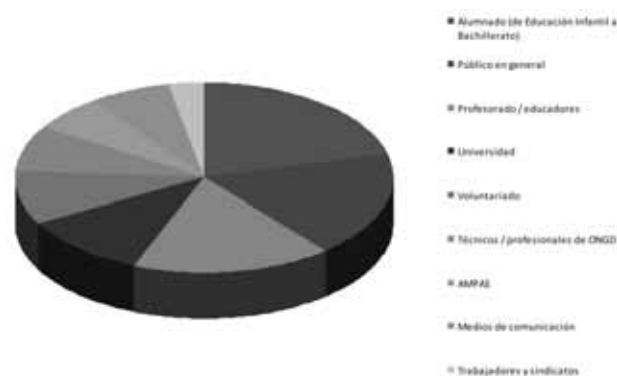


Educación Infantil a Bachillerato). Si a ello le sumamos que más de una sexta parte del total de las acciones están destinadas a profesorado / educadores podemos afirmar que tres de cada ocho actuaciones están destinadas a personas vinculadas a la educación formal. En este mismo campo, tan sólo un 6% se destina a familias, desde las AMPA. Una novena parte de las actuaciones se enfocan a personas de la universidad. Es significativo destacar que casi una quinta parte se destinan a público en general y que el resto de los destinatarios (voluntariado, técnicos / profesionales de ONGD, medios de comunicación y trabajadores y sindicatos) se encuentran todos por debajo del 10% del total.

TABLA 18. COLECTIVOS DESTINATARIOS DE LA ED

Destinatarios	Porcentaje
Alumnado (de Educación Infantil a Bachillerato)	21%
Público en general	18%
Profesorado / educadores	17%
Universidad	11%
Voluntariado	9%
Técnicos / profesionales de ONGD	8%
AMPAS	6%
Medios de comunicación	7%
Trabajadores y sindicatos	3%

GRÁFICO 15. Destinatarios de la educación para el desarrollo



27. Para facilitar la recogida de datos en este apartado se han unido en un mismo epígrafe formación e investigación, que a pesar de ser entendidos como dos ámbitos diferenciados, tal y como aparece en el marco teórico, en la convocatoria de la AACID son recogidos bajo un mismo paraguas; respondiendo a lo previsto en el PACODE.



Cuando analizamos el **personal técnico** del área de educación observamos que algo más de nueve de cada diez entidades cuentan con personal contratado, y más de dos tercios tienen voluntarios para el desarrollo de acciones de ED. Pero si tenemos en cuenta no el número de organizaciones, sino el

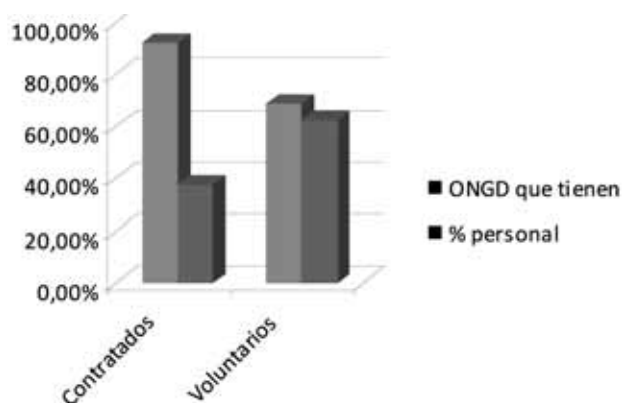
número total de personas, en cifras absolutas la comparación entre personas contratadas y voluntariado cambia, suponiendo el voluntariado casi las dos terceras partes del total de personas vinculadas a la ED, por lo que algo más de un tercio es personal contratado.

TABLA 19. PERSONAL RESPONSABLE DE LA ED

	Contratados	Voluntarios
ONGD que tienen	92,1%	68,45%
Número de personas	122	205
Porcentaje del personal	37,31%	62,69%

Debemos añadir que hemos establecido tres perfiles de organizaciones en cuanto a su política de personal: las que sólo cuentan con personas contratadas, las que sólo cuentan con voluntariado y las que tienen tanto voluntariado como personal con-

GRÁFICO 16. Personal responsable de la educación para el desarrollo

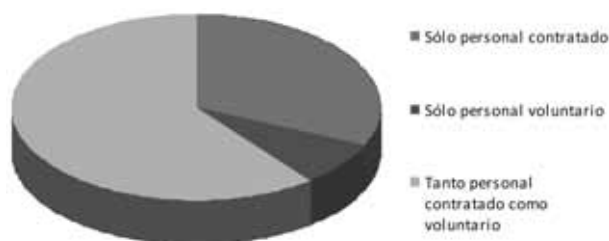


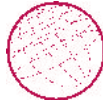
tratado. Tres quintas partes de las entidades tiene tanto personal contratado como voluntario, algo más de una octava parte sólo cuenta con personal contratado, y una treceava parte sólo tiene voluntariado para desarrollar acciones de ED.

TABLA 20. POLÍTICA DE PERSONAL

	Porcentaje
Sólo personal contratado	31,60%
Sólo personal voluntario	7,89%
Tanto personal contratado como voluntario	60,50%

GRÁFICO 17. Política de personal





Si nos centramos en la **situación del personal contratado** encontramos que tres quintas partes de los contratos son de carácter temporal, dato que va en consonancia con el que determina que cinco de

cada nueve están vinculados a proyectos. En cuanto al tipo de contrato, la inmensa mayoría de los mismos son contratos laborales, con tan sólo tres de cada cien contratos mercantiles.

TABLA 21. TIPO DE CONTRATO DEL PERSONAL DE ED

Tipo de contrato	Porcentaje
Indefinido	40,90%
Temporal	59,10%
Laboral	97,06%
Mercantil	2,94%
De estructura	44,74%
Vinculado a proyecto	55,26%

GRÁFICO 18. Tipo de contrato (tiempo)

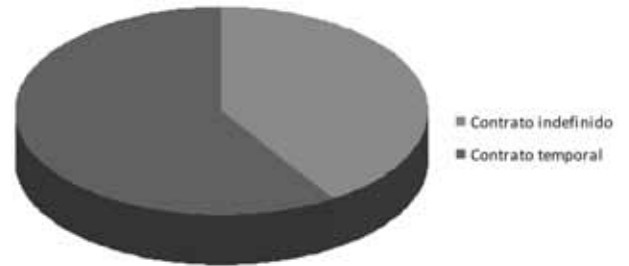
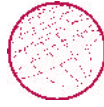


GRÁFICO 19. Tipo de contrato (organización)



GRÁFICO 20. Tipo de contrato (relación contractual)





4.2 Datos cualitativos: análisis de las entrevistas

Tal y como se ha desarrollado en el apartado metodológico y de proceso de la investigación, tras las entrevistas realizadas a las organizaciones resultantes de la muestra, éstas se transcribieron literalmente y se analizó su contenido seleccionando unidades de análisis en relación a un libro de códigos (ver en anexo) que en su momento también sirvió de guión de cada entrevista. Es por ello que el análisis que se presenta a continuación está basado en las experiencias de las organizaciones entrevistadas, que nos han permitido, por repetición o por omisión de diferentes temas, plantear una serie de cuestiones generales que reflejan discursos concretos y reales que hoy en día se están dando en el seno de las ONGD federadas de la CAONGD en materia de educación para el desarrollo en Andalucía. Al ser un análisis cualitativo no podemos inferir de forma directa los resultados ni generalizarlos a la totalidad de ONGD, pero sí nos marcan inquietudes, compromisos o lagunas que se

Área operativa

En este apartado se han analizado aspectos que permiten conocer las **tipologías de educación para el desarrollo** que están realizando las ONGD. Esta información nos ha permitido recabar cuestiones como los colectivos destinatarios, las metodologías que utilizan, el marco temporal y, por supuesto, el enfoque epistemológico de la ED desde el que se trabaja. Porque conocer el **enfoque de la ED** desde el que trabajan las ONGD andaluzas nos permite entender mejor sus acciones y sus estrategias (o la falta de ella) en educación para el desarrollo.

En este sentido, hemos podido constatar que las acciones de educación para el desarrollo de las entidades representadas tienen como referencia los enfoques de la ED de segunda, tercera y cuarta generación, siendo mayoritarias las que se encuentran entre la segunda y la tercera generación. En muchas ocasiones, esta “mezcla” o convivencia de enfoques puede darse entre las actividades de una misma entidad e, incluso, haber diferencia entre su discurso político-estratégico respecto a la ED y sus acciones reales.

Si bien la sensibilización sigue estando presente en la mayoría de las acciones de ED, se detecta un cambio significativo, ya que en muchas ocasiones se entiende ésta como una parte inicial del proceso

vislumbran en el discurso interno de las organizaciones.

Se han analizado aspectos relacionados con el enfoque teórico que enmarca las acciones de educación para el desarrollo de las organizaciones, así como las cuestiones más operativas del trabajo en ED (población destinataria, temas, espacios donde se desarrolla, ciclo de los proyectos...). También se han trabajado aquellos aspectos que reflejan el esfuerzo organizativo por la educación para el desarrollo, así como cuestiones que nos han mostrado el grado de transversalización en las acciones de ED, por ejemplo de la dimensión sur o la perspectiva de género. Así pues, pasamos a desarrollar cada una de las citadas áreas, reflejando en cada una de ellas cuestiones de carácter general y otras más concretas y específicas, haciendo mención expresa de frases literales extraídas de las entrevistas realizadas.

educativo (toma de conciencia para promover un cambio) más que como un objetivo en sí misma.

Aun así, existen entidades, aunque en un número muy reducido, que declara como objetivo prioritario de la ED la sensibilización y que lo hace a través del reflejo de sus acciones de cooperación al desarrollo.

“Sí, por ejemplo, el proyecto que se ha hecho en..., en África, que es un centro educativo, de ese proyecto hemos hecho actividades con fotos... luego en los colegios todos los años, cada centro educativo [...] elige un proyecto, entonces bueno de los proyectos sí, la difusión en la base cercana se está haciendo.” (E-13)

Casi una quinta parte de las organizaciones entrevistadas se posiciona explícitamente en torno a la cuarta generación de la ED e incluso en una ED de quinta generación.

“Nos posicionamos en una educación para el desarrollo que se llama de quinta generación, abierta y claramente, en una educación para el desarrollo que si quiere perseguir la transformación social, debe de pasar necesariamente por transformar las desigualdades de género. Ése es nuestro posicionamiento a día de hoy.” (E-7)



Con el enfoque de ED como marco de trabajo, las organizaciones definen los contenidos de sus proyectos y actividades, así como los destinatarios y metodologías; aunque al existir en ocasiones, como se comentaba anteriormente, mezcla o transición de enfoque en una misma organización, pueden encontrarse ciertas incoherencias entre el discurso estratégico respecto a ED y las cuestiones más operativas, que pasamos a describir.

En lo relativo a **los contenidos** trabajados, en los últimos años los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) han estado muy presentes en las actividades de ED, en especial para las acciones orientadas a la sensibilización o a procesos educativos, siendo habitual que éstos se refuercen o complementen con datos y experiencias de la propia organización en los países en los que trabaja en cooperación.

“Trabajamos fundamentalmente en el derecho de la infancia y todos los datos que manejamos pues son en la mayoría de aquellos países donde trabajamos porque lo tenemos de forma más directa y a través de los diagnósticos que hacemos, usamos estos datos esta materia pero igualmente usamos informes de Unicef o de otras organizaciones de infancia para trabajar determinados aspectos: la participación, la discriminación...” (E-14)

“Tres proyectos de educación al desarrollo desde el 2003 hasta ahora, ahora hemos presentado otro, pues uno tiene que ver con los niños soldado que es una cosa que nosotros trabajamos en el norte de Uganda, otro tiene que ver con el trabajo sobre sida en Uganda y otro tiene que ver también con el trabajo que hacemos con los jóvenes en Centroamérica.” (E-6)

Al hacer referencia a los contenidos trabajados en relación con la tipología de ED, vemos que hay coincidencia al tratar expresamente distintos **temas**. Tal y como reflejan las intervenciones, los temas más recurrentes son los relacionados con los efectos de la globalización económica, tratados, en muchas ocasiones, desde el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Asimismo, los derechos humanos (y los de la infancia) son reconocidos por las organizaciones como marco o como temática transversal en sus proyectos.

Si bien todas las organizaciones entrevistadas reconocen la importancia de trabajar temas de equidad de género, la mayoría ha explicitado que no era un tema que habitualmente se tratara en sus

proyectos, más allá de equiparar cuantitativamente los destinatarios de las actividades. Sólo una cuarta parte de las organizaciones ha hecho alusión expresa a la perspectiva de género, siendo para la mitad de ellas una prioridad estratégica y para la otra mitad un tema que se trataba puntualmente.

El enfoque desde el que se trabaja influye igualmente en el tipo de actividades que realizan las organizaciones y éstas, a su vez, en el **público objetivo** de las mismas.

Así, las organizaciones que trabajan más en sensibilización tienen como principal destinatario el público en general.

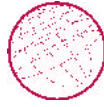
“La sensibilización es población en general, es entidades y organizaciones interesadas en la educación en Marruecos, andaluza y marroquí, y las administraciones son las entidades que trabajan en cooperación en Andalucía con Marruecos, es la población general, los universitarios etc.” (E-10)

Entre las actividades de educación-formación priman las que se desarrollan en el ámbito de la educación formal (mayoritariamente en Educación Secundaria) respecto a la del ámbito no formal, aunque las organizaciones entrevistadas también trabajan en este ámbito.

“Sobre todo en institutos. Es lo más... son edades fundamentales. Luego también se puede trabajar algo más con niños pero no tanto como se trabaja con adolescentes sino un poco a través de actividades de colorear y tal, un poco introducir temas de cultura de paz pero desde un punto de vista más de actividades adaptadas a niños sobre el conflicto.” (...) “...y luego sí, hay algunas actividades también con adultos, actividades más abiertas, con otras asociaciones.” (E-17)

“Talleres de dinamización social sobre los ODM, destinados tanto a centros de educación formal, no formal, e informal. Es decir, acudieron centros escolares, centros de adultos, asociaciones de mujeres, centros de FPO, a los que digamos se les hacía un itinerario por la exposición con serie de dinámicas adaptadas a cada público.” (E-5)

En el ámbito de la educación no formal se amplía el espectro de la población destinataria, dirigiéndose mayoritariamente a personas adultas, con formación universitaria y con experiencia o intereses profesionales en el ámbito de la cooperación.



“Hay un porcentaje muy significativo que también suele ser mayoría mujeres de gente que pasa ya los treinta o incluso la cuarentena que se interesa, ya como por una inquietud personal de entender un poco más el mundo en el que vive y me parece interesante también (...) El perfil es, sobre todo son, digamos, mujeres, universitarias, edad, entre los 18 y 30 años.” (E-5)

La metodología utilizada a la hora de desarrollar las acciones de ED es uno de los aspectos más relevantes a la hora de definir, realmente, si el trabajo está en el marco de un enfoque u otro.

En este sentido, las charlas, mesas redondas, exposiciones y vídeos son identificados como las metodologías más habituales a la hora de hacer sensibilización. Esta sensibilización está relacionada habitualmente con los proyectos de cooperación de las entidades.

“Presentamos un vídeo sobre sida (...) porque ese vídeo, sí es verdad que es un documental, es una película, pero en el fondo es una intervención de sensibilización, o sea, no, o sea es verdad que tú los cauces de educación para el desarrollo los utilizas con diferentes herramientas, unos utilizan más la incidencia política, otros más el vídeo, la imagen, otros más las exposiciones, más a nivel sociedad civil, más a nivel instituciones, etc... y esa es un poco la dinámica.” (E-6)

“Este proyecto (...) estuvimos desarrollando muchísimas actividades formativas con asociaciones de mujeres y voluntariado, luego estuvimos haciendo muchas actividades de sensibilización, llevamos exposiciones fotográficas.” (E-8)

Cuando las organizaciones trabajan con los centros educativos lo hacen, mayoritariamente, a través del envío, entrega o presentación de materiales didácticos para el profesorado. De esta forma esperan que este colectivo participe e incluyan las propuestas y contenidos en los proyectos curriculares y planes de centro.

“Sacamos un material didáctico. Se entrega a nuestros voluntarios del equipo global, que en su sede o en su local lo tienen allí, y el profesor en el momento que lo desee se le informa, en reuniones de claustro y tal... Se les informa que está ese material ya, sacado. Entregamos ese material a principios de curso y dejamos libertad absoluta en cómo se pueda utilizar. Y después pasamos una evaluación final.” (E-4)

Como ejemplo del esfuerzo que algunas organizaciones están haciendo por incorporar nuevas metodologías cercanas al enfoque de la quinta generación de la ED hemos encontrado experiencias de intercambio de prácticas entre colectivos Norte-Sur, algunas iniciativas, aunque minoritarias, que hacen alusión a metodologías del enfoque socioafectivo o de investigación- acción.

“Era un proyecto basado en dar voz a personas del Sur, o sea, jóvenes en este caso, eran dos mujeres jóvenes que vinieron a visitar Andalucía, y estaban programadas visitas en institutos, se había elaborado un vídeo que estaba muy bien que lo tenemos ahí, en torno a la historia de vida de estas jóvenes, qué habían logrado, cuáles habían sido sus dificultades, por qué, cuáles eran las condiciones de vida, eran dos jóvenes lideresas, también eso...y era una forma de acercar realidades en primera persona a los jóvenes de los institutos de Andalucía.” (E-1)

Otra de las cuestiones básicas, desde el análisis operativo de la educación para el desarrollo, es la **dimensión temporal**, ya que este aspecto puede condicionar las intervenciones de ED desde su concepción hasta su evaluación. Así pues, el marco temporal en el que se desarrollan la mayoría de las acciones de ED es de año o año y medio, estando condicionado dicho periodo (según dicen las entidades) por el curso escolar y por los plazos de las convocatorias públicas.

Por último, para analizar las tipologías de ED nos centraremos en los **ámbitos educativos**. Debemos decir que en esta cuestión se ha observado una clara mayoría de intervenciones en el ámbito de la educación formal, siendo cada vez más significativas, aunque todavía en menor medida cuantitativamente hablando, las iniciativas en el ámbito de la educación no formal, y casi inexistentes, al menos identificadas explícitamente, las referencias al ámbito de la educación informal.

Una segunda cuestión analizada desde el área operativa es la **población destinataria**, aspecto que está en consonancia con el ámbito de actuación. Si el ámbito de actuación predominante es la educación formal, la comunidad educativa es el colectivo prioritario de las acciones de ED de la ONGD, especialmente el profesorado de Secundaria, seguido del alumnado de este mismo nivel educativo y siendo menos numerosas las intervenciones con las asociaciones de padres y madres de alumnos/as.



“(…) es un proyecto que se centra en trabajar con profesorado de distintos centros educativos, sobre todo de zonas rurales de Andalucía, que quiere formar una red de educadores que tome como base y como herramienta también los vínculos solidarios que se han venido desarrollando en mucho de estos centros.” (E-1)

“Todos los proyectos que yo he visto que están aquí o que se han hecho van muy dirigidos al profesorado (...) en este caso siempre se va a trabajar muy directamente con el profesorado para que indirectamente se beneficien los alumnos.” (E-11)

“Público objetivo nuestro fuerte, sobre todo en el ámbito de la educación formal (...) empezamos a trabajar yo creo que hasta el 2002, trabajábamos exclusivamente con una franja muy concreta de la educación formal, la ESO, pero sobre todo con 3º y 4º de ESO.” (E-7)

“Luego se les ofrece, a los mismos centros, en espacio extraescolar, entonces normalmente es a las AMPA a las que se le ofrece el proyecto y entonces las actividades de las AMPA las solicitan.” (E-6)

“Trabajamos con gente de la educación formal pero también con gente de otras asociaciones, por ejemplo las AMPA.” (E-3)

En el ámbito de la educación no formal, los colectivos más presentes son los monitores o animadores, así como las asociaciones juveniles. Concretamente, se desarrollan actividades de formación destinada al personal técnico o voluntario.

Otros colectivos menos mencionados, pero que están cobrando cada vez más protagonismo en el trabajo de las ONGD que están apostando por ampliar y diversificar las actuaciones de ED, son: asociaciones de vecinos, asociaciones de inmigrantes, centros de mayores, colegios profesionales y medios de comunicación.

“Hemos ampliado el ámbito de la educación más formal, no, a un ámbito más asociativo, de colectivos, etc...Entonces, ha ido cambiando, hemos intentado ir ampliando, e intentando consolidar, que ésa es nuestra apuesta, intentando consolidar, y consolidar más desde un enfoque muy local y cualitativo.” (E-7)

Por último, hay que señalar que cuando se hace mención al trabajo desarrollado con colectivos excluidos o en riesgo de exclusión social se hace mención, principalmente, a las personas inmigrantes como colectivo prioritario de las acciones de ED.

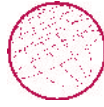
Otro aspecto relacionado con la población destinataria es la **ubicación** de ésta, lo que nos da información de dónde trabajan y cómo están distribuidas las acciones de ED en la comunidad autónoma andaluza. Así, las capitales de provincia de Andalucía occidental son el territorio más habitual de trabajo de las organizaciones entrevistadas. Málaga, y sobre todo Granada, son las provincias de Andalucía oriental con mayor concurrencia de acciones de ED. Aunque de forma minoritaria, se están ampliando las actuaciones de las ONGD en municipios que no son capital de provincia, especialmente en zonas rurales, apoyados en algunos casos por las diputaciones provinciales.

Si algo identifica la operatividad de la educación para el desarrollo son los proyectos ya que, hasta la fecha²⁸, son la vía única para llevar a la práctica una intervención de ED financiada a través de dinero público o bien con fondos propios o privados. Por este motivo, hemos analizado cómo es el **ciclo de gestión de los proyectos de ED**, desde su identificación a su evaluación. Así pues, la **identificación** es una fase reconocida por las ONGD como importante para su labor en ED. Aun así, son minoritarias las entidades que diseñan y realizan procesos de identificación previos a la formulación de sus proyectos, aunque la mayoría utiliza alguna fuente de información que ya tiene o que está a su alcance para hacer algún tipo de análisis previo.

“Partimos de organizaciones que nos sugieren centros educativos, de centros que por ellos mismos se acercan; otras veces porque hacemos un proceso de identificación a través de la página web de la Junta de Andalucía, vemos qué institutos, qué centros trabajan con proyectos que tienen que ver con la red ‘Escuela espacio de paz’, proyectos de medio ambiente...” (E-3)

En cuanto a las personas implicadas en la identificación y la formulación del proyecto, se detectan diferencias entre las organizaciones que cuentan con delegaciones centrales en otras comunidades (Madrid

28. Durante el periodo de realización de este estudio estaba en proceso la elaboración de la normativa y de las herramientas para la elaboración y ejecución de programas de ED en el marco del PACODE 2008-2011 y del Programa Operativo de ED de la Cooperación Andaluza.



o Cataluña, fundamentalmente) y las que no cuentan con esa estructura. En las delegaciones territoriales de entidades más grandes se desarrollan, con financiación andaluza, programas diseñados por los equipos centrales, o existe una coordinación entre delegaciones para organizar el trabajo.

“Entonces, qué pasa, que a principio de curso, por estas fechas, mayo-junio, se reúnen los equipos de trabajo de educación de todas las organizaciones, en un grupo de coordinación y se saca el material. Se empieza a elaborar el material, se decide allí en qué se va a basar la campaña este año.” (E-4)

La duración habitual de los proyectos de ED oscila entre los 12 y los 15 meses

En los casos de las ONGD de ámbito andaluz, se reconoce, sobre todo al principio de la puesta en marcha de las áreas de ED, una falta de

estrategia y mayor dependencia del personal técnico existente en el momento.

“Yo creo que en un primer momento, me imagino, que sobre todo se seleccionaron pues en base a recomendaciones de la persona que estaba encargada ya de estructurar el programa y que ella misma ya había participado en otras ponencias o en otras charlas de esas personas que seleccionó, le parecerían interesantes y entonces decidió invitarlas (...). Ahí sí que dependía de las dos personas que estaban dentro del área y su contacto con esas dos personas participaban en el grupo de la Coordinadora de educación para el desarrollo, y luego también participaban en otras plataformas como el Foro de las ONGD de Sevilla, la campaña de Pobreza Cero, pero digamos que el peso de la identificación y formulación de los proyectos lo llevaban estas dos personas adscritas al área. Siempre con la supervisión de la dirección y del patronato en última instancia. Pero a término más técnico, dependía de las dos personas del área.” (E-5)

Sin embargo, al contar ya las organizaciones con cierta trayectoria empieza a haber experiencias de diagnóstico a partir del aprendizaje desarrollado fruto de ese proceso.

“A lo largo de todos estos años, ahora hemos ido depurando. Al principio, en 1998, íbamos a mansalva, a mansalva. Yo lanzo 28.000 trípticos y quien me llame allá voy. Luego hemos ido depurando, hemos hecho un protocolo de detección de centros en la que tenemos...ummm, todo, es decir, identificar si el profesorado, la reflexión del profesorado, la implicación del profesorado, la acogida del alumnado, la disponibilidad del centro, todo un protocolo que vas preguntando...al principio era, nada: ¿quiere usted un taller? Vale, ¿dónde está usted? ¿Para qué grupo? Voy, se queda, nada y ya está, ni certificado ni fuentes, salgo corriendo. Entonces, ya hay un protocolo.” (E-7)

Por último, en cuanto al diagnóstico se refiere, cabe señalar (por su importancia desde una perspectiva de la ED de quinta generación) las experiencias de identificación en coordinación con los colectivos del Sur, aunque son todavía experiencias de carácter minoritario.

“Por eso también nuestros proyectos, cuando es posible, tienen la participación de la gente del Sur, tanto en el proceso de identificación como en el proceso de ejecución de los proyectos. Por ejemplo, si vamos a producir material didáctico lo hacemos con las organizaciones de allá. Si vamos a elaborar algún material, por ejemplo el de los juegos y juguetes que conlleva una exposición y lleva algún material para profesores, pues son las organizaciones de allá quienes nos dan esos materiales, porque pensamos que ellos vienen trabajando hace mucho tiempo en esto, y son ellos realmente quienes tienen que hablar.” (E-3)

En lo referente a la fase de **ejecución** de los proyectos, hemos preguntado a las entidades entrevistadas por cuestiones tales como la duración de la misma, el lugar desde donde se coordina el proyecto y si trabajan o no en consorcio con otras entidades.

Como se comentó en la dimensión temporal, la duración habitual de los proyectos de ED es de 12 a 15 meses, estando muy marcados por el curso escolar y los plazos de las convocatorias de subvenciones.

Entre las organizaciones entrevistadas existen pocas menciones explícitas a experiencias de consorcios. Cuando se hace mención a las mismas se comenta que se han desarrollado para el diseño.



Especialmente minoritarios han sido los comentarios referentes a las redes y consorcios con organizaciones del Sur. Sí se identifican algunas experiencias en el marco de campañas internacionales propuestas por entidades de segundo nivel, como por ejemplo *Pobreza Cero* o la *Campaña Mundial por la Educación*.

En cuanto a la fase de **evaluación**, todas las ONGD entrevistadas reconocen la importancia de la evaluación, pero también su dificultad.

“Otro de los retos de la educación para el desarrollo es que hagamos evaluación también.” (E-3)

Las dificultades que se identifican mayoritariamente para realizar la evaluación de las intervenciones de ED son la falta de tiempo, la falta de indicadores y de herramientas adecuadas, la duración de los proyectos (que no permiten el análisis a largo plazo) y la falta de financiación para esta fase del proyecto.

“El proceso de evaluación, nos deja muy poco tiempo la gestión normal.” (E-5)

“Cualquier evaluación que yo hago de un proyecto a un año estoy mintiendo, yo no puedo saber qué impacto va a tener este material didáctico después un año ejecutado, a lo mejor puedo volver después de dos años al centro educativo a ver qué ha pasado, sería para mí lo rico. ¿Cómo mides el impacto sobre el alumnado? Yo siempre les pongo como beneficiarios indirectos, yo creo que hay cosas que no se pueden medir” (E-11)

“La memoria justificativa de los proyectos no dice ni la mitad del proceso que tú has vivido, porque la mayoría de la veces no tenemos tiempo.” (E-11)

“A veces las evaluaciones son muy light, ‘fuimos 50 personas y nos lo pasamos muy bien’... No no,... ¿qué aprendizajes pedagógicos has sacado de ahí?, ¿qué has movilizado? Es muy difícil medir la educación, pero hay que verlo desde los elementos que tenemos que valorar, y nosotros tenemos que irnos hacia lo cualitativo. Falta crear herramientas de evaluación para los procesos educativos.” (E-11)

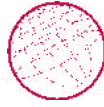
La incompatibilidad entre los tiempos de ejecución de los proyectos y los tiempos necesarios para evaluar el impacto de acción educativa es la dificultad (junto con la falta de financiación para esta fase) más importante que encuentran las organizaciones a la hora de evaluar el resultado de sus proyectos.

“¿Habéis intentado realizar algún tipo de evaluación de impacto de vuestros proyectos, de resultados? No. Que también los resultados educativos nunca son a un año. Eso, es que es todo eso, es que en un año yo hago mi evaluación cuando le presento a la Junta de Andalucía la evaluación, y la evaluación que le presento es los certificados de los centros valorando las tal, y los certificados dicen pues ha estado muy bien o ha estado mal, que no suele pasar, pero ¿sabes? No es una evaluación formal de un estudio, pero la gente nos evalúa eso, con los certificados o llamándonos por teléfono, pero no tenemos el tiempo y eso ¿cómo evalúas tú el impacto de un chaval de 15 años sobre la charla? Pues lo evaluarás cuando tengas tres años y cuando el chaval cumpla 19 años le diremos ‘¿qué te ha parecido los tres años que te hemos estado hablando de cooperación y de desarrollo? Pues muy bien’. Pero en un periodo de 12 meses, un poco complicado.” (E-10)

“No podemos evaluar realmente el impacto a largo plazo que eso va a tener, a no ser que las acciones las hagamos de largo plazo, que hagamos primeras y segundas partes.” (E-10)

Algunas organizaciones (especialmente las que tienen un enfoque más de quinta generación) buscan formas y recursos para ir mejorando en el ámbito de la evaluación y poder desarrollar evaluación del proceso o durante el mismo.

“¿Estáis haciendo evaluación de todos los proyectos de educación para el desarrollo? Permanentemente de todo, cursos, programas, estrategias, cuantitativas y cualitativas. Queremos introducir todas las mejoras que podamos si nos da tiempo (...) queremos modificar sobre todo lo que esté en nuestra mano, porque hay cosas que incluso las hemos hablado nosotros antes de hablar con ellos, mira, esto lo tenemos que cambiar porque esto no ha funcionado, pues porque tienes ojos en la cara y ves que tenían que haber participado los alumnos de Colombia y no han participado, qué es lo que ha pasado para que esto no funcione, entonces pues la verdad es que sí hay evaluación sistematizada, menos sistematizada, menos... yo creo que sí (...) y todavía tenemos que seguir avanzando en eso, porque a pesar de eso somos críticos con la evaluación (...) es que en educación, y sería un tema para estarnos aquí tres horas, es una dificultad que hemos tenido en los programas de prevención históricamente, porque desde que yo estoy este debate está ahí, cómo podemos hacerlo, pero es que evaluar la educación y la educación para el desarrollo no deja de ser un proceso educativo, es algo tremendamente complicado.” (E-8)



“Es un reto enorme, pero yo creo que de alguna manera igual se tiene que hacer y se puede hacer. Yo creo que también queda mucho que investigar sobre las evaluaciones de impacto, y de las evaluaciones de impacto en ED, entonces digamos que son dos componentes fundamentales y sobre los que también hay poco literatura. Hay mucho sobre evaluación pedagógica, pero de los procesos de educación para el desarrollo o de evaluaciones de impacto, primero que quien tiene un proceso tal cual de evaluación, que digamos (...) Cuando queda mucho por mejorar, ¿por dónde empiezas? Yo siempre digo, pues por cualquier lado que empieces, pues bienvenido, bienvenido sea... O sea, este año en particular queremos trabajar bastante en un lado de planificación, en mejorar la formación que es donde veíamos más déficit y mejorar la evaluación y de este máster de educación inclusiva, en particular, un módulo que tiene (...) era nuevas tecnologías de evaluación educativa aplicada al proceso, así que dije a ver de qué nos podemos empapar, para poder investigar y diseñar una evaluación bien hecha. También es cierto que hemos considerado la posibilidad de que nos hagan una evaluación externa.” (E-7)

Área organizativa

En este apartado se ha querido profundizar en las cuestiones que dan información sobre el papel que la ED tiene en las organizaciones y que, más allá del discurso político-estratégico y teórico, se refleja en cuestiones concretas y prácticas que tienen que ver con el modelo organizativo. En definitiva, desde esta área se espera analizar la transversalidad de la ED en las organizaciones. Para ello se ha preguntado a las organizaciones entrevistadas por el **esfuerzo organizativo**, reflejado éste en cuestiones como la formación interna en ED o los recursos destinados a ésta.

En este sentido, menos de la mitad de las organizaciones entrevistadas dan relevancia al trabajo en el campo de la ED y su aplicación de manera transversal en las distintas áreas de trabajo dentro de la entidad, promocionando la **formación interna** del personal, independiente de su puesto, en la temática de ED. De este grupo de organizaciones, nos encontramos con algunas que manifiestan la transversalización de la educación para el desarrollo dentro de su plan de formación interna, lo que significa que todos y cada uno de los trabajadores, independientemente del área que tengan a su cargo, se tienen que formar en la temática ofertada en ED.

“Cada vez que estamos implementando un proyecto nos hemos formado sobre ese proyecto, cómo trabajarlo. Pero también planteamos que un espacio de formación que nosotros planteamos para las demás personas tiene que ser nuestro propio espacio de formación. Yo creo que la educación para el desarrollo dentro de las organizaciones tampoco es muy valorada o muy reconocida, es un proceso bastante grande y en XXX se ha ido partiendo del área de dinamización, que son los que van y hacen cualquier taller de intervención, a ir creciendo, a ser una vía de intervención y comunicación y a generar proyectos

propios. Entonces a veces es complicado que la gente de la misma organización entienda por qué se tienen que formar en educación para el desarrollo y por qué cuando vienen 15 organizaciones de América Latina y África tenemos que estar todos porque tenemos muchas cosas que aprender de ellos. Haga lo que haga cada uno, sea administrativo, o responsable de nuevas tecnologías,... tenemos que participar en ese proceso porque la educación al desarrollo forma parte de la sensibilidad y de la formación de la organización.” (E-3)

A pesar de estos avances en algunas entidades, son mayoría las organizaciones en las que la formación interna del personal se relega a un segundo plano, ya que no se recoge dentro del plan estratégico dicha categoría. Sin embargo, se permite al personal la asistencia a cursos, jornadas, etc. que consideren oportunos, dentro del horario laboral, aunque según se expresa en distintas entrevistas, pocas personas lo hacen, por el volumen de trabajo.

La asignación de recursos

(tanto económicos como de personal)

es una cuestión básica para analizar la importancia estratégica que una organización le da a la ED. Así, consultamos por las fuentes de financiación, encontrando que la principal fuente de las ONGD para educación para el desarrollo se realiza a través de la financiación pública (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo, ayuntamientos, diputaciones y universidades), pero se considera que existe una gran brecha entre las subvenciones que se

La formación interna en ED sigue siendo minoritaria en las ONGD



publican en relación al área de cooperación y de educación para el desarrollo, ya que el sector de la cooperación recibe más fondos y son más numerosas las convocatorias a las que se puede acceder.

“Fundamentalmente ayuntamientos, Junta de Andalucía, y en algunos casos la propia universidad a través del CICODE, en algunas ocasiones. Pero básicamente Ayuntamiento de Granada y Junta de Andalucía.” (E-9)

“Vemos que para cooperación al desarrollo hay muchísimas convocatorias, pero para educación para el desarrollo estamos muy limitados con convocatorias.” (E-13)

Por otra parte, son escasas las organizaciones que hacen mención a sus recursos propios. Sólo una de cada nueve organizaciones expone en la entrevista que hacen uso de los mismos, especialmente para desplazamientos, mantenimiento de las sedes...

Otra fuente de recursos de las entidades son los humanos, y por ello es uno de los temas tratados en las entrevistas. Se detecta un perfil muy determinado en el caso del voluntariado y los colaboradores, vinculado al mundo de la intervención socioeducativa: estudiantes, monitores y profesores.

Finalmente, en relación a los recursos, diremos que gran parte de las organizaciones consideran que existe un grave problema a la hora de implementar la estrategia de ED, ya que ese sector se conforma de personal contratado por proyectos y de voluntariado. Así, es difícil dotarlo de la continuidad que precisa esta área.

“Ya conocéis el tema lo que pasa... que cuando termina la financiación, termina el personal y entonces ahí es una pérdida de capital humano importante. Cuando tú ya has madurado en un sitio, conoces y empiezas a tal, pues... siempre se está empezando de nuevo. Y las experiencias, bueno, aunque tengas experiencia en la materia, creo que bueno, la formación que se inicia en un lugar y para algo es ésa y por mucha experiencia que tenga ese proceso lo tienes que hacer, vayas donde vayas, con experiencia más o menos. Los cinco o seis meses primeros no te los quita nadie de ubicarte y tal y si siempre estás cambiando de personal. Claro, entonces ésa es otra.” (E-13)

En cuanto a la **producción** dentro del área de ED, en general las ONGD elaboran una amplia gama de materiales para los centros educativos, como son: unidades didácticas para Primaria y Secundaria, cuentos, vídeos, juegos que complementan el trabajo en el aula... y desarrollan actividades que impulsan la formación y sensibilización del profesorado, educadores y alumnado. Existen pocas entidades que manifiestan elaborar otros tipos materiales como investigaciones, publicación de libros, de revistas pedagógicas...

En lo relacionado con el **trabajo en red**, por una parte se han enumerado algunos agentes, fundamentalmente de ámbito regional, con los que las organizaciones se coordinan o se relacionan para el desarrollo de actividades. Se han referido, por ejemplo, a otras ONGD o colectivos sociales y a las universidades (aunque en menor medida).

La financiación de la ED proviene en su mayor parte de las administraciones

“Se realizó en relación con un montón de entidades, hay una serie de entidades, de organizaciones sociales, entre las cuales están varias de Andalucía. Acoge Málaga, Acoge Sevilla, Acoge Almería, hay entidades relacionadas con el mundo gitano y hay luego otras entidades, Cruz Roja y demás, y la Plataforma Alternativas.” (E-8)

“Y luego este año hemos empezado ya a contactar directamente con las oficinas de cooperación de las universidades y otros institutos, que han sido también colaboradores, o han tenido personal colaborador aquí en el curso.” (E-5)

“La idea es seguir avanzando en las posibilidades de colaboración con las universidades para ver hasta qué punto se puede extender y comprometer ya a una vinculación más directa tanto por ejemplo, bueno no te he contado todavía los proyectos de sensibilización, pero ya estamos haciendo jornadas que están enmarcadas dentro de proyectos de sensibilización y en los que las universidades conceden créditos de libre elección, todo el sistema de inscripción se ha gestionado desde la universidad...” (E-5)



Las administraciones locales y provinciales son otros agentes con los que las organizaciones empiezan a plantear la necesidad de coordinarse, ya no sólo para la financiación, sino para la propia ejecución y realización de actividades.

“Entonces, puesto que esto es algo que lo promueve diputación, cada organización ha propuesto su participación o su inclusión dentro del programa éste en función un poco de las temáticas que pueda estar trabajando la organización.” (E-9)

El profesorado es el colectivo con el que todas las ONGD intentan coordinarse

Pero, si existe algún agente con el que todas las organizaciones ven la necesidad de coordinarse, ése es el profesorado. Como principal responsable en el ámbito de la educación formal, es un aliado fundamental para que las propuestas de ED se realicen en los centros, se incorporen a la programación, lleguen al alumnado y puedan tener continuidad.

Otra cuestión relacionada con el trabajo en red es la participación en plataformas y en campañas comunes con otros colectivos. En ese sentido, todas las ONGD entrevistadas participan en plataformas de ámbito local y autonómico, como son las coordinadoras, aunque el nivel de implicación en las mismas es muy diferente según cada entidad.

“Está en Córdoba Solidaria participando, aquí en Granada, aparte de la CONGRA, estamos vinculados a la Plataforma de voluntariado social, luego en la red de consumo responsable de Granada hacemos actividades de sensibilización y difusión y formativas también y luego ya otro tipo de plataformas, plataforma ‘Solidaridad en marcha’ que está compuesta por centros escolares, asociaciones, colectivos que trabaja todo el año para poner en marcha la ‘marcha solidaria’ en abril, que eso tiene también su trabajo de sensibilización y de apoyo a proyectos concretos y luego ya venimos apoyando, junto con el resto de organizaciones la campaña Pobreza Cero, la celebración del día internacional del comercio justo...” (E-9)

“Junto con el resto de organizaciones la campaña Pobreza Cero, la celebración del día internacional del comercio justo, incluso... Ahora porque se quedó un poco más en frío la cosa pero xxx también estuvo en la campaña ¿Quién debe quién? (E-9)

“Sí, estamos trabajando en la campaña Pobreza Cero, la SAME, en la Campaña Mundial por la Educación, en campañas de organizaciones que trabajan por la infancia... también en campaña con la Coordinadora, campañas nuestras...” (E-10)

Una vez analizadas las cuestiones relacionadas con el esfuerzo organizativo, hemos podido constatar que, en términos generales, pese a las dificultades que se detectan en esta área, las organizaciones están satisfechas con el **éxito de su institución** y consideran que la relación entre esfuerzo y éxito es satisfactoria, sobre todo por la aprobación de proyectos con las administraciones, porque tras muchos años de trabajo ya se conoce el tipo de proyectos que las administraciones finalmente aprueban.

“No, no, no sé, seguramente que los que van dirigidos a educación formal tienen más posibilidades de que te los aprueben, o cuando tú dices que va a Secundaria o a Primaria hay un alto grado de probabilidad yo creo, si es un proyecto bien hecho, escrito, presentado y explicado y que aseguras que hay un cierto número de centros, yo creo que esos proyectos tiene muchas... además yo alguna vez he tenido ocasión de escuchar a algunos de la [administración] decir que les gustaría otros proyectos más distintos, originales, siempre hacéis lo mismo, pero creo que es mentira porque cuando les presentas un proyecto que se sale de las cuatro líneas normalmente no sale.” (E-10)

A pesar de esta sensación positiva respecto al trabajo realizado, se detectan algunas dificultades de carácter general. Por una parte, es común la sensación de dificultad a la hora de crear y consolidar su base social (voluntariado, personas socias), puesto que las organizaciones consideran que tienen una base de voluntariado muy válida, pero con una carencia, la inestabilidad de la misma.

“El voluntariado es difícil, es complicado primero por la disponibilidad y heterogeneidad de las personas que se apuntan.” (E-7)



“En realidad eso es un punto verde todavía pero lo que sí hemos intentado es contar con colectivos.” (E-12)

Igualmente se considera una gran limitación la dependencia que tienen las organizaciones y la ED en particular, de la administración pública, ya que, como se ha mencionado anteriormente, en comparación con la cooperación no otorga al área ED la importancia que se merece. Esto pone de manifiesto que continúa existiendo una brecha entre la cooperación y la ED.

“Es un reto que las convocatorias de educación para el desarrollo sean realmente significativas —en ninguna parte te vas a encontrar una convocatoria de cooperación al desarrollo de 2.000 euros—, que la educación para el desarrollo sea valorada. Y el reto mayor es la voluntad política de los ayuntamientos, yo recuerdo el estudio de educación para el desarrollo que se hizo: no había equipos de educación para el desarrollo, las convocatorias no eran específicas y mucho menos los recursos. Si por los menos lográramos que las administraciones públicas entiendan la necesidad de esos proyectos de educación para el desarrollo, y formaran a su gente para esos procesos, y tú te encontraras a técnicos con los que pudieras hablar de tú a tú, y te entendieran...” (E-1)

De ahí surge otro problema detectado, que es la dificultad que tienen las entidades para conciliar las subvenciones con los cronogramas de los centros escolares y los proyectos, ya que las convocatorias se plantean desde la perspectiva del sector de la cooperación y no de la educación para el desarrollo, que desarrolla gran número de actuaciones en el ámbito de la educación formal.

Y, por último, las organizaciones han señalado que tienen problemas con las capacidades técnicas, ya que algunas tienen escasez de personal tanto contratado como voluntario.

A pesar de estas dificultades, tal y como se indicaba gran parte de las entidades están satisfechas con el trabajo realizado desde el área de ED, por las reacciones que provocan en los destinatarios y la demanda de los materiales, aunque existe un pequeño grupo de entidades que no se sienten satisfechas con la respuesta de los colegios.

“Hay colegios que sí, que tuvimos una contestación positiva y afirmativa como por ejemplo el de Granada, el de Jaén, el de Córdoba y el de Málaga, y el de Cádiz también.” (E-2)

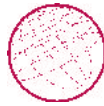
“Tengo que decir que no todos los colegios nos respondieron como nos habían prometido antes del proyecto.” (E-2)

Por último, en cuanto al análisis de la ED desde el punto de vista organizativo, se detecta una carencia generalizada en cuanto a la existencia de planificaciones específicas en ED. Lo más habitual es que exista una planificación estratégica de carácter general, en la que se alude a la educación para el desarrollo en el sector de la cooperación.

“Sí, hay un plan estratégico, hay un plan estratégico y...pero es muy general.” (E-10)

“Sí que es cierto que el plan estratégico hoy por hoy está hecho del departamento de cooperación, del área de cooperación siendo, ED una parte porque no se puede desvincular, o sea, que no lo podemos desvincular del todo.” (E-8)

En los casos en los que sí existe una planificación específica en ED, se señala la importancia, dentro de esta planificación, de la línea de trabajo de creación de sinergias, pero manteniendo un plan estratégico para ED.



Área teórica

Se ha analizado la **dimensión política** en relación a aspectos que tienen que ver con las estrategias que desarrollan las organizaciones, por ejemplo, para la implicación de las personas con las que trabajan o para su incidencia social y política. De este modo, se ha detectado que hay una coexistencia de canales y estrategias tradicionales de difusión y acceso a los productos (redes de centros, cartelería, etc.) con nuevos canales de difusión.

“Funcionamos todavía con el sistema de publicidad tradicional, de impresión de carteles y de trípticos; este año hemos hecho un mejor uso de la página web.” (E-5)

Gran número de entidades otorgan **protagonismo al voluntariado**, con planes de formación y funciones propias.

“¿Qué es lo que pedimos nosotros cuando una persona quiere ser voluntaria? Que tenga como una consistencia a lo largo del tiempo, y entonces justo para estos temas en la sede de Sevilla hay dos personas, una que lleva las campañas (...) y otra persona que es pedagogo.” (E-6)

“Sí, eso es, hay un plan de formación del voluntariado, tenemos un plan de formación de voluntariado que desde acción social se está intentando dinamizar.” (E-7)

En general, las ONGD manifiestan que tienen dificultad en la dinamización del voluntariado porque requiere una mayor implicación del personal, de los técnicos encargados del voluntariado.

“Pero claro vienen así a goteo, la disponibilidad es muy así muy dispar, y claro articular eso requiere de una persona y nosotras no tenemos una persona que pueda movilizar, dinamizar específicamente el voluntariado.” (E-7)

Se detecta que existen diferencias significativas en las definiciones de voluntariado empleadas por las entidades.

“Hay profesores que son voluntarios nuestros, que están en nuestro grupo de trabajo.” (E-6)

“Son profesores, vamos a mandarles por correo electrónico esto para que lo miren, le den la vuelta, me digan sí o no, y es un trabajo voluntario que hacen.” (E-10)

En cuanto a la **dimensión pedagógica**, en general las organizaciones no hacen referencia a ella, sino a los materiales o herramientas utilizadas, especialmente las de educación formal y muy en relación con el enfoque de género.

“Introducir temas de cultura de paz pero desde un punto de vista más de actividades adaptadas a niños sobre el conflicto.” (E-12)

Principalmente, se alude a las herramientas utilizadas (cómo), pero no se profundiza en la base pedagógica (el porqué). Gran parte de las ONGD hace referencia a la contextualización del servicio y la búsqueda de alianzas con organizaciones para integrar acciones concretas en sus propias programaciones.

El voluntariado tiene un importante papel, aunque hay carencias en su dinamización

“Intentamos aprovechar las organizaciones las asociaciones que ya existen para que nuestras actividades formen parte de sus programaciones. Entonces, las asociación de inmigrantes tanto de niños como de adultos, asociación de mujeres, asociaciones de tiempo libre.” (E-10)

En general, las entidades construyen y adaptan materiales didácticos, especialmente con expertos (profesorado, universidad, especialistas) y socios locales.

“Hemos creado unos cuentos... Pues hemos trabajado con cuatro autoras de literatura infantil, una ilustradora, un diseñador de literatura infantil, los profesores nos han enseñado mucho a todos.” (E-10)

Se detecta, en muchas de las entidades entrevistadas y su discurso, que el sistema de difusión que emplean está enfocado a dar a conocer sus materiales y propuestas al público en general. Además, dicha difusión no está adaptada a la población, ni a las actividades, faltando creatividad en las estrategias de comunicación. De ahí que se trate de una difusión externa no destinada a modificar percepciones ni cambiar actitudes.



“Las otras que tengamos, dos, tres, las traemos en red normalmente, las tenemos ahí, las colgamos en la página web, mandamos correos informativos.” (E-6)

“En la difusión para el público general a través de la página web, a través de carteles, a través de las universidades, a través de las jornadas de voluntariado, del boletín de la Coordinadora.” (E-10)

Las entidades manifiestan tener una estrategia de continuidad (continuismo) para mantener acciones basadas en experiencias exitosas para buscar financiación y alianza con otras organizaciones. Cabe

Área visión sur

Al analizar la dimensión intercultural y visión sur, hemos querido analizar cómo de presente están las personas, los colectivos y las experiencias relacionadas con estas dimensiones en las acciones de ED, ya que ésta es una de las cuestiones que caracterizan a una educación de quinta generación.

La relación entre ONGD y asociaciones de inmigrantes todavía es escasa

La mayoría de las organizaciones entrevistadas han tratado aspectos que pueden entenderse relacionados con la transversal dimensión Sur. Sin embar-

go, se ha comprobado que, en la mayoría de las ocasiones en las que se explicita trabajar visión Sur, ésta no está realmente transversalizada, ya que se remite o bien a actividades dirigidas al colectivo inmigrante (clases de español, informática...) o a acciones puntuales de sensibilización por parte de personas inmigrantes o de intercambio de información, materiales o experiencias.

“Porque desde hace 2 o 3 años tenemos un área de asesoramiento legal y formación a inmigrantes.” (E-10)

“Nosotros damos clases de español.” (E-10)

“También este año al final se hicieron clases de informática, tenemos dos o tres ordenadores y la gente, inmigrantes, vienen allí y les enseñamos a manejarse por internet.” (E-10)

destacar que se otorga una gran importancia a los mediadores como agentes multiplicadores que favorecen la continuidad de los proyectos.

“El personaje clave en nuestros proyectos el mediador ya sea familiar, escolar, social, el mediador de todo tipo va a ser el multiplicador sobre todo pensando en la sostenibilidad y en la viabilidad de todas las acciones tanto allá como acá.”(E-8)

“Para de cara a un futuro ser los gestores de los cursos pero conseguir digamos un autofinanciamiento, no depender tanto ya de la financiación pública.” (E-5)

“Se creó un espacio allí de juegos cooperativos, de hecho lo estuvo llevando informalmente, se estuvo formando un chico senegalés y este chico participa de voluntario, muchas veces viene a las actividades. También hay una chica y aprovechamos que da formación y trabajar a colectivos que, bueno, que es inmigrante, que forma parte de la población y que ellos mismos también... porque pensamos que es rico, es decir, que en la propia visión, cuando se establece algo de sensibilización, también que ellos sean propios actores de sensibilizar. Hombre, hay que contrarrestar la idea esta que te comentaba antes de la foto de la escuela pobre y los negritos...” (E-13)

En general, según lo que se menciona en las entrevistas, existe poca relación entre las ONGD y las organizaciones de inmigrantes en Andalucía en lo que a actividades de educación para el desarrollo se refiere. Las organizaciones entrevistadas hacen referencia a alguna relación puntual o al alumnado inmigrante de los centros educativos con los cuales trabajan.

En cuanto a la transmisión de la visión Sur, ésta se hace desde dos planteamientos diferentes: las organizaciones que difunden experiencias realizadas en el Sur y las que promueven el protagonismo de las personas y organizaciones del Sur, por ejemplo, algunas experiencias en las que la perspectiva de visión Sur está presente desde la planificación de las acciones y los proyectos, siendo dicha planificación compartida con los colectivos del Sur; y en ella establecen una relación más a largo plazo, en las que se apoyan los procesos que las organizaciones están llevando a término.



“Son organizaciones campesinas, en las que el componente fue de participación es bastante interesante. Hace muchos años que venimos haciendo con ellos proyectos de soberanía alimentaria, de cooperativas, y ahora hemos empezado también a hacer proyectos educativos (...) Los proyectos que aquí vienen funcionando pueden irse aplicando allí, porque creemos que no solamente es un enriquecimiento que vengan, nos cuenten qué hacen allí para que yo pueda hacerlo aquí, sino que también nosotros les contamos cómo trabajamos para que ellos enriquezcan su trabajo, porque se trata de un intercambio, y también de un intercambio entre las organizaciones.” (E-3)

Área género

En cuanto a la perspectiva de género, se ha preguntado a las organizaciones por su inclusión tanto en lo operativo como en lo organizativo.

Operativamente, no existe una forma sistemática o protocolarizada de **incorporación de la perspectiva de género en los proyectos**, sino que las personas técnicas van haciéndolo en función de sus conocimientos y posibilidades. Sí existe una voluntad de hacerlo y sensibilidad hacia esta incorporación.

“Te encuentras con grupos, mayoritariamente de mujeres, que hacen que percibas determinadas situaciones también de manera diferente, pero también que veas soluciones a determinados problemas que bueno, vamos a darlas si es que es mucho más fácil poder consensuar determinadas cosas, criterios o perspectivas y a veces eso que parece evidente no lo es, porque en muchos casos son las propias mujeres las que perpetúan determinados roles, entonces cuando tienes grupos mayoritariamente de madres en los que tú intentas trabajar de determinada manera, a veces parece más fácil y no tiene por qué serlo, y eso al final termina plasmándose no sólo en la actuación puntal que tienen los formadores en sus grupos, sino también en el nuevo material que se edita una vez que se revisa el que se tiene, porque los formadores dan propuestas y se edita el nuevo material, entonces todo eso hay que tenerlo en cuenta. Yo qué sé, al principio era la tontería de tareas domésticas, bueno pues al principio eso sale como hay que hacer una actividad, que eso ya es evidente y patente, y terminas profundizando en muchas cuestiones más profundas que tienen que ver con la percepción de cada uno del rol, y de otras funciones, y yo creo que eso, que va evolucionando en la medida en que vamos evaluando todo eso que se va haciendo, aunque todavía queda mucho por hacer.” (E-8)

“Luego, algunos de los proyectos que nosotros presentamos, que incluyen estas organizaciones, también las incluyen a nivel de financiación de recursos. Si vas a hacer un trabajo tendrás que tener recursos para poder hacerlo, para que puedas enviarme el material, para que puedas grabar o hacer fotos, pues que tengas los medios. Y también es una forma de apoyar esos procesos que ellos están desarrollando. Es muy mínimo, pero es una forma también de encontrarnos y de cooperar.” (E-3)

Hemos comprobado que mayoritariamente al referirse a esta incorporación en los proyectos, la tendencia es más una cuestión cuantitativa (trabajar más con mujeres incorporándolas a través de las actividades de captación) que cualitativa (de lograr objetivos de equidad en la participación).

“[Género, ¿vosotros habéis estado trabajando metodologías coeducativas en la formación?] Insuficientemente. Se ha trabajado muy poco, la propia junta directiva son todas mujeres, menos el tesorero (...) pero más allá de lo que pueda ser la cuestión meramente igualitaria o de paridad, es un ámbito que lo tenemos bastante abandonado.” (E-9)

“Sí se intenta hacer cuota de participación, hemos hecho este año entre hombres y mujeres, al 60 y 40% para mujeres y para hombres.” (E-5)

“Yo una crítica que aceptaría y que no nos suelen hacer y que yo aceptaría, porque me parece que es una reflexión muy interesante para nosotros, es las fórmulas y las metodologías de captación a la hora de intervenir con familias, en cualquier tipo de programas de los nuestros. [¿Por qué?] Pues porque algo hacemos mal en la organización y la sociedad en general cuando a este tipo de actividades van el 80% o el 90% madres y con suerte un día un 15% de padres, hombres. Si eso sigue ocurriendo no podemos seguir echando balones fuera y decir que la sociedad y la familia y las mujeres y los hombres... sino que hay algo en la captación, en los contenidos, en la metodología, en los horarios, en los días, en lo de tener o no tener en cuenta los partidos de fútbol... Vamos a bajar hasta el nivel más básico que estábamos haciendo mal.” (E-8)



“Cuando ahora organizamos los grupos de jóvenes cooperantes intentamos que haya mitad y mitad, pero hay más mujeres porque lo solicitan más chicas. En el departamento ahora mismo somos cinco, tres mujeres y dos hombres.” (E-10)

Se tiene la impresión de que la perspectiva de género es algo dinámico, en permanente construcción y que aún queda mucho por hacer.

“Es un reto enorme, pero yo creo que de alguna manera igual que evalúas el impacto de género de los proyectos, se tiene que hacer y se puede hacer.” (E-7)

Aparece como asignatura pendiente la transversalización de género en la ED, ya que en algunos casos se sigue entendiendo como aquellas actividades destinadas a este sector de la población y en las que participan más mujeres que hombres. Además, esta transversalización aparece como una exigencia técnica de las instituciones, pero es muy complicado de realizar.

“Cuando la consejería de educación, al valorarte la homologación, la acreditación del curso, uno de los ítems positivos, favorables, con los que puntúa es que los contenidos no presenten estereotipos discriminatorios... pues eso sí es un elemento valorable.” (E-8)

Falta mayor visibilidad de los esfuerzos de empoderamiento que realizan las mujeres

En cuanto a cómo plantean las cuestiones y contenidos relacionados con la perspectiva de género, tan sólo las organizaciones especializadas en formación incorporan acciones destinadas a promoción del enfoque GED y además orientados a la formación de cuerpos técnicos de las ONGD. Existe una clara especialización en género de algunas organizaciones que destacan claramente en este objetivo, pero es poco frecuente en el conjunto de las organizaciones.

lizadas en formación incorporan acciones destinadas a promoción del enfoque GED y además orientados a la formación de cuerpos técnicos de las ONGD. Existe una clara especialización en género de algunas organizaciones que destacan claramente en este objetivo, pero es poco frecuente en el conjunto de las organizaciones.

“A nivel de contenidos está muy presente, formación en género... además contamos siempre con la colaboración de [...] otras organizaciones que también son referente a nivel de género en Andalucía y a eso sí le prestamos mucha atención, ¿no?” (E-5)

“Y el programa de formación continúa en género y desarrollo, que es el otro gran programa de nuestro plan estratégico, es un programa que, bueno, veíamos un déficit enorme que los agentes de cooperación y educación tenían para implementar el género en sus acciones, con lo cual las acciones de cooperación entendíamos que iban a tener el impacto que realmente perseguían, entonces era un programa que ha intentado facilitar a lo largo de todo este tiempo, de atender a las necesidades de formación de los agentes de cooperación. Ahí es donde hemos desarrollado más el tema de investigación, bueno, de formación propiamente dicha, como tradicionalmente se entiende.” (E-7)

“Público objetivo nuestro fuerte, sobre todo en el ámbito de la educación formal, sobre todo enmarcado en el programa de Vivir sin Violencia de Género: una apuesta por la paz, el desarrollo y la igualdad.” (E-7)

“Es un proyecto en el que nosotras queremos trabajar dos ejes, que entendemos fundamentales para que tú como colectivo en tu acción que estés haciendo, te sirva para lograr la transformación, si estás de acuerdo con el GED, el género y la participación. Entonces ahí es un proyecto, que lo hemos dirigido a todos los colectivos que quieran un poco que les acompañemos, entrar en este proceso de intercambio de experiencias, que les acompañemos en la identificación que hagan de necesidades de género y de promoción de la participación que ellos propongan, entonces claro, habíamos trabajado con colectivos que trabajan la solidaridad y con colectivos que trabajan en cooperación y de la solidaridad.” (E-7)

Lo más habitual es que se trabaje la perspectiva de género desde la visión de los problemas, presentando a las mujeres como víctimas y no en un papel proactivo. El reconocimiento del mayor agravio de las mujeres en los sectores de trabajo es importante, pero no se visibilizan los esfuerzos, las experiencias de empoderamiento.

“Yo desde que estoy aquí, que son 6 o 7 años ya, el tema de género ha estado muy presente, la... creo que una de las primeras campañas desde que yo estoy en educación es ésta de ‘Mundo no es masculino singular’, y es una campaña de género 100%, y yo creo que ha estado muy presente directa e indirectamente en todas las actividades de educación que nosotros hacemos, y procuramos cuidar absolutamente todos los detalles y procuramos que todo tenga una perspectiva de género, y que los protagonistas de las campañas de educación sean mujeres, y yo creo que siempre ha estado presente, no he visto una



evolución porque creo que desde el primer día ha estado presente.” (E-10)

“Tenemos una asignatura pendiente con el tema de la transversalización del género a todos los niveles dentro del área de educación para el desarrollo. Sí que ha estado muy metido, y metido desde el principio a nivel de contenidos, es decir, cualquier acción formativa que se ha hecho, digamos en la sensibilización por ejemplo la visualización de las mujeres dentro de las desigualdades sociales y demás siempre se ha destacado, siempre se han hecho las investigaciones en base a ese enfoque, con lo cual digamos a nivel de material distribuido, el uso del lenguaje sexista o no sexista, sí se ha prestado mucha atención.” (E-5)

“Entonces, eso empezó a trabajarse en la cooperación e igualmente toda la estrategia del 98 de ED, su objetivo era visibilizar el impacto de género de las poblaciones en los países en vías de desarrollo, y un poco abogar y apostar por el apoyo y el empoderamiento de las mujeres.” (E-7)

Si bien la **participación de las mujeres** suele aparecer en la mayoría de los proyectos, se pone el peso en que “haya muchas mujeres”, no tanto en la equidad en la participación.

“Bueno de género la verdad es que hemos hablado mucho, y está muy trabajado. [¿Pero tenéis mecanismos para promover la participación equitativa de hombres y mujeres en las actividades?] De las actividades educativas, ¿no? Hombre es que trabajamos en eso. [Entonces en todas las fases en la identificación...] Prioritariamente, por ejemplo contenido conceptual actitudinal, es ése, o sea hay procedimental, entonces es eso... lo que intentamos nosotros, por lo menos que tenga un marco conceptual, que lo apliquen en sus comportamientos y se doten de herramientas para hacerlo. [Entonces, la mayoría de solicitudes que tenéis para cursos y así, entonces vendrán de mujeres, ¿no?] O sea primero porque en el ámbito educativo hay mayor presencia de mujeres, No, no, sí, pero porque las asistentes son mujeres.” (E-7)

Si son proyectos específicos de género si se incorpora la participación de asociaciones de mujeres, pero no es relevante en el caso de proyectos no específicos o generalistas.

“Dentro de este proyecto estuvimos desarrollando estos vínculos, trabajando con asociaciones de mujeres de zonas rurales, sobre todo, de Andalucía, y viajamos con

algunas mujeres representantes de estas asociaciones a México en un pequeño encuentro que hicimos, luego, las mujeres de... bueno, estamos desarrollando vínculos con México y Ecuador, entonces vinieron cinco mujeres de México y Ecuador a devolver la visita. Al principio, costó darle vida a esta relación pero ahora poquito a poco ellas mismas se comunican mediante foro.” (E-1)

“Entonces, eso empezó a trabajarse en la cooperación e igualmente toda la estrategia del 98 de ED, su objetivo era visibilizar el impacto de género de las poblaciones en los países en vías de desarrollo, y un poco abogar y apostar por el apoyo y el empoderamiento de las mujeres.” (E-7)

“Luego otra cosa es que por ejemplo... aparte de la campaña tenemos una contraparte que son las mujeres del colectivo de Matagalpa, de Nicaragua, que nuestra organización intentó apoyarlas en su gira que hacen aquí en España, pero yo las conocí allí en Nicaragua trabajando con otra organización que también era contraparte y entonces ahora han venido a Granada y las hemos apoyado entre la diputación y yo, y nuestra organización en Andalucía... Son mujeres que se dedican a trabajar con mujeres, con colectivos de mujeres de las comunidades, trabajan sobre derechos sexuales y derechos reproductivos, son feministas, quiere decir que trabajan todo este tema ahí súper, entonces pues las hemos apoyado, hemos hecho un taller de tres días en la escuela de trabajo social.” (E-2)

En el caso de la participación de asociaciones de mujeres rurales se valora muy positivamente el aprendizaje y sus contribuciones.

Los proyectos valoran la participación de mujeres, no tanto la equidad de la misma

“Ahora estoy pensando en Alcalá de los Gazules, hay mujeres que es algo espectacular, hay una población que se asocia y otras que no... Pues éstas quieren hacer algo. Pues bueno, pues hay que estar atentos a que si ellas quieren hacer un acto público y tal, pues intentar engancharlas. Porque es verdad que luego al final, como tú dices, al final hay más mujeres que hombres por ejemplo que son voluntarias, tienen más sensibilidad...” (E-6)

“Las mismas asociaciones de mujeres tienen una capacidad de movilización de sus propios miembros que también es interesante.” (E-1)



“¿Cómo elaboras la selección de las asociaciones de mujeres? Un criterio fue que fueran asociaciones de mujeres rurales porque como la idea era relacionar asociaciones de mujeres de Andalucía, bueno se están dando vínculos en otras comunidades, lo que pasa es que como te estoy hablando de esto, con asociaciones de mujeres de México y Ecuador, la realidad de las asociaciones de mujeres de México y Ecuador era sobre todo rural, entonces dijimos como punto en común también que sea la realidad externa.” (E-1)

“Y trabajar con algunas mujeres de zonas rurales también nos ha permitido aprender un montón de cosas, o sea, en esta relación con otro tipo de colectivos, ¿no? Han estado teniendo mucha formación en torno a temas de género y desarrollo, o sea, cómo relacionar, cómo el género es muy importante en el marco del trabajo que se quiere hacer en desarrollo, en la cooperación. Y también esta relación con mujeres de otros sitios les ha abierto mucho la visión que tienen del mundo y, en algunos casos, se han sentido muy identificadas las de allá con las de aquí, porque muchas veces también se idealiza, las de allá idealizan la situación de las mujeres de aquí diciendo ‘aquí ya lo tienen todo resuelto’; y las de aquí victimizan muchísimo la situación de allá, ‘Ay pobrecitas’. Y al final como hemos estado organizando encuentros, el año pasado hicimos un encuentro en Baeza en el centro feminista en el que participaron 60 mujeres y estuvieron como dos días juntas, se dieron cuenta de que al final nada es como realmente en principio piensan, o sea, que hay muchas más cosas en común de las que ellas mismas en un principio se planteaban, y que ni las mujeres de acá lo tienen todo conseguido, ni las mujeres de allá son una víctimas, o sea, hay mucha capacidad de movilización en estos colectivos de mujeres americanos, tienen una capacidad de justamente trabajar colectivamente que aquí no sé si se está perdiendo...” (E-1)

“Y con organizaciones de mujeres inmigrantes que trabajen... Sí, sí, de hecho estas chicas llevan, de hecho este espacio un poquito más aislado para ellas, si se cierra es para terapia y asesoramiento de mujeres inmigrantes.” (E-7)

El uso e **incorporación del lenguaje incluyente** es una de las cuestiones más extendidas y asumidas por las ONGD a la hora de transversalizar la perspectiva de género. Se está haciendo especial

esfuerzo en el lenguaje escrito no sexista, siendo además un requisito de las administraciones.

“[Con respecto a la elaboración de los materiales, de tener en cuenta el lenguaje no sexista...¿os ha supuesto mucho en formación a nivel interno?] En el caso de género pues también, nos ha supuesto darnos cuenta de que hay que incorporar y nombrar a los niños y las niñas, es importante diferenciar las actuaciones con unos y con otros, es importante cuando trabajamos una unidad didáctica incorporar una, cuando hablamos de discriminación tenemos que hacer evidente la discriminación por género por qué ocurre en todo el mundo y al día de hoy en muchísimos casos en una forma alarmante, o sea en estas cosas nos ha costado incorporar la visión, darnos cuenta. Ha habido personas dentro de la organización que nos han enseñado mucho, que han impulsado mucho, y continuamente lo estamos revisando, que haya una política acorde con eso. Pero, como intentamos transversalizar el enfoque de derechos, pues siempre la discriminación sale, sale la mujer, salen las niñas, cuando hablas de las oportunidades, de la discriminación, del acceso a la salud.” (E-10)

La incorporación del lenguaje incluyente es un aspecto muy asumido en la ED

“Hay una persona que elabora los materiales, sobre todo materiales de unidades didácticas. Y sí, bueno, él sí, en realidad está familiarizado con el tratamiento del lenguaje incluyente en este sentido”. (E-12)

“Cuando tienes que editar material didáctico... es que son discusiones que son un desgaste de energía para ti, de andar discutiendo por qué lo tienes que poner en masculino y en femenino.” (E-11).

“Cuando la consejería de educación, al valorarte la homologación, la acreditación del curso, uno de los ítems positivos, favorables, con los que puntúa es que los contenidos no presenten estereotipos discriminatorios... pues eso sí es un elemento valorable.” (E-8)



“Hemos tenido que modificar las portadas porque les parecía que no podía poner ‘guía para el profesor.’” (E-8)

“Yo creo que hay fórmulas, que el habla es algo vivo y que hay fórmulas para que en el lenguaje... ese ninguno, esa invisibilización, y ya no solamente gramaticales sino semánticas, en las que también se da esa invisibilización. A mí me preocupa muchas veces, se trabaja mucho la norma gramatical y sin embargo la norma semántica no se trabaja, la semántica es también una forma de trabajar educación en valores. Bueno ahí tienes todo lo del mundo simbólico, es una pena no tener más impacto con eso... Yo todavía tengo cosas que resolver ahí, es cierto que ha formas, como decir, los chicos y las chicas, y se habla de tener que multiplicar palabras, pero mira hay tantos discursos vacíos y que te dicen tantos pegos que yo porque pierda tiempo en decir los hombres y las mujeres, no creo que pase nada. [Bueno pero puedes poner muchos tipos de ejemplos]. Sí, hay recursos en el lenguaje para dirigirte de forma incluyente a todas las personas.” (E-7)

El uso del lenguaje incluyente está especialmente tenido en cuenta en la elaboración de los materiales didácticos y de divulgación, y se le da la importancia que se merece en el esfuerzo organizativo.

“Material que es muy sencillito, que es todo con dibujos, que además está muy cuidada la imagen de que aparezcan personas de cualquier minoría, de que aparezcan hombres y mujeres, y son viñetitas que describen muy bien con contenido muy básico todos los aspectos esenciales de cada uno de los temas que se tratan.” (E-8).

En cuanto al esfuerzo organizativo, en lo que se refiere a la incorporación de género a nivel institucional, tan sólo una de las organizaciones entrevistadas tiene acuerdos escritos en materia de equidad de género a nivel interno. En algunas entidades se argumenta que la mayoría del personal son mujeres como excusa para no necesitar dichos planes.

“La mayoría somos todas mujeres, sobre todo a nivel técnico, en dirección mucho menos, pero es increíble lo poco que se tiene en cuenta.” (E-11).

“[¿Vosotras tenéis algún plan a nivel organizativo, escrito?] Sí, bueno, es que está en la visión, no necesariamente, como si quieres decir, promover la equidad de género entre hombre y mujeres, entonces creo que el porcentaje de hombres llega a un 30 o 35 %. [No, pero por

ejemplo a efectos de conciliación, de...] Ah, no, sí sí sí, de bajas maternales, de conciliación familiar, del aprendizaje doméstico que tenemos las mujeres de hacer las cosas, yo creo que es algo que va con nosotras, ¿no? Y está hablado, pero también está escrito.” (E-7)

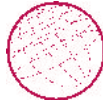
Sin embargo, sí que se tienen más documentos estratégicos y herramientas para incorporar género en los proyectos y las líneas estratégicas, en el trabajo de la ONGD.

No siempre se incluye la formación en género en los planes de las ONGD

“Yo creo que se ha convertido en prioridad cuando te pones a trabajar en terreno y cuando te pones a trabajar en los proyectos de aquí que ves, sin ser una institución especializada ni en medio ambiente ni en temas de género, pero la propia realidad de los proyectos y de los colectivos con los que trabajamos te hace incidir en una determinada problemática más que en otra. Es el mismo caso que con el tema de inmigración que estábamos hablando, igual nos hemos propuesto transversalizar a lo mejor como propuesta en origen no, pero que sí que es un tema y además que por los propios contenidos que se trabajan dentro de los materiales está inherente a los materiales. De hecho, ya te comentaba antes que el convenio de educación para el desarrollo que estamos desarrollando ahora en Centroamérica es de prevención de situaciones de riesgo y muy en concreto pues por ejemplo situación de prevención de la violencia. Cuando trabajas en prevención de la violencia estás haciendo un especial... una especial atención a los temas de género, y estás aprendiendo a mirar con otros ojos situaciones que no te habías planteado antes, entonces sí que te podría decir que creo que ese convenio sí que ha marcado un poco, un replanteamiento del tratamiento de los temas de género.” (E-8).

“Desde el inicio estuvo muy claro, la visión y la estrategia de la organización es implementar la perspectiva de género en toda y cada una de sus acciones.” (E-7)

En general, la formación en género se facilita siempre que la persona técnica lo solicite, pero no es frecuente que sea parte del plan de formación de la ONGD.



“Yo había hecho los cursos de doctorado, precisamente de género y entonces bueno, en la materia algo... Si ya tienes esa visión, te pones esas gafas y lo vas viendo siempre, pero en fin. Pero es una formación más personal... Sí.” (E-13).

“Se ha sentido que la organización como tal le pone empeño a la formación de los técnicos y las técnicas y a los voluntarios en este tipo de temas o, arman una cosa personal que os lleva a vosotras a formaros (...) No es que tengamos impedimento, ¿no? Pero, quiero decir, por ejemplo si hay un curso de género yo digo, mira, todas las organizaciones tenemos derecho, entonces yo no tengo ningún problema en decir mira este curso vale tanto y voy a ir, siempre que sea de género, de esto no tengo impedimento (...) que no hay una potenciación sino que hay una facilitación.” (E-2)

“Las formaciones del equipo ya lo hemos... Sí, nosotras trabajamos en formaciones. Sí, porque además de todos los propios programas de formación somos beneficiarias, ahora el problema que tengo yo es que el curso de indicadores se ha organizado por XXX, entonces el problema es qué cuota de participación vamos a garantizar para la gente de la organización y qué cuota para los otros. Pero sí, sí, nosotras incluimos nuestra formación en nuestro propios programas de formación, nos incluimos a nosotras mismas.” (E-7)



V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este apartado recoge las conclusiones y recomendaciones que se derivan de los análisis cualitativo y cuantitativo realizados a la luz de la información recogida a través de los cuestionarios a todas las ONGD federadas (índice de respuesta del 89%) y las entrevistas realizadas a una muestra de las ONGD federadas a la Coordinadora Andaluza (17 organizaciones, que representan un tercio del total de las federadas). El contenido de las mismas está en consonancia con el objeto y el enfoque metodológico de este estudio.

Con estas conclusiones se da respuesta a las cuestiones que se delimitaron para conocer la realidad de la educación para el desarrollo a partir de las experiencias de las ONGD federadas a la CAONGD (aplicación presupuestaria a las áreas de ED; características formativas del personal de ED; características laborales del personal de ED; instrumentos de planificación y ejecución de los objetivos de ED; enfoque de ED desarrollado y acercamiento al enfoque de quinta generación), relacionadas, todas ellas, con el esfuerzo organizativo y operativo de las entidades ante las nuevas propuestas de la educación para el desarrollo.

Somos conscientes de que no son estos los únicos aspectos que pueden llegar a definir la cuestión planteada; también de que en el mismo proceso han surgido otras cuestiones que no se han podido abordar, y de que nos todas las afirmaciones que se hacen son generalizables al conjunto de las ONGD y otros agentes andaluces que trabajan en el ámbito de la ED. Sin embargo, sí consideramos que son cuestiones fundamentales para describir (en coherencia con el

enfoque metodológico desde el que se ha trabajado) la ED andaluza, y que responden a inquietudes de las organizaciones y de la Coordinadora Andaluza para seguir mejorando en este ámbito de trabajo que, como se demuestra en este mismo estudio, está presente en el 90% de las ONGD federadas.

Tanto las conclusiones como las recomendaciones se presentan ordenadas según las áreas analizadas, facilitando así su lectura y poniéndolas, de forma visual, en relación con las cuestiones identificadas en el marco del objeto de estudio.

Las primeras responden, de manera descriptiva, a la realidad de la ED en Andalucía, siempre desde la experiencia de las ONGD entrevistadas. En el caso de las recomendaciones, son propuestas, sugerencias, ideas y pistas concretas y realistas que el grupo de educación para el desarrollo hace para aquellas organizaciones que quieran realizar un verdadero esfuerzo organizativo por la educación para el desarrollo de quinta generación, siendo conscientes que algunas, o muchas de ellas, suponen cambios importantes y, al igual que la propia ED, con resultados a medio y largo plazo.

Por último, cabe destacar que, tal como estaba previsto desde el origen de este análisis de la educación para el desarrollo en Andalucía, hemos querido retomar y poner en relación con las conclusiones de este trabajo, las recomendaciones que en el año 2007 se hicieron a las administraciones públicas en la fase I y que, tres años después, se ven aún reflejadas y relacionadas con el trabajo de las ONGD.

5.1 Conclusiones

Área organizativa

■ El 90% de las ONGD de la CAONGD reconocemos la ED como una de nuestras áreas de trabajo prioritarias.

■ Sin embargo, los datos relacionados con los recursos destinados a esta área que se detallan a continuación ponen de manifiesto que no es considerada una prioridad estratégica.

■ El presupuesto total de ED del trienio 2006-2008 es del 8,76% del total del presupuesto de las organizaciones. Es significativo destacar que, si tenemos en cuenta el número de proyectos de ED, éste abarca más de un tercio del total de intervenciones, mientras que el presupuesto destinado a los mismos no llega al 10% del presupuesto general, ya que son proyectos con montos menores que en otras áreas.



■ En relación al dato de la media de presupuesto distribuido en ED, podemos comprobar que más de la mitad de las organizaciones destinamos un porcentaje superior al 10% de nuestro presupuesto para ED.

■ Desde el punto de vista organizativo, la dotación de recursos (económicos y humanos) indica que son insuficientes las asignaciones con las que cuentan las áreas de ED de las organizaciones.

■ En cuanto al presupuesto, se trata de un área que depende mayoritariamente de subvenciones a proyectos, lo que, como ya se ha comprobado, dificulta la labor de continuidad tan importante en un proceso educativo.

■ La realidad del personal técnico responsable en ED está ligada a esta dependencia económica. El análisis cualitativo corrobora los datos cuantitativos en cuanto a que el sector se conforma de personal contratado por proyectos y de voluntariado, lo que igualmente aumenta la dificultad de dotar a esta área de la continuidad que precisa.

■ Existe una gran dispersión en los modelos de financiación de la ED entre las organizaciones, siendo el perfil más habitual la financiación pública. Además, se produce una gran brecha entre las subvenciones que se publican en relación al área de cooperación y de educación para el desarrollo, ya que el sector de la cooperación recibe más fondos y son más numerosas las convocatorias a las que se puede acceder.

■ Menos de la mitad de las organizaciones entrevistadas da relevancia al trabajo en el campo de la ED y su aplicación de manera transversal en las distintas áreas de trabajo dentro de la entidad, a través de promocionar la formación interna del personal, independiente de su puesto, en la temática de ED.

■ Además, existen organizaciones donde la formación interna del personal se relega a un segundo plano, ya que no se recoge dentro del plan estratégico, aunque se permite al personal la asistencia a cursos, jornadas, etc. que consideren oportunos, dentro del horario laboral, siendo esta opción poco aprovechada por el volumen de trabajo.

■ El voluntariado está muy presente en el trabajo en ED que realizamos las organizaciones, existiendo casos en los que la totalidad del área está gestionada y coordinada por los mismos.

■ En general, las ONGD elaboramos una amplia gama de materiales para los centros educativos, como son: unidades didácticas para Primaria y Secundaria, cuentos, vídeos, juegos que complementan el trabajo en el aula y actividades que impulsan la formación y sensibilización del profesorado, educadores y alumnado. En menor medida hay entidades que manifiestan elaborar otro tipo de materiales, como investigaciones, publicación de libros, de revistas pedagógicas...

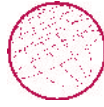
■ En relación con el trabajo en red, las entidades nos coordinamos, fundamentalmente, con organizaciones como la coordinadora regional, estatal y, en menor medida, con otras asociaciones y colectivos, para la realización de charlas, exposiciones, actividades de calle, cursos... sin que haya un línea estratégica común.

■ A pesar de las dificultades, el sentir general de las organizaciones respecto a la evolución de nuestro trabajo es satisfactorio, tanto en las propias instituciones como en el sector de la educación para el desarrollo.

■ En este sentido, las organizaciones estamos satisfechas con la aceptación que tienen nuestros proyectos ante las convocatorias públicas; sin embargo, existen mayores dificultades cuando se apuesta por proyectos más novedosos, especialmente si se enmarcan fuera de la educación formal, y de manera especial los proyectos desarrollados en los ámbitos de investigación e incidencia política, ante lo cual las organizaciones hemos adaptado nuestras expectativas a la realidad de las convocatorias.

■ La estrategia que respecto a la educación para el desarrollo tenga definida una entidad es un buen indicador sobre el lugar que ésta tiene en su organización. En este sentido, a pesar del largo recorrido que tenemos las organizaciones en lo referente a la educación para el desarrollo, se detecta que, mayoritariamente, existe una planificación estratégica de carácter general, en la que se alude a la ED en el sector de la cooperación.

■ Sí es significativo que, en los casos en los que existe una planificación específica de ED, se ve como una línea prioritaria las sinergias entre el sector de la cooperación y la educación para el desarrollo. Sin embargo, esta relación está menos presente en los casos en los que la planificación responde en mayor medida a los objetivos definidos para las áreas de cooperación.



Área operativa

■ Consideramos insuficiente y minoritaria la apuesta que las organizaciones estamos haciendo por una ED de quinta generación. Una quinta parte de las organizaciones entrevistadas se posiciona explícitamente en torno a la cuarta generación de la ED, e incluso en una ED de quinta generación. El resto de entidades tenemos referencias, mayoritariamente, en los enfoques de la segunda y la tercera generación.

■ En muchas ocasiones, coexisten en una misma organización varios enfoques que se ven reflejados en sus diversas actividades, e incluso puede haber diferencias entre su discurso político-estratégico respecto a la ED y algunas de sus acciones reales.

■ Además, menos de la mitad de las organizaciones entrevistadas damos relevancia al trabajo en el campo de la ED y su aplicación de manera transversal en las distintas áreas de trabajo dentro de la entidad, lo que también se refleja en la inexistencia de planificaciones específicas en ED. Lo más habitual es que exista una planificación estratégica de carácter general, en la que se alude a la ED en el sector de la cooperación.

■ El 71% del trabajo se enmarca entre las áreas de sensibilización y educación en valores, mientras que formación, investigación e incidencia política suponen el 29%.

■ La variedad de enfoques se ve también reflejada en la diversidad de temas, metodologías y destinatarios con los que trabajamos las organizaciones. Sin embargo, y en relación con lo anteriormente expuesto, existe un grupo mayoritario de organizaciones que, con matices, coinciden en temas, destinatarios, ámbito de actuación, productos, etc, mientras que surge un grupo minoritario con una mayor apuesta por innovar en estos aspectos.

■ Existen dos grandes bloques que engloban todos los temas que las organizaciones trabajamos en ED: derechos humanos y efectos de la globalización económica. Cabe destacar el esfuerzo que hemos hecho las organizaciones por enmarcar estos temas y, en general, el trabajo de ED de los últimos años, con los temas y reivindicaciones de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

■ Encontramos una confusión entre el término “metodología” y las herramientas y actividades que se

realizan. En general se alude a las herramientas utilizadas (cómo), pero no se profundiza en la base pedagógica (el por qué).

■ Valoramos las experiencias que están haciendo las organizaciones más cercanas a la quinta generación en el marco de metodologías del enfoque socioafectivo o de investigación-acción.

■ La educación formal es el ámbito de trabajo donde se concentran mayoritariamente las acciones y los principales colectivos destinatarios de la ED.

■ En lo que a público objetivo se refiere, cabe destacar que se ha señalado en varias de las entrevistas que la mayor parte de las personas participantes de las acciones de ED son mujeres.

■ Se ha detectado que existe un elevado esfuerzo por planificar por programas de ED, aunque la ejecución de dicha planificación responde al modelo de ejecución basado en proyectos.

■ La temporalidad en la que se desarrollan las acciones de ED es de año o año y medio, estando condicionada, sobre todo, por los plazos de las convocatorias públicas. Esta duración supone una gran dificultad para asegurarle una continuidad a las acciones de ED.

■ Las organizaciones que trabajamos fundamentalmente en el ámbito de la educación formal nos encontramos con el problema añadido de que el plazo de las convocatorias públicas no coincide con el calendario escolar, lo que supone una gran dificultad para las cuestiones de planificación de las actividades y de justificación de los fondos recibidos.

■ En cuanto a la distribución geográfica del trabajo de las ONGD en ED, hemos comprobado que las capitales de provincia de Andalucía occidental son el territorio más habitual de trabajo de las organizaciones entrevistadas. Málaga, y sobre todo Granada, son las provincias de Andalucía oriental con mayor concurrencia de acciones de ED. Esta distribución está en consonancia con la ubicación de las sedes principales de las ONGD en Andalucía (Sevilla 40, Córdoba 8, Granada 6, Málaga 4. Según datos de la *Guía de ONGD y Voluntariado 2010*. Publicación propia de la CAONGD).



■ Es muy positivo comprobar que, a pesar de esta concentración de acciones, empiezan a ampliarse las actuaciones de las ONGD en municipios que no son capital de provincia y, especialmente, en zonas rurales, destacando algunas experiencias que aprovechan las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías, como por ejemplo, plataformas virtuales de formación, intercambio de experiencias, etc.

■ Analizar el ciclo de gestión de un proyecto de ED ha sido una de las cuestiones que más información ha arrojado sobre el modelo de trabajo de las ONGD y cómo éstas apostamos o no por mejorar e innovar en el área de ED.

■ A pesar de que las organizaciones utilizamos alguna fuente de información que ya tenemos o que está a nuestro alcance para hacer algún tipo de análisis previo a modo de identificación, consideramos que se debe hacer un mayor esfuerzo por diseñar y realizar diagnósticos de forma más sistemática y completa que establezcan las líneas de base para una posterior evaluación.

■ Sin embargo, son reseñables aquellas organizaciones que hacen el esfuerzo de analizar sus experiencias con el fin de que éstas le sirvan de punto de par-

tida para posteriores intervenciones en ED.

■ Cabe señalar, por su importancia desde una perspectiva de la ED de quinta generación, las experiencias de identificación de las intervenciones en coordinación con los colectivos del Sur, aunque son todavía experiencias de carácter minoritario.

■ A pesar del valor añadido que tiene el trabajo en red, y la duplicidad existente de acciones, materiales y destinatarios, es escaso el trabajo en consorcio. Especialmente minoritarios han sido los comentarios referentes a las redes y consorcios con organizaciones del Sur.

■ La evaluación es la fase del proyecto de ED que entraña más dificultad. Las principales dificultades que encontramos las ONGD para realizar la evaluación de las intervenciones de ED son la falta de tiempo, la falta de indicadores y de herramientas adecuadas, la duración de los proyectos (que no permite el análisis a largo plazo) y la falta de financiación para esta fase del proyecto.

■ Aplaudimos la iniciativa de las organizaciones que, pese a las dificultades, se han esforzado en diseñar evaluaciones cualitativas y del proceso educativo.

Área teórica

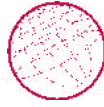
■ El desarrollo de las dimensiones política y pedagógica es una de las deficiencias más significativas encontradas en este estudio. La ausencia de testimonios y argumentos al respecto en las entrevistas realizadas nos llevan a la conclusión de que, todavía, muchas organizaciones no las tenemos interiorizadas en nuestro trabajo.

■ En el caso específico de la dimensión política, son escasas las apariciones de experiencias significativas en los que la ED genere a nivel interno la participación de las personas implicadas. En el caso específico del voluntariado, las organizaciones están más preocupadas por su gestión y el diseño de sus tareas concretas que por definir el nivel de participación y de decisión en la organización.

■ En la dimensión pedagógica, detectamos confusión entre las cuestiones pedagógicas y didácticas.

■ Encontramos, en muchas de las entidades entrevistadas y su discurso, que el sistema de difusión empleado por las ONGD está enfocado a dar a conocer sus materiales y propuestas al público en general. Además, dicha difusión no está adaptada a la población, ni a las actividades, faltando creatividad en las estrategias de comunicación.

■ Por último, debemos destacar que las transversales de medioambiente y enfoque de derechos humanos no están suficientemente tratadas; de hecho, este mismo estudio las ha trabajado en menos profundidad que otras transversales.



Área visión Sur

■ Trabajar la visión Sur es una de las características de la ED de quinta generación. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de las organizaciones entrevistadas han tratado aspectos que pueden entenderse relacionados con la transversal dimensión Sur, se ha comprobado que es insuficiente, ya que en la mayoría de las ocasiones en las que se explicita trabajar visión Sur ésta no está realmente transversalizada.

■ La transmisión de la visión Sur se hace desde dos planteamientos: las ONGD que difunden experiencias realizadas en el Sur y las que promueven el protagonismo de las personas y organizaciones del Sur.

■ Como en otras cuestiones que se han analizado, existe un grupo de organizaciones que sí hace una

apuesta por impulsar la visión Sur en sus acciones de ED y que muestra que, incluso en la coyuntura actual, poco favorable para el impulso de la educación para el desarrollo, se pueden realizar iniciativas de planificación compartida con los colectivos del Sur y en las que establecen una relación más a largo plazo, en las que se apoyan los procesos que las organizaciones realizan.

■ Igualmente vinculado a la transversal dimensión Sur, detectamos carencias con respecto al concepto de interculturalidad que manejamos las organizaciones de desarrollo, ya que cuando nos referimos a él, hacemos alusión fundamentalmente al colectivo de personas inmigrantes como población excluida o en riesgo de exclusión.

Área transversal de género

■ El enfoque de género es una de las debilidades más significativas en el área de ED y en el de las instituciones en general.

■ En cuanto al contenido, las cuestiones de género apenas son tratadas por las organizaciones, salvo en las más especializadas. De hecho, no existe una forma sistemática o protocolizada de incorporación de la perspectiva de género en los proyectos, aunque sí existe una voluntad de hacerlo y sensibilidad hacia esta incorporación.

■ Tan sólo una de las organizaciones entrevistadas tiene acuerdos escritos en materia de equidad de género a nivel organizativo.

■ En líneas generales, podemos decir que es errónea la forma de incorporar la perspectiva de género a las acciones, proyectos y programas de educación para el

desarrollo, ya que la tendencia es más una cuestión cuantitativa (trabajar más con mujeres incorporándolas a través de las actividades de captación) que cualitativa (de lograr objetivos de equidad en la participación).

■ El uso e incorporación del lenguaje incluyente es una de las cuestiones más extendidas y asumidas por las ONGD a la hora de transversalizar la perspectiva de género.

■ Esta situación responde a dos cuestiones fundamentales. La primera, una falta de asunción a nivel estratégico de las organizaciones de la perspectiva de género. Hoy día se entiende más como una obligación que hay que cumplir para las convocatorias. La segunda es falta de formación en la temática, deficiencia que no se solventa en las organizaciones con la formación interna.



5.2 Recomendaciones para las ONGD

Tal y como se ha explicado al comienzo de este apartado, las recomendaciones están igualmente ordenadas según las áreas analizadas con las ONGD.

Además, se pueden encontrar recomendaciones para las organizaciones a la luz de las conclusiones anteriores y un apartado que retoma las recomendaciones que se le hicieron a las administraciones públicas andaluzas en la fase I del estudio.

Área organizativa

■ Generación de procesos de incidencia dirigidos hacia el sector sobre la importancia de la educación para el desarrollo: desde las organizaciones, la formación interna y la creación de espacios de reflexión que impliquen a los órganos directivos de las entidades. Igualmente, la Coordinadora Andaluza de ONGD tiene la responsabilidad de promover esta reflexión en el marco de sus acciones dirigidas a las ONGD federadas.

■ Fortalecimiento de la capacidad organizativa para las intervenciones educativas: mejorar diagnósticos y procesos de evaluación, estabilizar la situación laboral de los equipos, ampliar la formación interna del personal de ED, contar con equipos de trabajo interdisci-

Así, en este bloque queremos destacar la importancia de la coordinación entre ambos agentes (ONGD y administraciones públicas) y hacer nuevamente hincapié en la responsabilidad que tienen las administraciones competentes en desarrollar una política de educación para el desarrollo en consonancia con las propuestas educativas más innovadoras, que facilite y acompañe el trabajo de los agentes sociales en este sentido.

plinarios y especializados, elaboración de planificaciones específica de ED,

■ Con respecto a la distribución del presupuesto, ser coherentes con la importancia que se le da a la ED y la dotación asignada: todas las organizaciones federadas deberían destinar, al menos el 10% del presupuesto a ED; aumentar los montos de ED por cada proyecto; aumentar la financiación privada o propia.

■ Definición, a nivel organizativo, del papel y la presencia de la organización en cuanto a la participación social, los espacios de participación interna, las campañas con otros agentes, la relación de nuestros temas de trabajo con las agendas políticas del desarrollo, etc.

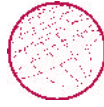
Área operativa

■ Promoción del trabajo en red que fomente la reflexión, la coordinación y sinergias entre organizaciones con mayor y menor experiencia en ED, por ejemplo: elaborar mapas de actores, acciones, destinatarios y distribución geográfica de los mismos, que permitan conocer los puntos más saturados y aquellos en los que no se cubre la demanda; crear un banco de recursos; realizar cronogramas comunes de acción y potenciar los consorcios.

■ Optimizar los recursos destinados a educación para el desarrollo a través del trabajo en red o los consorcios a los que anteriormente se hacía alusión en este estudio.

■ Diversificar y ampliar el tipo de intervenciones de ED: abrirse al ámbito y a las metodologías de la educación no formal; necesidad de formación del personal técnico de organizaciones de la sociedad civil, profesorado, profesionales de las administraciones públicas y familias; atender la demanda de las provincias y las zonas andaluzas en las que están menos presentes las ONGD; innovar en las metodologías recomendadas desde la quinta generación; desarrollar estrategias de incidencia política para posicionar la ED en el ámbito público y privado.

■ Elaborar estrategias e indicadores de evaluación para las intervenciones de ED.



Área teórica

- Crear y participar en grupos de discusión sobre la dimensión pedagógica de la educación para el desarrollo para conocer experiencias de ED en las diferentes áreas de trabajo e intercambiar metodologías.
- Convertir la educación para el desarrollo en una auténtica corriente educativa, lo que supone en la

práctica resolver la confusión terminológica del propio concepto; asumir la difusión de los postulados teóricos de más reciente elaboración; retomar los debates relacionados con los currículum; desarrollar todas las dimensiones y transversales, así como construir conocimiento a partir de la sistematización de buenas prácticas.

Áreas transversales

- Promover acciones de formación y elaborar documentos y herramientas concretas que permitan la operatividad de las áreas transversales de la educación para el desarrollo a nivel organizativo y en las intervenciones: elaboración de indicadores para la incorporación del enfoque de derechos humanos, planes proequidad de género, definición de criterios de funcionamiento interno y de gestión respetuosos con el

medio ambiente y el uso responsable de los recursos, revisión de los procesos de toma de decisiones en la organización, uso de metodologías de identificación de las actuaciones con protagonismo de los colectivos destinatarios, así como el desarrollo de acciones de formación con ponentes y con experiencias que visibilicen las propuestas y las acciones que se generan desde el Sur.

5.3 Recomendaciones para las administraciones

Tomando como referencia las recomendaciones del *Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía. Fase I: administraciones públicas*, hemos querido retomar algunas de las propuestas que se hicieron por la CAONGD a dichas administraciones para el impulso y la consolidación de la ED como estrategia imprescindible para el desarrollo.

En algunos casos, hemos matizado algunas de ellas para actualizarlas pero, lamentablemente, en la mayoría de los casos no ha sido necesario, ya que actualmente siguen sin tenerse en cuenta en la mayoría de las entidades públicas.

Las que hemos reseñado son las que vemos que tienen mayor relación con las dificultades o las demandas que las ONGD han mencionado durante las entrevistas y que hemos dejado reflejadas en las conclusiones de esta segunda fase de la ED en Andalucía:

- Proponemos que las administraciones públicas andaluzas se sumen a los debates ideológicos que se están desarrollando sobre la ED en el ámbito de los colectivos sociales a nivel europeo, nacional y regional, redefiniendo los marcos teóricos en relación con los parámetros de una ED de quinta generación.
- Solicitamos que la ED sea un ámbito estratégico transversal de las políticas públicas.

- Solicitamos la existencia de equipos interdisciplinarios con formación y experiencia adecuada para la valoración y seguimiento de proyectos educativos.

- Recomendamos que en las propias administraciones se facilite y potencie la formación y el reciclaje formativo, específicamente en temas relacionados con educación para el desarrollo, de su personal técnico y político.

- Solicitamos un aumento de los fondos para educación para el desarrollo, sin que esto suponga un detrimento de otras ayudas a cooperación al desarrollo o acción humanitaria, hasta alcanzar el 10% del total de la AOD, siendo al menos el 7% gestionado por ONGD.

- Pedimos la publicación de convocatorias específicas para proyectos de sensibilización y educación para el desarrollo diferenciadas de las de cooperación que contemplen aspectos que permitan desarrollar procesos educativos. Entre otras cuestiones: formularios específicos, plazos de ejecución más amplios, resoluciones en relación al calendario escolar, inclusión en la financiación de partidas para la identificación y evaluación, aceptación de valorizaciones (por ejemplo, del trabajo del voluntariado y la cesión de espacios), aceptación de mayores porcentajes para financiar personal de ED.

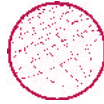


■ Demandamos que se contemplen en las convocatorias de financiación los proyectos o programas enmarcados en las áreas de trabajo de la ED menos habituales y que ayudan a potenciar una ED de quinta generación, como son los de investigación e incidencia social y política.

■ Ampliación del número de proyectos que puede presentar cada organización a una convocatoria en el caso de aquellas instituciones que lo tienen limitado.

■ Proponemos potenciar la sistematización de experiencias y buenas prácticas de educación para el desarrollo como base de la visibilidad, reconocimiento y aprovechamiento del trabajo que realizan los diferentes agentes, así como de los consorcios, sin que sea en detrimento del trabajo que pueda realizar cada una de las organizaciones.

■ Demandamos la financiación de acciones con agentes del Sur.



VI. BIBLIOGRAFÍA

- AGIRREGOMEZKORTA, R. y SOLER, L. 2005. *La perspectiva de género en las ONGD andaluzas*. Mujeres en Zona de Conflicto, Córdoba.
- ARGIBAY, M.; CELORIO G.; CELORIO, J. 2005. *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Hegoa, Bilbao.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. y VALLS, R. 2004. *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*, Graó, Barcelona.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F., y LLERAS, J. 1994. *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Graó, Barcelona.
- BAUMAN, Zygmunt. 2004. *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Bueno Aires.
- BERSTEIN, B.; FLECHA, R. 1997. *Ensayos de pedagogía crítica*, Editorial Popular, Madrid.
- BONI, A. y PÉREZ-FOGUET, A. (coord.). 2006. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Ingeniería Sin Fronteras & Intermón Oxfam.
- CARNEIRO, Roberto. 1996. *Educación y comunidades humanas revivificadas*, en DELORS J. y otros. *La educación: encierra un tesoro*; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- CELORIO, G. y LÓPEZ DE MUNAIN, A (coord.). 2007. *Diccionario de educación para el desarrollo*. Hegoa, Bilbao.
- CHOMSKY, NOAM. 2003. *Democracia y la educación*. Routledge.
- COBO, R. (ed.). 2008. *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Ed. Los libros de catarata, Madrid.
- COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD (CAONGD). Grupo de educación para el desarrollo. 2007. *Estudio sobre la educación para el desarrollo en Andalucía. Fase I: las administraciones públicas*. CAONGD, Sevilla.
- COORDINADORA DE ONG DE DESARROLLO ESPAÑA (CONGDE). Grupo de educación para el desarrollo. 2000. *Una mirada hacia el futuro: Panorama actual y desafíos de la educación para el desarrollo en las ONGD de la Coordinadora*. CONGDE, Madrid.
- COORDINADORA DE ONG DE DESARROLLO ESPAÑA (CONGDE). Grupo de educación para el desarrollo. 2005. *La educación para el desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. CONGDE, Madrid.
- FEDERACIÓN DE ONGD DE LA COMUNIDAD DE MADRID (FONGDCAM). 2010. *El cuadrado de la EDCG. Posicionamiento sobre Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global de las ONGD de la FONGDCAM*. FONGDCAM, Madrid
- CORTINA, A. 2007. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Nobel Ediciones, Oviedo.
- DE LA CRUZ, C. 1998. *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. EMAKUNDE (Instituto Vasco de la Mujer), Vitoria.
- DE PAZ, Desiderio. 2007. *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Intermón Oxfam, Barcelona.
- FLECHA, R. 1998. *Aprendizaje dialógico y participación social*. Comunidades de aprendizaje.
- FREIRE, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva, Montevideo.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P. 2006. *Pedagogía de la indignación*. Morata. Barcelona.
- GARCÍA, JOSÉ EDUARDO. 1998. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Diada Editora, Sevilla.
- HABERMAS, J. 1999. *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós, Barcelona.
- HOUSE, E. R. y Howe, K. R. 2001. *Valores en evaluación e investigación social*. Ediciones Morata, Madrid.
- JIMÉNEZ, B. 1999. *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis. Madrid.
- KABUNDA, M. 1997. *Educación para el desarrollo: nuevas tendencias desde las perspectivas de relaciones internacionales*. Presentación realizada en el Congreso Internacional de Educación y Desarrollo, Tenerife.
- LERA, M.J., 2007. *Claves psicológicas para entender la convivencia escolar*.
- MACHADO, RL., ARAÚJO FREIRE, AM, DE APOLUCENO DE OLIVEIRA, I. 2004. *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Graó. España.
- MESA, M. 2000. *La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global*. Papeles de Cuestiones Internacionales.
- MORIN, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. UNESCO.
- ORTEGA, M.L. 2007. *Estrategia de educación para el desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Madrid.
- *Plan Andaluz Cooperación para el Desarrollo 2008/2011*. BOJA 11 de 16 de enero de 2008; Decreto 283/2007, de 4 de diciembre.



- POLO MORRAL, Ferrán. 2004. *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Intermón Oxfam, Barcelona.
- *Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012*. BOJA 160 de 17 de agosto; DECRETO 355/2010, de 3 de agosto.
- RUBIO, A. 1997. *Feminismo y ciudadanía*. Ed. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.
- RUIZ DE LOBERA, M. 2004. *Metodología para la formación en educación*.
- RUIZ, J.M. 1996. *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Editorial Narcea, Madrid.
- VV.AA. 2001. *Diccionario de la Lengua española – XXIIª edición*. Real Academia Española, Madrid.
- VYGOTSKY, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.

ANEXOS



ANEXO I: PREGUNTAS PARA EL ESTUDIO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SENSIBILIZACIÓN EN LAS ONGD

NOTA: estos datos están referidos a la actividad de la organización en Andalucía durante los años 2006, 2007 y 2008.

1. ¿Qué objetivo/s se plantea la organización al desarrollar acciones de ED?

2. Proyectos de ED desarrollados por la organización en Andalucía (o con financiación andaluza) durante los años 2006, 2007 y 2008.

2.1 Número total de proyectos de la entidad:

2.2. Número de proyectos de educación para el desarrollo:

2.3. ¿El área de ED de la organización trabaja a través de programas?

2.4. Acciones (las columnas *Temática*, *Acción*, *Dimensión* y *Destinatarios* se cumplimentan con los códigos que se detallan a continuación):

Nombre	Año de ejecución	Temática	Acción	Dimensión	Destinatarios

Código para cumplimentar la columna “Temática”

1	Comercio justo	6	Educación en valores / ED	11	Interculturalidad / inmigración
2	Cooperación internacional	7	Género	12	ODM / Pobreza Cero
3	Derechos humanos	8	Gestión de proyectos	13	Países del Sur
4	Desarrollo sostenible / medio ambiente	9	Globalización	14	Sida
5	Deuda externa	10	Infancia		

Código para cumplimentar la columna “Acción”

1	Charlas	4	Material audiovisual	7	Talleres y actividades
2	Exposiciones	5	Material didáctico	8	Teatro y cuentacuentos
3	Formación	6	Material y actividades divulgativas	9	Otros (especificar):

Código para cumplimentar la columna “Dimensión”

1	Sensibilización	3	Formación-investigación
2	Educación en valores	4	Presión política

Código para cumplimentar la columna “Destinatarios/as”

1	Alumnado (de Infantil a Bachillerato)	4	Profesorado / educadores	7	Trabajadores y sindicatos
2	AMPA	5	Público en general	8	Universidad
3	Medios de comunicación	6	Técnicos / profesionales	9	Voluntariado



3. Recursos económicos:

3.1. Datos globales:

	2006	2007	2008
Presupuesto total de la organización en Andalucía			
Presupuesto para el área de educación para el desarrollo			
Porcentaje que supone la partida de ED respecto al presupuesto total			

3.2. Procedencia de los fondos para el área de ED:

	2006	2007	2008
Porcentaje de financiación pública			
Porcentaje de financiación privada			
Porcentaje de financiación propia			

4. Estructura de la organización respecto a la ED (fecha de referencia: diciembre de 2008):

4.1. ¿Existe un área específica de educación para el desarrollo en la organización? ¿Desde cuándo?

4.2. En caso contrario, ¿queda incluida en un departamento más amplio? ¿En cuál?

4.3. Personal técnico del área de educación (añadir una fila por cada persona contratada):

Número	Formación	Tipo de contrato					
		Indefinido	Temporal	Laboral	Mercantil	Proyecto	Estructura
1							
2							
3							

Nota: Debe marcarse, por cada persona contratada, una casilla por cada una de las siguientes parejas:

- Indefinido / temporal.
- Laboral / mercantil.
- Proyecto / estructura.

4.4. Personal voluntario del área de educación (añadir una fila por cada persona voluntaria)

Número	Formación	Funciones
1		
2		
3		



ANEXO 2: ÁREAS DE INTERÉS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO (LIBRO DE CÓDIGOS)

ÁREA DE INTERÉS	DIMENSIÓN	TÓPICO	CATEGORÍAS PREVISTAS
I. OPERATIVA	I. Tipología ED	1. Objetivo	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
		2. Resultados	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
		3. Mensaje	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
		4. Contenido	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
		5. Público objetivo	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
5. Articulación e intercambio			
6. Incidencia política/movilización social			
6. Principales agentes	1. Sensibilización		
	2. Educación-formación		
	3. Innovación educativa en ED		
	4. Investigación		
	5. Articulación e intercambio		
	6. Incidencia política/movilización social		
7. Metodologías/procedimientos	1. Sensibilización		
	2. Educación-formación		
	3. Innovación educativa en ED		
	4. Investigación		
	5. Articulación e intercambio		
	6. Incidencia política/movilización social		



		8. Fases del proceso deductivo	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
		9. Dimensión temporal	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
		10. Ámbitos educativos	1. Sensibilización
			2. Educación-formación
			3. Innovación educativa en ED
			4. Investigación
			5. Articulación e intercambio
			6. Incidencia política/movilización social
2. Población destinataria	1. Colectivos prioritarios		1. Profesorado, futuros docentes, consejos escolares, equipos de centros escolares
			2. Educadores sociales, de tiempo libre y animadores socioculturales
			3. Personal de ONGD
			4. Miembros de organizaciones de la sociedad civil
			5. Personal de sindicatos y otras organizaciones profesionales
			6. Profesionales de medios de comunicación
			7. Profesionales y colectivos ligados a la producción cultural
			8. Personal de AA.PP.
	2. Territorialidad		1. Municipios capitales
			2. Municipios no capitales
			3. Ámbito mixto
	3. Colectivos excluidos		1. Personas con capacidades diferentes
			2. Población reclusa
			3. Menores infractores
			4. Minorías étnicas
			5. Zonas de transformación social
3. Temas	1. Efectos globalización económica		1. Crítica al sistema económico neoliberal
			2. Denuncia de impactos sociales, económicos y medioambientales
			3. Educación ambiental
			4. Soberanía alimentaria
			5. Otros relacionados
	2. Articulación de movimientos de transformación y justicia		1. Movimientos por los derechos laborales
			2. Foros sociales alternativos
			3. Plataformas y encuentros feministas, indígenas, campesinos...
			4. Congresos y conferencias de promoción de los DDHH



		3. Violencia y construcción de paz	1. Análisis de causas y efectos estructurales de los conflictos	
			2. Situación de la población refugiada o desplazada	
			3. Situación de los pueblos originarios y sin estado	
			4. Promoción de la cultura de paz a nivel internacional	
		4. Fortalecimiento democrático	1. Promoción de la participación y movilización social frente a la vulneración de DDHH	
			2. Promoción de la ciudadanía universal	
			3. Defensa de la protección a minorías y grupos excluidos	
		5. Equidad de género	1. Comprensión crítica de las desigualdades de género a nivel internacional	
			2. Promoción de la equidad de género como derecho humano	
			3. Fortalecimiento del sujeto político feminista internacional	
			4. Transversalización de género en acciones de ED	
			5. Formación a las organizaciones en GED	
		4. Ciclo del proyecto	1. Identificación	1. Diagnóstico previo
				2. Investigaciones temáticas
		3. Personas implicadas en la identificación y formulación		
	2. Ejecución	1. Duración de los proyectos		
		2. Lugar desde el que se coordina el proyecto		
		3. Consorcios		
	3. Seguimiento y evaluación	1. Indicadores de seguimiento y evaluación		
		2. Líneas de base		
		3. Medición del impacto en ED		
		4. Medición del impacto en género		
2. ORGANIZATIVA	1. Esfuerzo organizativo (orientación)	1. Formación	1. Formación interna	
		2. Asignación de recursos	1. Asignación de recursos externos	
			2. Asignación de recursos propios	
			3. Asignación de personal	
			4. Asignación de voluntariado	
		3. Producción	1. Elaboración de materiales	
			2. Realización de actividades	
		4. Trabajo en red	1. Participación en actividades	
			2. Coordinación con otros agentes	
			3. Participación en plataformas y redes	
		2. Éxito institucional	1. Relación entre gestiones realizadas y proyectos aprobados	1. Gestión de proyectos / propuestas
			2. Base social	1. Voluntariado
				2. Socios
				3. Colaboradores
			3. Mantenimiento de grupos de trabajo	1. Grupos de trabajo de ED
				2. Grupos de trabajo de sensibilización
			4. Evolución (percepción)	1. Evolución ascendente
				2. Evolución descendente
	5. Satisfacción	1. Alta		
		2. Baja		



	3. Relación esfuerzo / éxito	1. Necesidades expresadas vs. medios y recursos disponibles	1. Relación positiva
			2. Relación negativa
	4. Límites estructurales	1. Factores estructurales	1. Organigrama
		2. Entorno	1. Atribución externa de los límites
		3. Capacidad técnica y organizativa	1. Capacidades técnicas
			2. Capacidades organizativas
	5. Planificación estratégica	1. Planificación general	1. Herramientas de planificación
			2. Participantes en la planificación
		2. Planificación ED	1. Líneas prioritarias
3. TEÓRICA	1. Dimensión política	1. Participación y movilización de las personas implicadas	1. Estrategias para facilitar la participación de la población destinataria
			2. Fortalecimiento de las capacidades de organización para la participación en movimientos políticos y sociales
			3. Acciones concretas de movilización social
		2. Incidencia política	1. Estrategia de <i>advocacy</i> o incidencia política de la entidad
			2. Relación entre proyectos ED y cooperación al desarrollo de la entidad
		3. Enfoque de desarrollo humano sostenible	1. Conocimiento del enfoque DHS
			2. Relación entre el tema abordado en nuestra sociedad y el resto del mundo
		4. Campañas en red	1. Cumplimiento de planes y agendas de campañas o articulaciones de organizaciones
		5. Acceso a los productos	1. Garantía de accesibilidad global de los recursos
			2. Estrategias de difusión y prioridades en las mismas
		6. Promoción del voluntariado	1. Participación del voluntariado en la organización
			2. Participación del voluntariado en la ejecución de los proyectos
			3. Participación del voluntariado en la toma de decisiones
		7. Dinamización social	1. Implicación de otros agentes locales en la ejecución de proyectos de la entidad
			2. Colaboración con otros agentes locales en sus actividades
	2. Dimensión pedagógica	1. Transversales del desarrollo en enfoques pedagógicos	1. Aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos y construcción de la paz
			2. Enfoque de derechos humanos
			3. Enfoque crítico con los modelos de producción y consumo, creación de alternativas
			4. Enfoque coeducativo
		2. Metodologías educativas emancipatorias	1. Metodología pedagógica que vincule formación y acción social
			2. Incorporación de metodologías participativas y herramientas de investigación-acción
			3. Propuestas de ED en ámbitos no formales (acción educativa y movilización social)
		3. Colaboración entre agentes educativos	1. Colaboración entre agentes educativos para innovación en ED
			2. Elaboración de materiales y recursos didácticos por equipos mixtos
		4. Sistema de difusión	1. Adaptación del sistema de difusión a la población
			2. Adaptación del sistema de difusión al contexto
		5. Estrategia de continuidad	



3. VISIÓN SUR	1. Dimensión intercultural	1. Creación de espacios de convivencia intercultural	1. Fortalecimiento de la identidad personal y comunitaria de los colectivos y culturas diversas 2. Promoción de las expresiones artísticas de diversas culturas		
		2. Fortalecimiento de relaciones de conocimiento mutuo e intercambio			
		3. Fomento de la dimensión política de la interculturalidad	1. Promoción de la conformación de una sociedad andaluza intercultural 2. Promoción de la conservación de los valores culturales y el respeto a la diferencia		
	2. Visión Sur	1. Transmisión de la visión Sur	1. Difusión de experiencias, sistematizaciones e investigaciones realizadas en el Sur 2. Promoción del protagonismo de organizaciones y personas del Sur		
		2. Transformación del imaginario colectivo	1. Actividades de reflexión crítica sobre el imaginario colectivo y los prejuicios hacia el Sur 2. Sensibilización para la revalorización de la visión Sur		
			3. Medición de los cambios de actitudes		
		3. Participación de entidades de inmigrantes y otros grupos étnicos minoritarios	1. Participación de asociaciones de inmigrantes 2. Creación de espacios de participación en el proyecto de colectivos étnicos excluidos		
	5. GÉNERO	1. Género en operativo	1. Incorporación de la perspectiva de género en los proyectos	1. Se incluye análisis de la condición y posición de mujeres y hombres en el ámbito del proyecto 2. Se incluye información desagregada por sexo 3. Se analiza el acceso y control diferencial de los recursos de los proyectos 4. Se identifican las necesidades prácticas e intereses estratégicos de género 5. Se visibiliza el propósito de equidad de género en objetivo y resultados 6. Se incluyen actividades orientadas a la reducción de las brechas de género	
				2. Visibilización de las mujeres y sus organizaciones como sujetos protagonistas del desarrollo	1. Se destinan recursos materiales y humanos a la visibilización del papel de las mujeres en el desarrollo 2. Se incluyen actividades para visibilizar procesos de empoderamiento de las mujeres
					3. Promoción de la incorporación del enfoque GED
4. Promoción de la participación de las mujeres y sus organizaciones				1. Se establecen mecanismos para promover la participación equitativa de mujeres y hombres en las actividades 2. Participación de organizaciones de mujeres y feministas en la ejecución de actividades	
				5. Uso del lenguaje incluyente	1. Lenguaje incluyente en materiales escritos 2. Lenguaje incluyente en imágenes y audiovisuales
6. Sensibilización masculinidad no sexista					1. Actividades sensibilización masculinidades no sexistas
2. Género en organizativo			1. Incorporación de género a nivel institucional	1. Existe plan pro-equidad de género organizativo 2. Existe estrategia de incorporación de enfoque de género en proyectos y programas	
				2. Formación en GED del equipo técnico de ED	1. Formación en género y desarrollo del personal a contratar 2. Formación interna en género de la organización



**ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ANDALUCÍA. FASE II:
LAS ORGANIZACIONES DE LA COORDINADORA ANDALUZA DE ONGD (2006-2008)**