

2018

II Fase del Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en la provincia de Zaragoza



Coordinadoras

Ana Cristina Blasco-Serrano Teresa

Coma Roselló

Belén Dieste Gracia

Equipo de trabajo

Ana Isabel Abad Villamor

Ana Cristina Blasco-Serrano

Teresa Coma Roselló

Belén Dieste Gracia

Pilar Gargallo Valero

Juan David Gómez-Quintero

Coro Jacotte Simancas

Jesús Miguel Álvarez

José Ramón Moreno Fernández

Félix A. Rivas González

Rocío Tapiador Villanueva

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
1. Diagnóstico de la EpDCG en el ámbito de la educación no formal en la Provincia de Zaragoza, desde la perspectiva de entidades locales y asociaciones	8
1.1. Introducción	8
1.2. Metodología	10
<i>Participantes</i>	10
<i>Cuestionario</i>	13
1.3. Análisis de resultados	14
1.4. Conclusiones	36
2. Diagnóstico de la EpDCG: análisis cualitativo	39
2.1. Opinión pública. La voz de la ciudadanía no organizada y los medios de comunicación sobre EpDCG	39
2.1.1. Introducción	39
2.1.2. Metodología	40
2.1.3. Análisis de Resultados y Discusión	46
2.1.4. Conclusiones	72
2.2. La EpDCG en el ámbito de la Educación Formal	75
2.2.1. Introducción	75
2.2.2. Metodología	76
2.2.3. Análisis de Resultados y Discusión	80
2.2.4. Conclusiones	102
2.3. La EpDCG en el ámbito de la Educación No Formal	104
2.3.1. Introducción	104
2.3.2. Metodología	104
2.3.3. Análisis de Resultados y Discusión	108
2.3.4. Conclusiones	133
Propuestas de desarrollo de EpDCG en la provincia de Zaragoza	136
Referencias bibliográficas	142
Anexos	146



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



PRESENTACIÓN

El actual contexto internacional sociopolítico se encuentra claramente influenciado por el neoliberalismo y la revolución tecnológica. Estas políticas han conllevado una pérdida de derechos sociales sustentados por el Estado y por tanto, el crecimiento de desigualdades e injusticias sociales. En este escenario se ha retomado el interés por el estudio del concepto y del desarrollo de la ciudadanía, con el fin de reflexionar sobre una reorganización económica más sostenible y el reconocimiento de identidades particulares (Alcántara y Moreno, 2017).

Desde la Organización de las Naciones Unidas, más concretamente desde la UNESCO (Pigozzi, 2006), se insiste en la relevancia y la necesidad de promover la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG), proceso educativo orientado a generar reflexión y conciencia crítica sobre la realidad más cercana para llegar a la realidad mundial (Celorio, 2013: 7-8). La EpDCG trata de promover ciudadanos comprometidos que pretenden articular otras formas de organización política, social y económica. Busca alcanzar un diseño de sociedad más sostenible, más justa y equitativa, con ciudadanos responsables y conscientes de la necesidad romper las desigualdades sociales, para en su lugar construir un mundo respetuoso y comprometido con lo local y lo global.

El presente estudio se enmarca en el Convenio de colaboración del año 2017 entre la Universidad de Zaragoza, la Asociación Federación Aragonesa de Solidaridad y la Diputación Provincial de Zaragoza, para la realización de actuaciones en materia de cooperación para el desarrollo y EpDCG en la Provincia de Zaragoza.

Es objeto del Convenio la segunda fase del diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) en la Provincia de Zaragoza. En esta segunda fase del diagnóstico, los ámbitos de interés son las Entidades Locales, la Educación no Formal, la Educación Formal, la ciudadanía no organizada y los medios de comunicación.

Este convenio supone la continuación de la primera fase del diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) en la Provincia de Zaragoza, llevado a cabo dentro del Convenio del año 2016 entre la Universidad de



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Zaragoza, la Asociación Federación Aragonesa de Solidaridad y la Diputación Provincial de Zaragoza, para la realización de actuaciones en materia de cooperación para el desarrollo y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) en la Provincia de Zaragoza.

En consecuencia, la finalidad de esta segunda fase del estudio es la de indagar en el conocimiento sobre la EpDCG y cómo se desarrolla en las entidades Locales y en las entidades que llevan a cabo Educación no Formal en la provincia de Zaragoza. Asimismo, a partir de los datos obtenidos en la primera fase, se profundiza en el sentido de la EpDCG y en las percepciones de los diferentes agentes sociales así como de la ciudadanía.

De esta manera, se expone a continuación el informe final del estudio, estructurado en los dos apartados. De una parte, se presenta el diagnóstico de la EpDCG en el ámbito de la educación no formal en la Provincia de Zaragoza, desde la perspectiva de entidades locales y asociaciones, llevado a cabo a través de un cuestionario online. De otra parte, se presenta el estudio cualitativo de la EpDCG en los ámbitos de opinión pública y medios de comunicación; Educación Formal, y por último, Educación No Formal.

1. Diagnóstico de la EpDCG en el ámbito de la educación no formal en la Provincia de Zaragoza, desde la perspectiva de entidades locales y asociaciones

1.1. Introducción

La educación no formal forma un sistema junto con la educación formal e informal necesario para el desarrollo de proyectos y acciones de EpDCG.

Las entidades sociales, las ONGD y las entidades locales, tienen un papel relevante para iniciar, proponer o desarrollar proyectos y acciones en este ámbito, aunque son muchos los posibles agentes implicados en este ámbito, así como los tipos de alianzas que se pueden generar para el bien común.

Desde una perspectiva metodológica y estructural, se considera educación no formal:

(...) al conjunto de medios e instituciones que generan efectos educativos a partir de procesos intencionales, metódicos y diferenciados, que cuentan con objetivos pedagógicos previa y explícitamente definidos, desarrollados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que no forman parte del sistema educativo graduado o que formando parte de él no constituyen formas estrictas y convencionalmente escolares. (Trilla, 1985, p.22).

El objetivo de este estudio es analizar en qué medida y cómo se está favoreciendo desde los agentes implicados la EpDCG en diferentes ámbitos de la educación no formal que se refieren a continuación:

- Educativo. La educación no formal ha estado muy presente en el ámbito de la educación de adultos, especialmente en alfabetización, aunque en la actualidad casi toda la formación que se realiza en los centros tiene carácter formal.

Si observamos el sistema educativo ordinario, vemos como a través de la educación no formal se han ido generando alternativas no formales para suplir las deficiencias del sistema educativo en población vulnerable y poder favorecer que continuaran en procesos educativos: Aulas-Taller, Centros Sociolaborales, Escuelas-Taller... Algunas se han ido convirtiendo en parte

en formales y otras han generado iniciativas similares dentro del propio sistema.

Por otra parte, no hay que olvidar el complemento que ha supuesto en los centros la animación sociocultural: P.I.E.E. Proyectos de Integración de Espacios Escolares y las propuestas gestionadas por asociaciones de padres u otros gestores en los centros.

- Participación social y Tiempo libre (fuera del ámbito de la educación reglada)
- Menores (Centros de Tiempo Libre, actividades en bibliotecas municipales y otras, actividades estables en museos con relación a la temática...)
- Juventud (Casas de juventud, actividades abiertas en residencias de estudiantes...)
- Mayores (Centros Cívicos Municipales, Centros Culturales Municipales, Universidad Popular, Universidad de la experiencia, Aulas de mayores (Programa Envejecimiento activo), Club de lectura (Departamento de Servicios Sociales y familia), Centros de día y Residencias, Programas intergeneracionales, Programas específicos: género...)
- Formación para el desarrollo profesional no reglada (Escuelas de animadores de Tiempo Libre, Plan de Formación FEMP (Federación Española de Municipios y Provincias), Cursos de especialización para profesionales y técnicos de la administración con relación a Educación para el Desarrollo: Formación de formadores...).

La finalidad del estudio ha sido conocer cómo se desarrolla en la educación no formal la EpDCG de la provincia de Zaragoza. Estableciéndose para ello los siguientes objetivos:

- Conocer qué tipo de acciones de EpDCG se llevan a cabo en ENF: grado de planificación, de coordinación y población a la que se dirigen.
- Analizar en qué ámbitos y qué temáticas de EpDCG se abordan en ENF.
- Conocer los materiales y recursos utilizados.
- Analizar en qué medida se planifica en función de las necesidades de la población y si se evalúa.

- Conocer las posibilidades de financiación de la EpDCG en el ámbito rural en Educación no Formal.
- Analizar los proyectos y acciones realizadas.

1.2. Metodología

Participantes

Se ha tenido como referencia para incluir como informantes los diferentes ámbitos de la educación no formal para poder analizar y contrastar los recursos existentes en el ámbito rural y su funcionamiento actual en relación a Educación para el Desarrollo: educativo, animación socio-cultural y formación para el desarrollo profesional no reglada.

La encuesta ha sido contestada por 53 entidades locales y 24 asociaciones/organizaciones, todas ellas de la provincia de Zaragoza, tal y como se puede observar en las tablas 1.1 y 1.2.

Tabla 1.1

Asociaciones y Localidad

NOMBRE	LOCALIDAD
Asociación cultural O trinquete	Arándiga
Ampa Nonaspe	Nonaspe
Club de montaña Daroca	Daroca
Asociación socio cultural Alto Jalón	Ariza
APA Gallicum (IES Gallicum)	Zuera
Adecobel	Belchite
Asociación Amigos x Aguilón	Aguilón
Asociación alternativa ambiental	Calatayud
Asociación coral "San Mateo"	San Mateo de Gállego
Cruz roja española Alagón	Alagón
Asociación cultural el Patiaz	Tauste
Asociación cultural el Allondero	Belchite
ADISEP	Épila
ADISPAZ	La Almunia de Doña Godina
Los Ancebillos	Lituénigo
Asociación Deportiva Correcaminos de Monterde	Monterde
Asociación para la Ayuda al Tercer Mundo	Calatayud
Asociación cultural comunidad de Calatayud-comuneros	Calatayud

Gabriela cortes	Ejea de los Caballeros
Asociación cultural Xaulín	Jaulín
ASAEME (Asociación Augusta de Enfermos Mentales)	Calatayud
Asociación de mujeres Virgen del Rosario	Sobradiel
Naima	Calatayud
Asociación Kedamos	La Almunia de Doña Godina

Tabla 1.2

Entidades y localidad.

NOMBRE	LOCALIDAD
Ayuntamiento de Alagón	Alagón
Ayuntamiento de Alcalá de Moncayo	Alcalá de Moncayo
Mancomunidad Ribera izda del Ebro	Alfajarín
Ayuntamiento de Alfamén	Alfamén
Ayuntamiento Almonacid de la Cuba	Almonacid de la Cuba
Ayuntamiento de Almonacid de la Sierra	Almonacid de la Sierra
Ayuntamiento de Aniñón	Aniñón
Comarca Campo de Belchite	Belchite
Ayuntamiento de Biota	Biota
Comarca Campo de Borja	Borja
Ayuntamiento de Bureta	Bureta
Ayuntamiento de Cabañas de Ebro	Cabañas de Ebro
Ayuntamiento de Cariñena	Cariñena
Ayuntamiento de Casetas	Casetas
Ayuntamiento de Caspe	Caspe
Ayuntamiento de Castiliscar	Castiliscar
Ayuntamiento de Chiprana	Chiprana
Ayuntamiento de Chodes	Chodes
Ayuntamiento de Cuarte de Huerva	Cuarte de Huerva
Ayuntamiento de Encinacorba	Encinacorba
Ayuntamiento Épila	Épila
Aula de EpA de Épila	Épila
Ayuntamiento de Escatrón	Escatrón
Ayuntamiento de Fabara	Fabara
Ayuntamiento de Fuendejalón	Fuendejalón
Aula de Educación de Adultos de Gallur	Gallur
Ayuntamiento de Gallur	Gallur
Ayuntamiento de Grisén	Grisén
Ayuntamiento de Jaraba	Jaraba
Ayuntamiento de La Joyosa	La Joyosa

Residencia de Mayores San Roque	La Muela
Ayuntamiento de Layana	Layana
Ayuntamiento de Litago	Litago
Ayuntamiento de Lobera de Onsella	Lobera de Onsella
Ayuntamiento de Longares	Longares
Ayuntamiento de Lumpiaque	Lumpiaque
Ayuntamiento de Malanquilla	Malanquilla
Ayuntamiento de Malon	Malon
Ayuntamiento de Miedes de Aragón	Miedes de Aragón
Ayuntamiento de Novillas	Novillas
Ayuntamiento de Nuez de Ebro	Nuez de Ebro
Ayuntamiento de Pastriz	Pastriz
Ayuntamiento de Pina de Ebro	Pina de Ebro
Ayuntamiento de Pomer	Pomer
Ayuntamiento de Remolinos	Remolinos
Ayuntamiento de Sestrica	Sestrica
Ayuntamiento de Sobradiel	Sobradiel
Comarca de Tarazona y el Moncayo	Tarazona
Ayuntamiento de Terrer	Terrer
Ayuntamiento de Torrellas	Torrellas
Ayuntamiento de Torres de Berrellén	Torres de Berrellén
Ayuntamiento Urriés	Urriés
Ayuntamiento de Villar de los Navarros	Villar de los Navarros

En la figura 1.1, se representa la distribución del número aproximado de habitantes de la localidad donde se ubica la entidad local o asociación que han decidido participar en la investigación. Se observa, que en el caso de las entidades locales, predominan las localidades con un menor número de habitantes, siendo las más frecuentes las localidades pequeñas con un número de habitantes entre 100 y 500. En el caso de las asociaciones/organizaciones ocurre lo contrario, es decir, predominan las localidades grandes, siendo las de más de 10.000 habitantes el tamaño más frecuente.

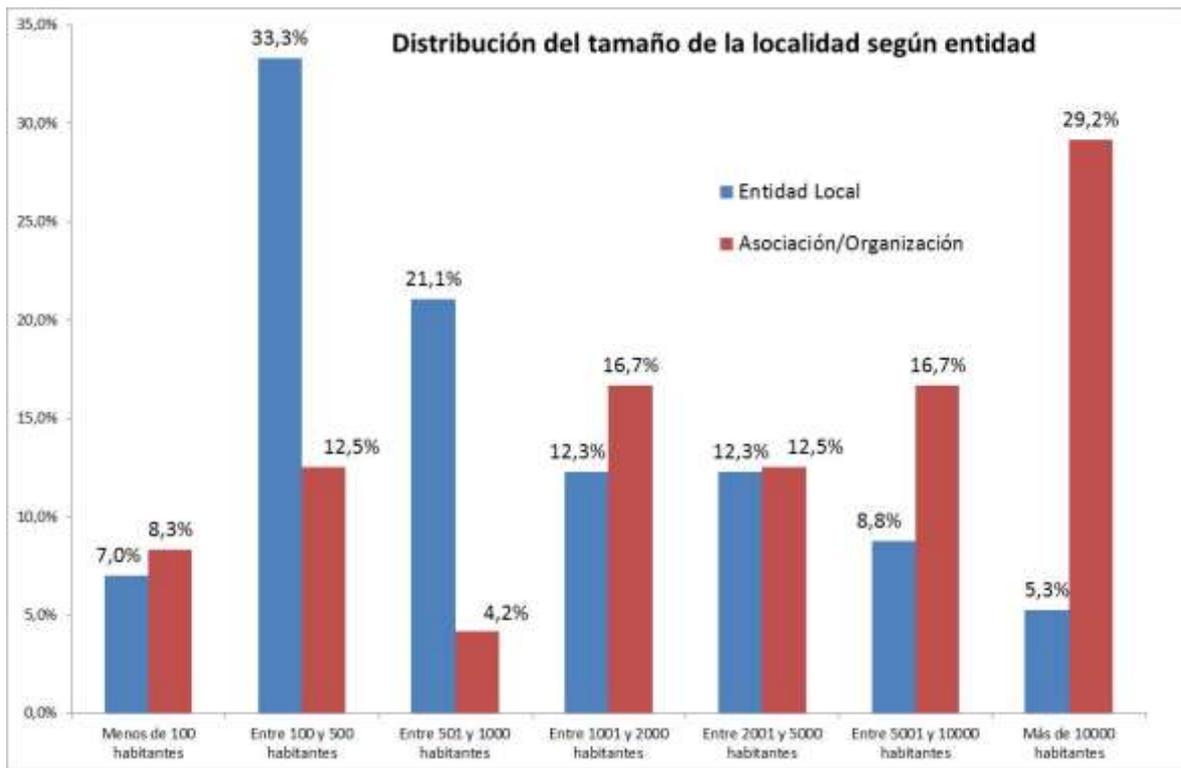


Figura 1.1. Comparativa del grado de respuesta en función del tamaño de la localidad

Cuestionario

Como método de recogida de información, se ha utilizado un cuestionario ya validado (ver anexo 1), de tipo descriptivo transversal autoadministrado (Gómez, Domenech y Carracedo, 2012). El cuestionario se envió a todas las entidades locales y asociaciones por correo electrónico, en formato de formulario de google. Este cuestionario consta de quince preguntas. De ellas, 10 son cerradas (dicotómicas y de opción múltiple) y cinco abiertas (P6, P8, P9, P12 y P13), agrupadas del siguiente modo:

Tabla 1.3.
Estructura del cuestionario.

Bloques	Preguntas
Acciones de EpDCG: tipo, planificación, coordinación y población	P1, P 2, P 3, P4 y P5
Ámbitos y temáticas abordadas	P6, P7
Materiales y recursos	P8 y P9
Planificación en función de necesidades y evaluación	P10 y P11
Posibilidades de financiación	P12, P13 y P14
Proyectos/acciones realizadas	P15

Se ha llevado a cabo una codificación temática de los datos registrados en las preguntas abiertas con relecturas y revisiones de la codificación, en un proceso ordenado y sucesivo (Simons, 2011: 165-176) orientado a generar categorías de tipo descriptivo, con un proceso de triangulación con expertos.

1.3. Análisis de resultados

A continuación, se realiza un análisis estadístico de la información proporcionada por los encuestados con el fin de conocer la situación actual de las actividades, acciones, cursos... sobre la EpDCG.

A. Acciones de EpDCG: tipo, planificación, coordinación y población

El 53,09% de las entidades encuestadas tiene como línea de actuación la EpDCG, como se muestra en la figura 1.2.

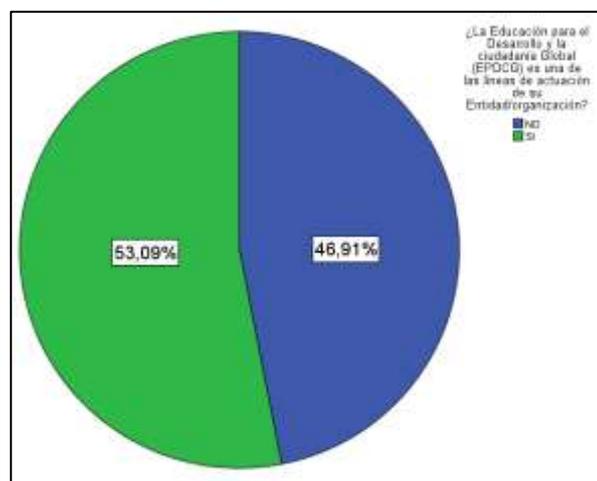


Figura 1.2. Porcentaje de entidades que desarrollan acciones de EpDCG.

Con la misma información segregada por el tipo de entidad se puede observar en la figura 1.3, que un 45,61% de las entidades locales tiene como línea de actuación la EpDCG, mientras que las asociaciones/organizaciones lo asumen en un 70,83%.

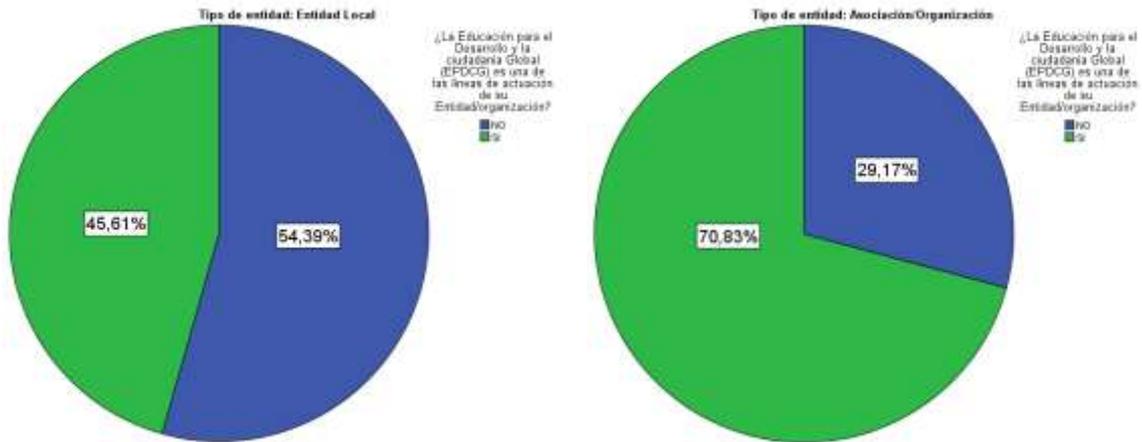


Figura 1.3. Comparativo de entidades locales y asociaciones que desarrollan acciones de EpDCG.

Los datos de la figura 1.4 muestran que un 13,1% de las entidades encuestadas no realiza ninguna acción encaminada a la EpDCG y un 26,2% solo lleva a cabo acciones de forma puntual, por lo tanto, más de un tercio no la realizan.

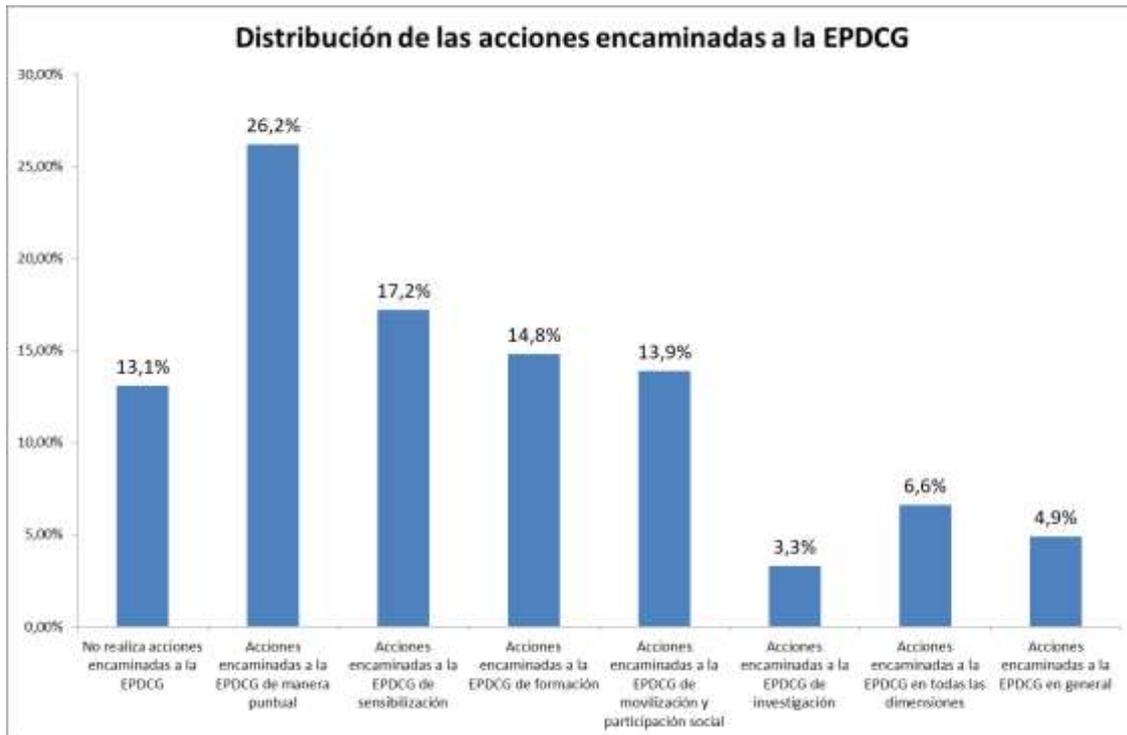


Figura 1.4. Porcentaje del tipo de acciones de EpDCG en entidades locales y asociaciones

Si realizamos el estudio de forma segregada, se puede observar en la figura 1.5 que el 14,7% de las entidades locales no llevan a cabo acciones encaminadas a la EpDCG y un 33,3% lo hacen solo de manera puntual. Mientras que en el caso de las asociaciones/organizaciones, un 21,3% si realizan acciones encaminadas a la sensibilización y un 19,1% orientadas a la movilización y participación social. Cabe destacar que, en un pequeño porcentaje (8,5%) las asociaciones/organizaciones realizan acciones encaminadas a la investigación.

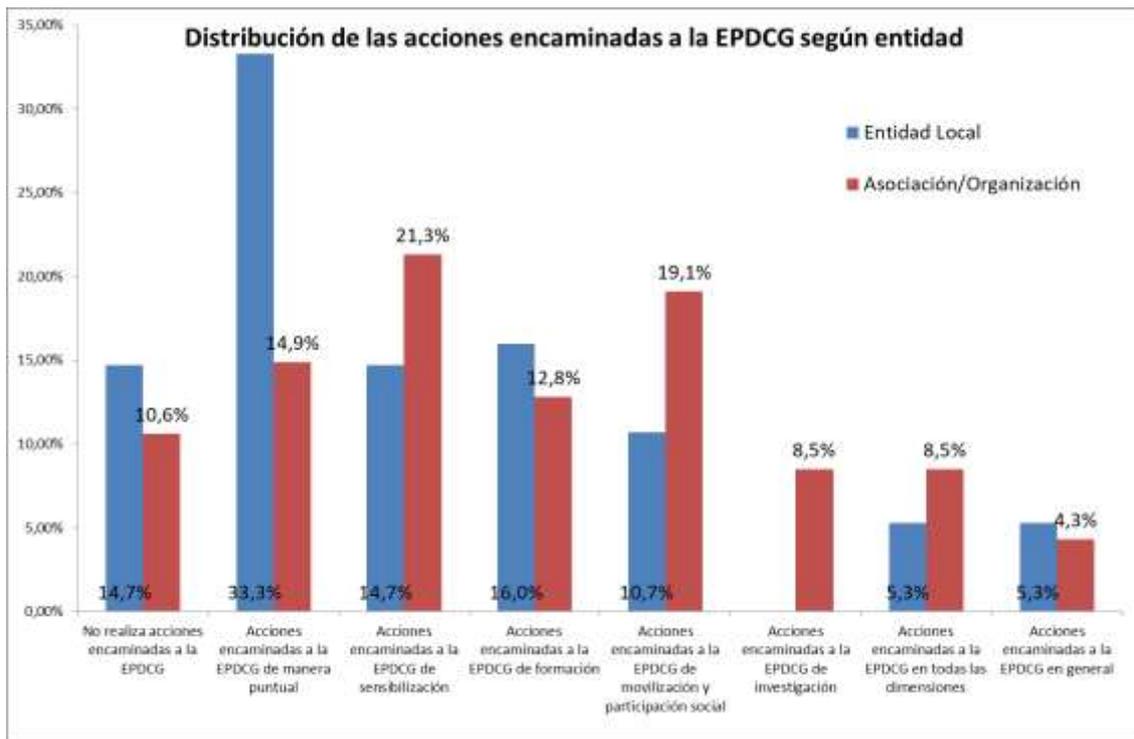


Figura 1.5. Comparativo del tipo de acciones de EpDCG entre entidades locales y asociaciones.

En cuanto al grado de planificación estratégica que se muestra en la figura 1.6, un 77,6% de las entidades encuestadas manifiestan que no tienen ningún plan estratégico y de forma residual un 7,1% declara tener un plan solo de sensibilización y un 5,9% lo tiene solo de formación o de carácter general.

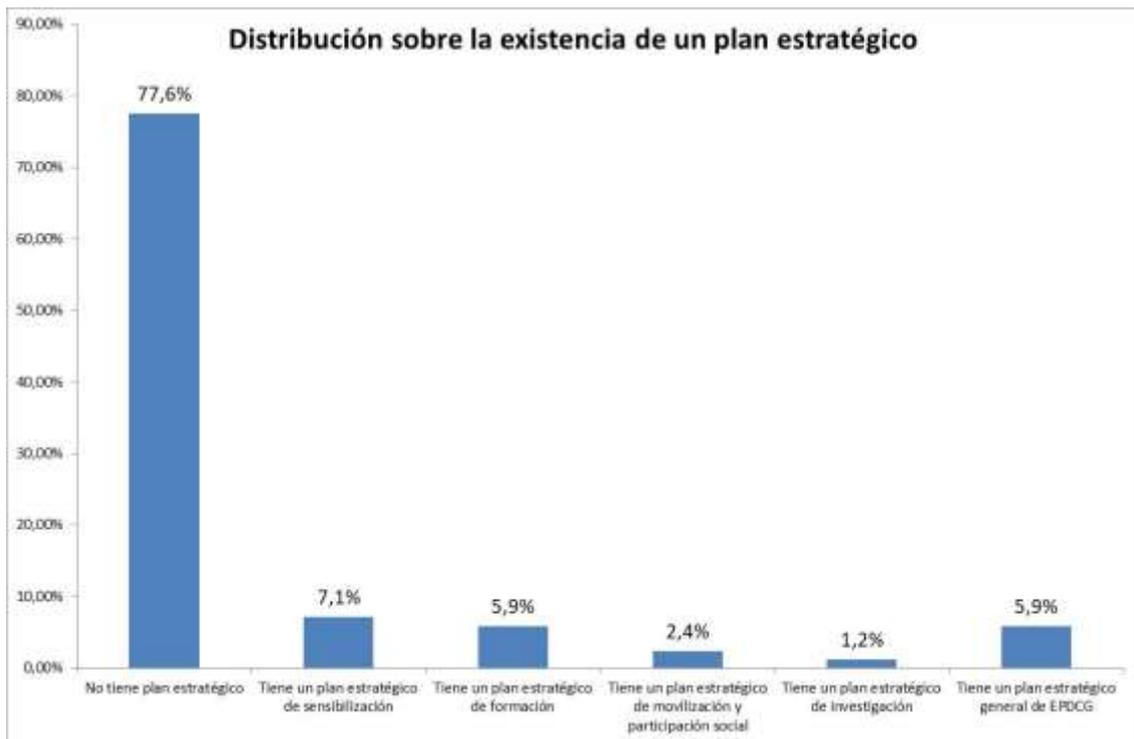


Figura 1.6. Grado de existencia de Planes estratégicos.



Figura 1.7. Comparativa del grado de existencia de Planes estratégicos en entidades locales y asociaciones.

Si el estudio se realiza de forma segmentada por tipo de entidad (Figura 1.7), en la figura se observa que la mayoría, un 87,7%, de las entidades locales no tienen ningún plan estratégico y de las que sí lo tienen, ningún plan estratégico es solo de movilización y participación social o solo de investigación. Por otro lado, el 42,9% de las asociaciones/organizaciones tienen algún plan estratégico destacando con un 10,7% aquellas que lo tienen solo de sensibilización o de formación o un plan general de EpDCG.

De las entidades que han manifestado que realizaban acciones encaminadas a la EpDCG, como se observa en la figura 1.8, un 41,9% las realizan de forma independiente mientras que un 58,1% lo hace de forma conjunta con otras instituciones y/o agentes locales.

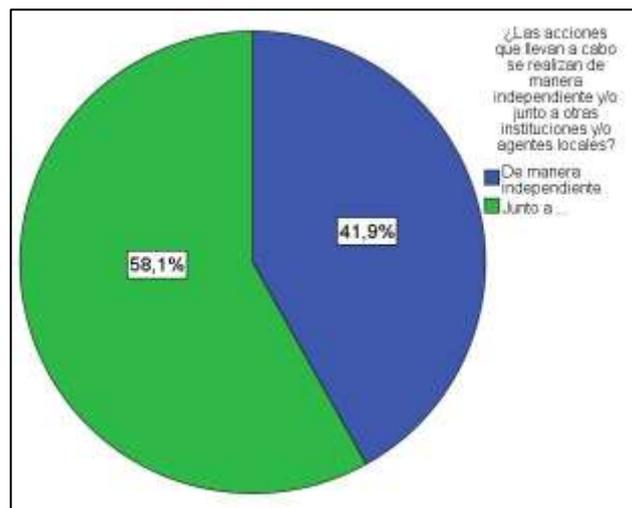


Figura 1.8. Porcentaje de entidades que realizan acciones independientes o junto a otros.

Si analizamos la información segregada que se muestra en la figura 1.9, se observa que no hay diferencias entre entidades locales y asociaciones.



Figura 1.9. Comparativa del Porcentaje de entidades que realizan acciones independientes o junto a otros.

Sin embargo, es interesante observar con quién realizan ese 58,1% las actividades y poner de relieve las diferencias entre asociaciones y/o entidades locales. En la tabla 1.4 se puede observar que en las asociaciones existe una polarización hacia el trabajo entre instituciones (Ayuntamiento, Comarca, DPZ) o en Red, es decir implicando a todos los agentes. En el caso de las entidades locales hay una preferencia por realizar acciones con asociaciones (del propio municipio o desde una perspectiva global) o con instituciones (Ayuntamiento, comarca, DPZ), siendo casi inexistente el trabajo en red.

Tabla 1.4

Comparativa de con quién realizan las actividades las asociaciones y entidades sociales

Relaciones para la EpDCG	Asociaciones	Entidades locales
	%	%
FAPAR	6,7	0,0
Asociaciones del municipio	0,0	14,8
Asociaciones	0,0	11,1
Tejido privado del territorio	6,7	0,0
Ayuntamiento y asociaciones	0,0	3,7
DPZ y/o Comarca	6,7	40,7
Ayuntamiento y/o Comarca	46,7	22,2
Comarcas/Mancomunidades, Ayuntamientos, asociaciones, Federaciones	26,7	3,7
Centros educativos de Primaria y Secundaria	6,7	0,0
Centro de Educación Permanente	0,0	3,7

Si analizamos el sector al que se dirigen las acciones de EpDCG realizadas por las entidades encuestadas (figura 1.10), se observa que un 32,1% declaran que sus acciones van dirigidas a la población en general, un 16,8% a la juventud, un 15,3% a los adultos y un 14,6% a la infancia.

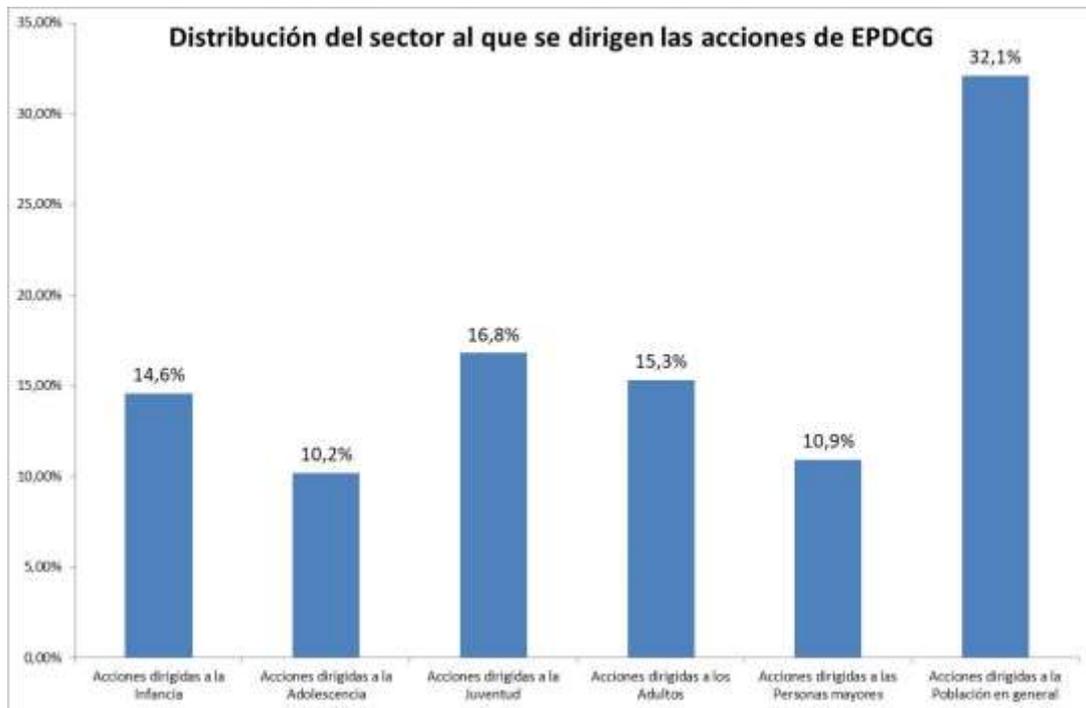


Figura 1.10. Porcentaje de acciones distribuidas por destinatarios.

Analizando el sector al que van dirigidas las acciones realizadas de EpDCG según el tipo de entidad, se observa que, para ambas, la distribución es bastante similar (figura 1.11). Únicamente merece la pena destacar que en el caso de las asociaciones/organizaciones las acciones dirigidas a la población en general son más frecuentes (38,6%).

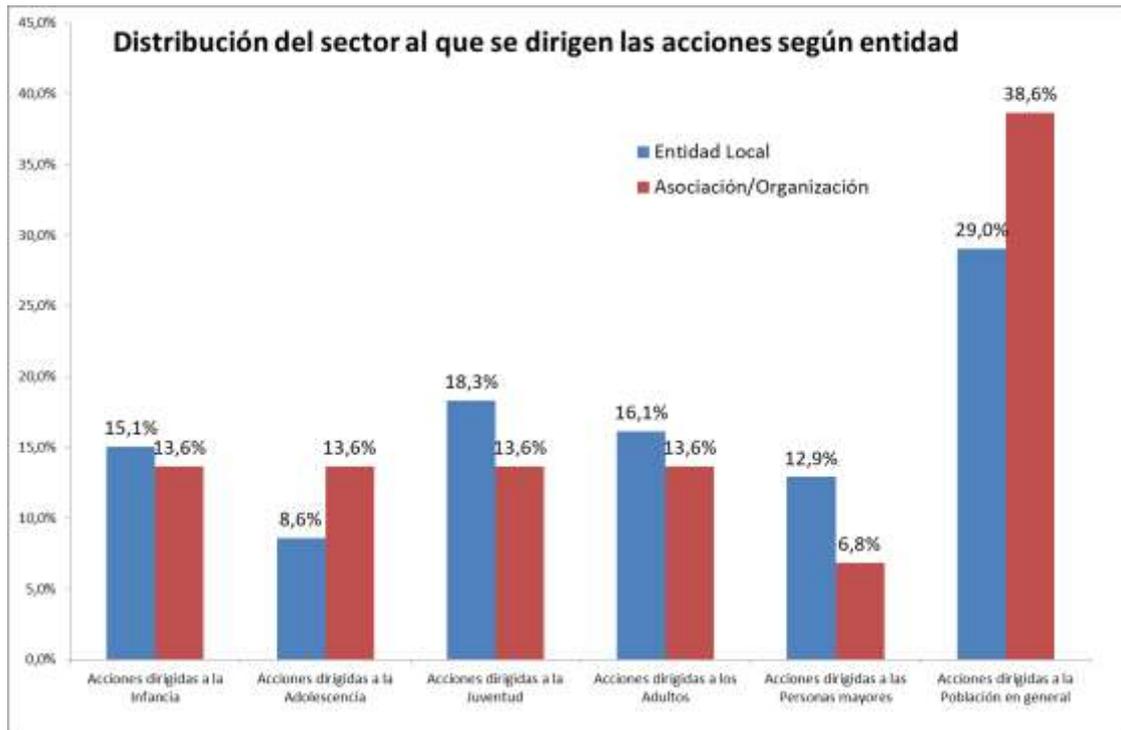


Figura 1.11. Comparativa del Porcentaje de acciones distribuidas por destinatarios.

B. Ámbitos y temáticas abordadas

En cuanto al ámbito educativo (figura 1.12), podemos observar que entre las entidades que realizan acciones en el ámbito de la Educación no formal, un 30,4% lo hacen en los centros de adultos y aulas adscritas y un 28,6% en programas o proyectos promovidos desde la administración.

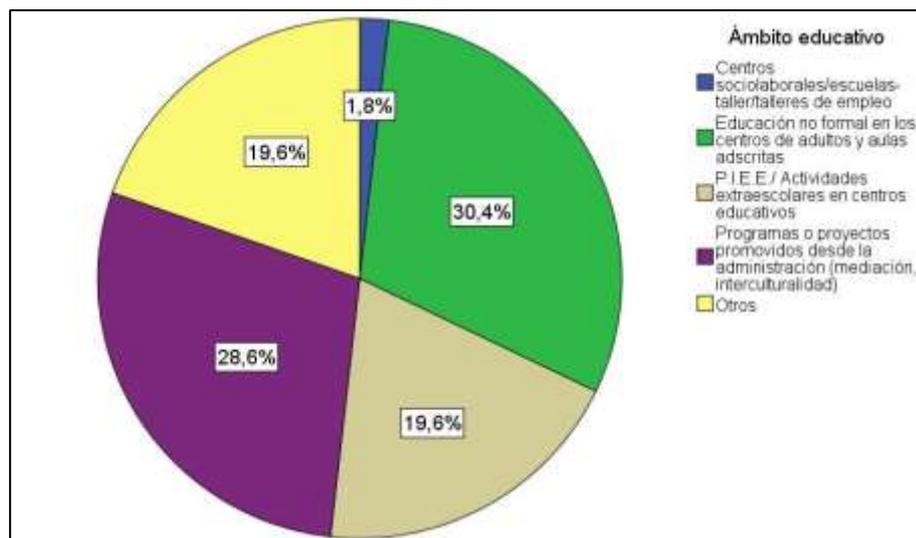


Figura 1.12. Porcentaje de acciones distribuidas por destinatarios.

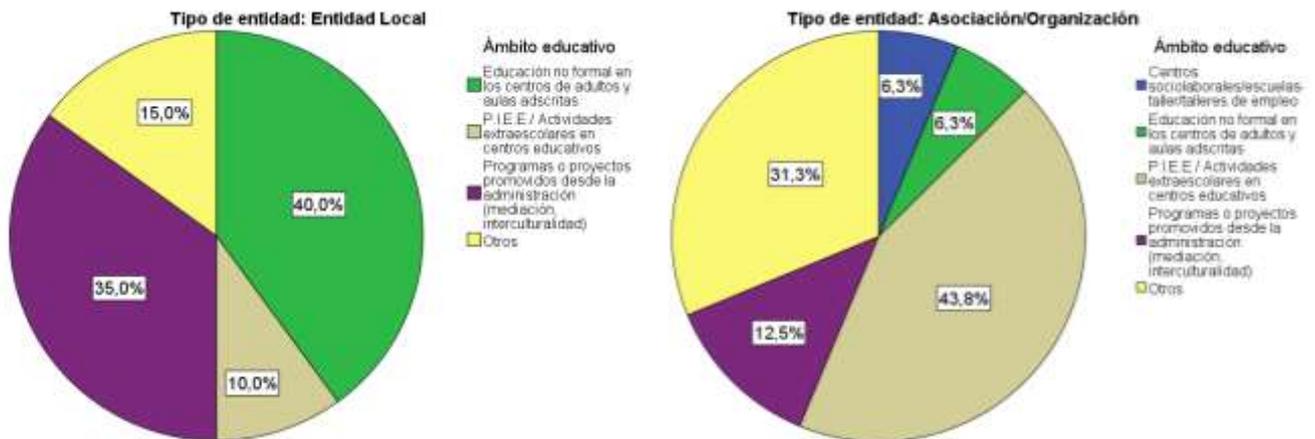


Figura 1.13. Comparativa del Porcentaje de acciones distribuidas por destinatarios.

Del estudio segmentado por tipo de entidad (figura 1.13), se puede observar que en las entidades locales un 40%, de las acciones se desarrollan en el ámbito de la educación no formal, realizándose en los centros de adultos y aulas adscritas, y un 35% se realizan en programas o proyectos promovidos desde la administración. Sin embargo, en el caso de las asociaciones/organizaciones, un 43,8% realizan las acciones en el ámbito P.I.E.E./Actividades extraescolares en centros educativos y un 31,3% en otros ámbitos como ludotecas, bibliotecas, conciertos...

Con respecto a las acciones relacionadas con la participación social y tiempo libre (figura 1.14), un 16,7% de las entidades encuestadas ha realizado programas específicos de igualdad de género. Las actividades menos frecuentes son las relacionadas con Programas Intergeneracionales y la Universidad Popular.

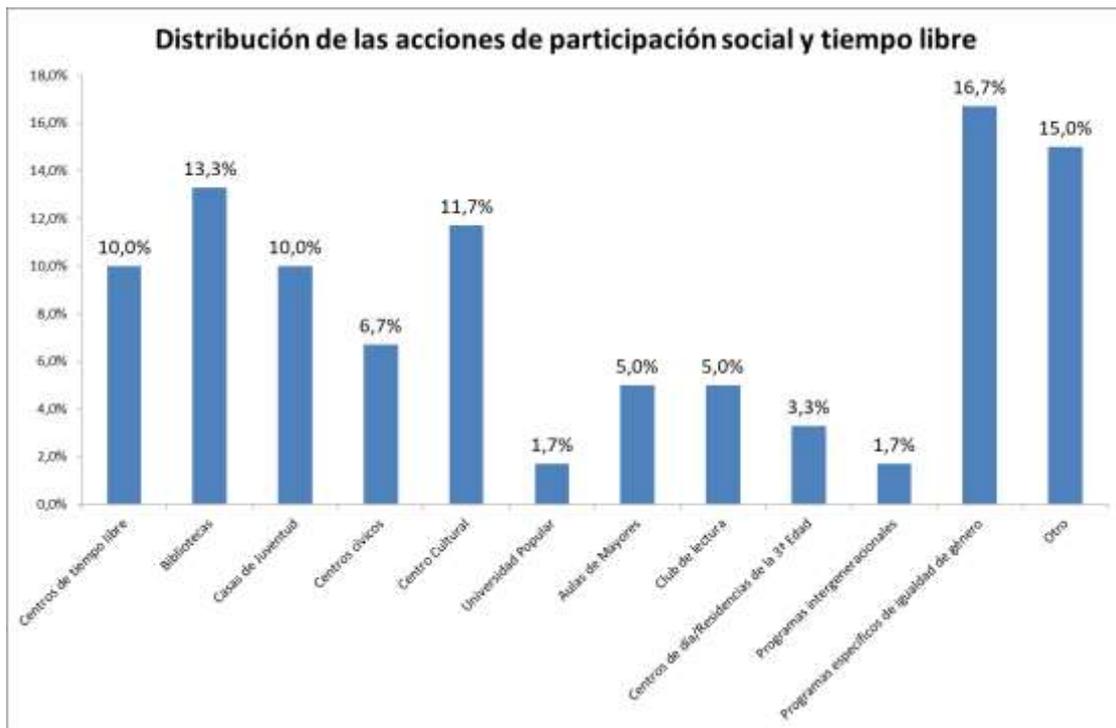


Figura 1.14. Porcentaje de acciones por tipos de proyectos de participación social y tiempo libre.

Hay que destacar que tres de las categorías no han sido seleccionadas por ninguna entidad: Universidad de la experiencia, museos y residencias de estudiantes.

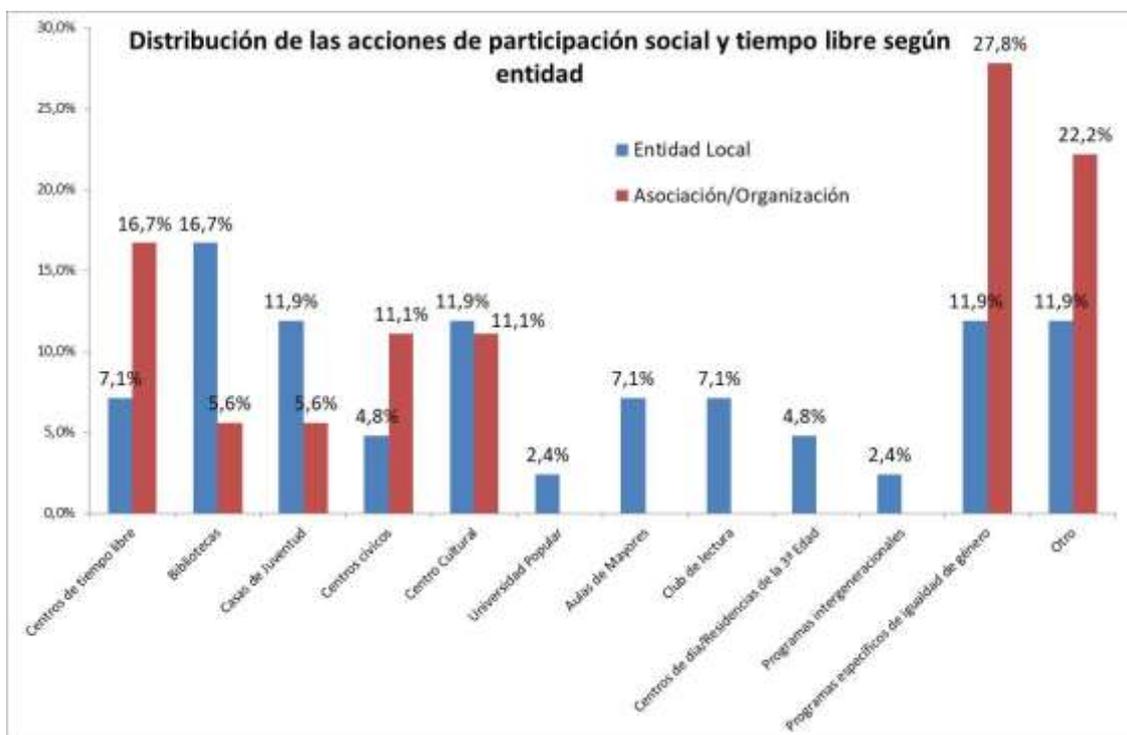


Figura 1.15. Comparativa de acciones por tipos de proyectos de participación social y tiempo libre.

Analizando las acciones de participación social y tiempo libre en función del tipo de entidad (figura 1.15), se observa que las asociaciones/organizaciones se centran en programas específicos de igualdad de género y en otros que comprenden, por ejemplo, salud mental, empresas... Sin embargo, en el caso de entidades locales, las actividades de participación social y tiempo libre más frecuentes, con un 16,7%, se llevan a cabo en bibliotecas, y en un 11,9% en casas de juventud, centros culturales, programas específicos de igualdad de género y otros.

Si consideramos la pregunta relacionada con la formación para el desarrollo profesional, se observa que un 33,3% de las entidades seleccionadas se realizan actividades en escuelas de animadores de tiempo libre y cursos de especialización para profesionales, respectivamente, tal y como se puede observar en la figura 1.16.

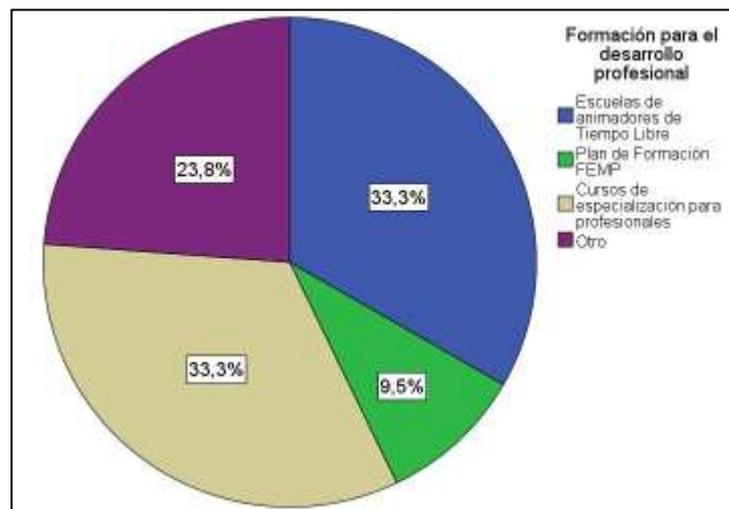


Figura 1.16. Porcentaje de acciones por tipos de proyectos de formación para el desarrollo profesional.

En el estudio segmentado por tipo de entidad (figura 1.17), en el caso de entidades locales, las actividades de formación para el desarrollo profesional se centran en escuelas de animadores de tiempo libre y en otros (pruebas de acceso a FP, cursos propuestos por el ayuntamiento u otras instituciones). Mientras que en el caso de asociaciones/organizaciones, un 50% realiza cursos de especialización para profesionales.

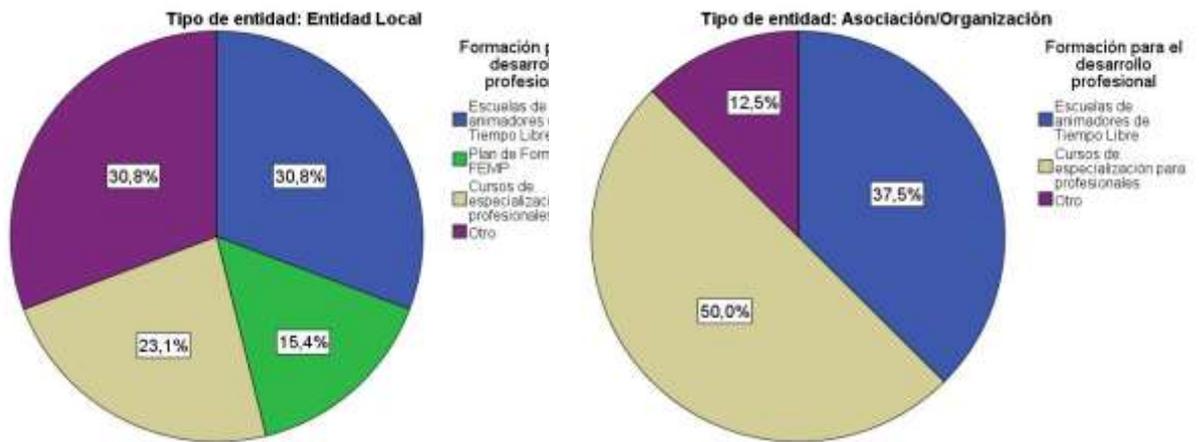


Figura 1.17. Comparativa de porcentaje de acciones por tipos de proyectos de formación para el desarrollo profesional.

En cuanto a los temas tratados en las acciones que se desarrollan en las distintas entidades (figura 1.18), se observa que un 41% son de igualdad de género y el 23% en la categoría de otros (geriatria, inmigración, inserción social...).

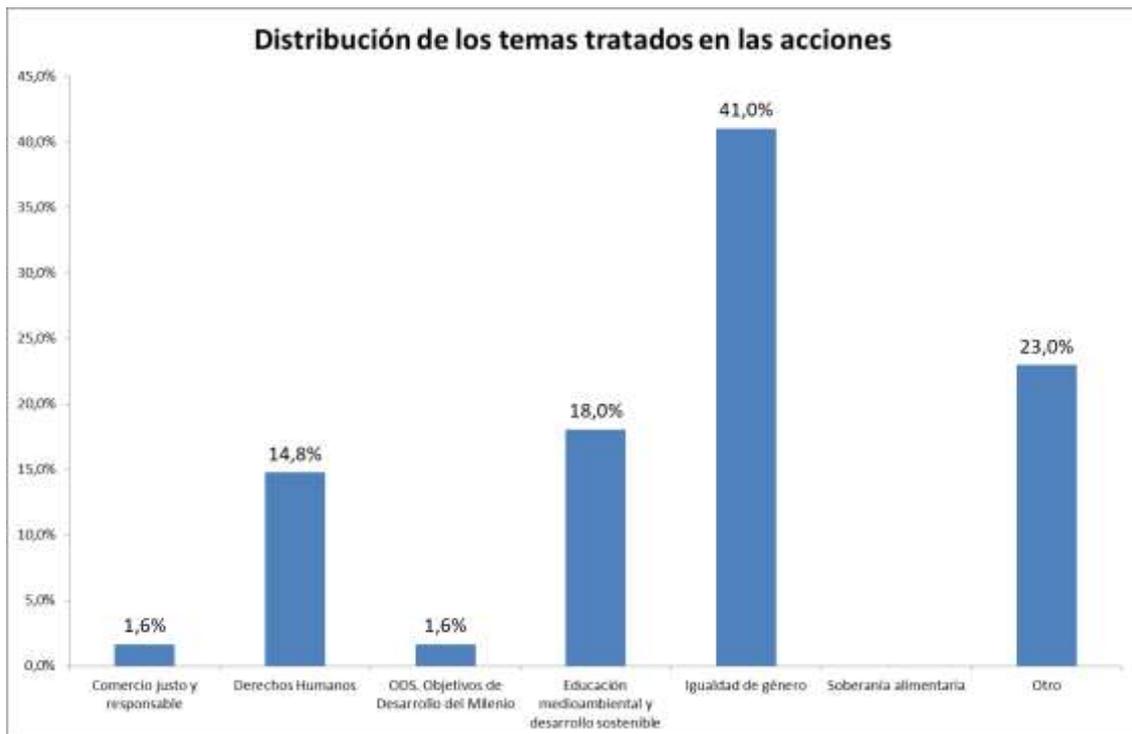


Figura 1.18. Porcentaje de temas en las acciones que se desarrollan.

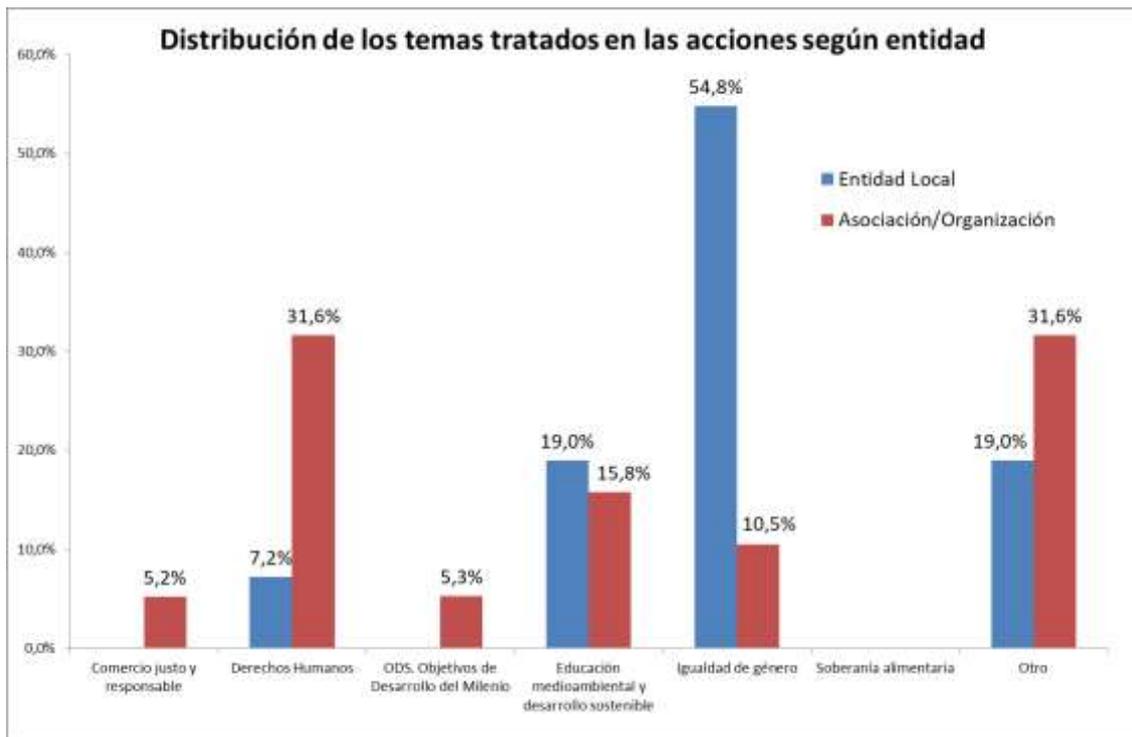


Figura 1.19. Comparativa del porcentaje de temas en las acciones que se desarrollan.

Desagregando por entidad (figura 1.19), un 54,8% de las entidades locales tienen a la igualdad de género como su principal tema, mientras que en el caso de asociaciones/organizaciones se centran en: derechos humanos y otros como geriatría, inmigración, inserción social...

C. Materiales y recursos

En cuanto a los materiales y recursos que utilizan las entidades locales y asociaciones, tal y como se puede observar en la tabla 1.5, así como quién los realiza; se incide en cuatro ámbitos: infraestructura, difusión, recursos económicos y profesionales especializados, y materiales didácticos.

Tabla 1.5

Comparativa de qué materiales y recursos utilizan las asociaciones y entidades sociales, y quién los elabora.

¿Qué materiales o recursos utilizan?	Asociaciones %	Entidades Locales %	Total %	¿Quién los ha elaborado?
Infraestructura				
Local, equipamiento y materiales de la entidad	0,0	7,4	3,7	Entidad
Materiales audiovisuales, salas de reuniones, didáctico... (propios o cedidos por el Ayuntamiento, Comarca...)	33,3	18,5	25,9	Organización y colaboradores/ La propia Asociación/ El personal del Ayuntamiento/ Concejalías y Servicios Sociales de Base Comarca/ Espacio joven
Difusión				
Material para difusión (internet, cartelería, folletos de talleres, charlas...)	6,7	7,4	7,0	La asociación, FAPAR...
Comunicación e información verbal, directa	0,0	3,7	1,9	Responsables
Recursos económicos y profesionales especializados				
Subvencionadas por DPZ: actividades	0,0	3,7	1,9	DPZ
Contratos a empresas y profesionales para impartir formación específica	6,7	0,0	3,3	La empresa que los imparte
Personas del ámbito local o comarcal	0,0	3,7	1,9	Monitoras contratadas por el Ayuntamiento, Asociación de mujeres, Aula EPA, Comarca y Ayuntamiento
Intercambios de buenas prácticas (Educación no formal)	6,7	0,0	3,3	Coordinadoras y personas voluntarias
La implicación de las personas: "Nuestras voces e ingenio"	6,7	0,0	3,3	Dirección

Recursos humanos para la investigación, conservación y protección en la difusión: se utiliza, publicaciones, congresos, recursos web.	6,7	0,0	3,3	Miembros de la junta directiva y voluntarios. Especialistas: investigación, arqueología, profesores universitarios... Asociaciones subvencionadas (DPZ/Ayto).
Recursos Didácticos				
Materiales aportados por los socios, bibliografía variada y material de la propia Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza	6,7	0,0	3,3	Socios, Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Zaragoza
Lecturas en la Web, telemáticos, medios de comunicación...	6,7	11,1	8,9	Instituciones/ Yo selecciono lo que me interesa y se adapta al perfil de mis alumnos
Los que ofrece la administración	6,7	0,0	3,3	Administración correspondiente
Manifiestos y convenciones	6,7	0,0	3,3	Nuestra asociación
Exposiciones, vídeos, películas, charlas...	0,0	18,5	9,3	Tomando ayuda de entidades superiores como puede ser la comarca o la DPZ/ ONGs y Fundaciones
Materiales para trabajar en el medio natural	6,7	0,0	3,3	Profesionales especializados
Materiales de elaboración propia	0,0	11,1	5,6	Miembros de la asociación o entidad local
Material didáctico (películas, charlas, manualidades, teatro...)	0,0	7,4	3,7	La propia institución o entidad
Textos, gráficos, exposiciones y trabajos elaborados por el alumnado	0,0	3,7	1,9	Profesorado de educación de adultos
Formación reglada, cursos on line	0,0	3,7	1,9	On line

D. Planificación en función de necesidades y evaluación

Otro aspecto interesante, que se muestra en la figura 1.20, es que el 58,6% de las entidades reconoce que no realiza un análisis previo para conocer la demanda y la realidad antes de realizar cualquier tipo de acción de EpDCG.

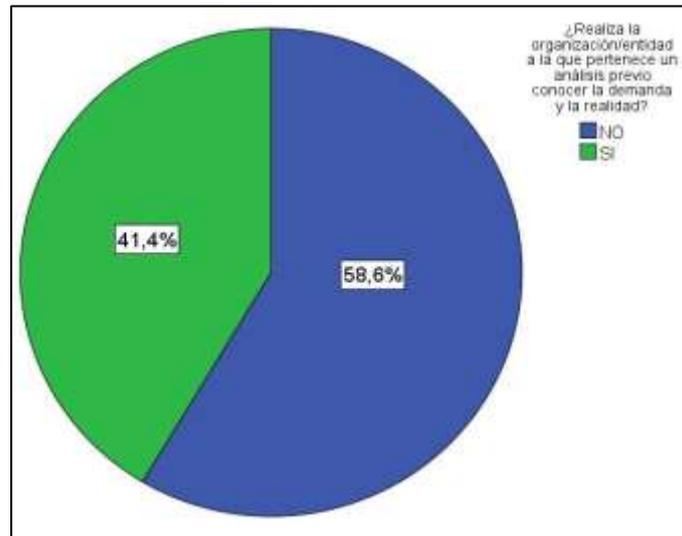


Figura 1.20. Porcentaje de entidades que realizan un análisis previo.

Aunque si se segmenta la información por tipo de entidad (figura 1.21), el porcentaje de asociaciones/organizaciones que realizan ese análisis previo es de un 57,1%, frente a un 34,7% de las entidades locales.

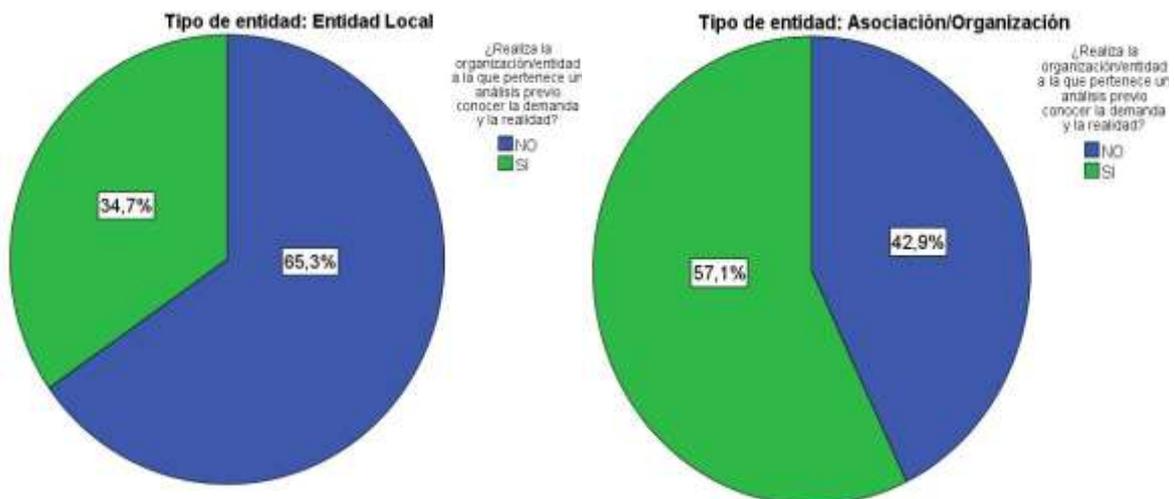


Figura 1.21. Comparativa del porcentaje de entidades que realizan un análisis previo.

Por otra parte, el 55,1% de las entidades también declara que no realiza ninguna evaluación de las acciones realizadas, tal y como se observa en la figura 1.22.

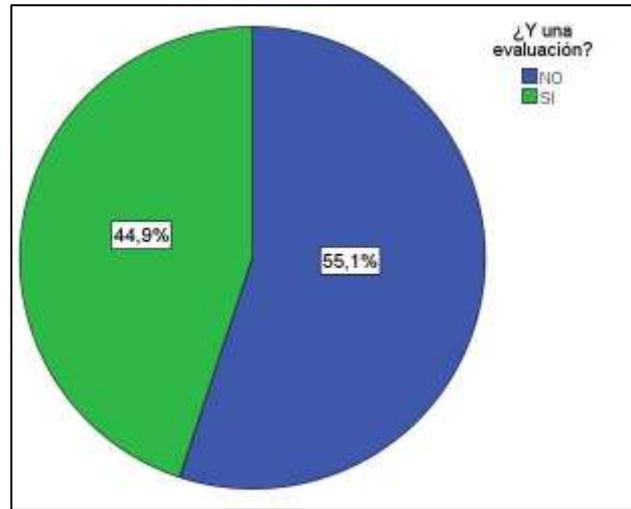


Figura 1.22. Porcentaje de entidades que realizan evaluación.

Este porcentaje aumenta hasta un 63,8% en el caso de entidades locales y disminuye hasta un 36,4% cuando hablamos de asociaciones/organizaciones. Por lo tanto, estas últimas parecen tener mayor supervisión de sus actividades.

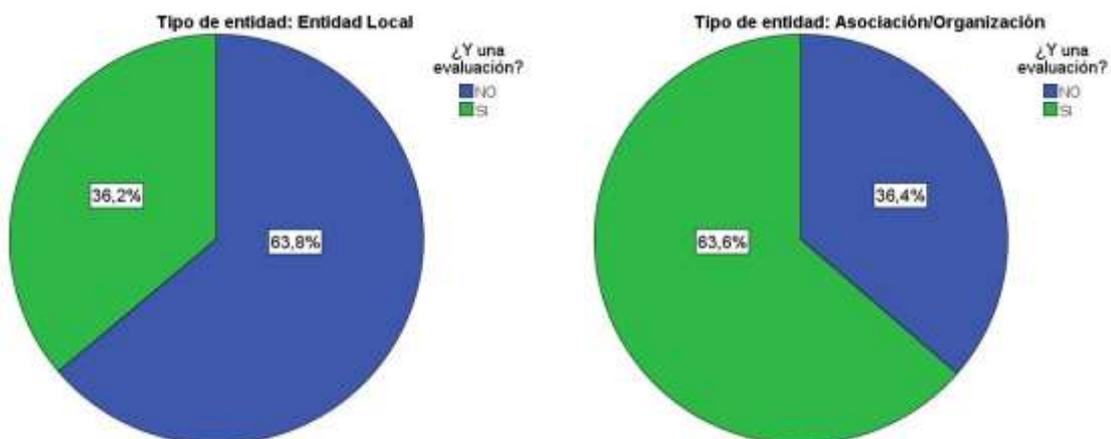


Figura 1.23. Comparativa de porcentaje de entidades que realizan evaluación.

Si comparamos las respuestas de estas dos últimas preguntas para analizar la planificación inicial con la evaluación, podemos indicar que solo un 35,3% de las

entidades hacen un control previo y final de sus acciones de EpDCG como se observa en la figura 1.24.

¿Realiza la organización/entidad a la que pertenece un análisis previo conocer la demanda y la realidad? *¿Y una evaluación? tabulación cruzada

% del total

		¿Y una evaluación?		Total
		NO	SI	
¿Realiza la organización/entidad a la que pertenece un análisis previo conocer la demanda y la realidad?	NO	50,0%	8,8%	58,8%
	SI	5,9%	35,3%	41,2%
Total		55,9%	44,1%	100,0%

Figura 1.24. Porcentaje de entidades que realizan análisis de la demanda y evaluación.

Tal y como se observa en la figura 1.25, el 57,4% de las entidades locales no realizan ningún análisis previo ni evaluación de las acciones, mientras que el 52,4% de las asociaciones/organizaciones realizan el análisis previo y evaluación final.

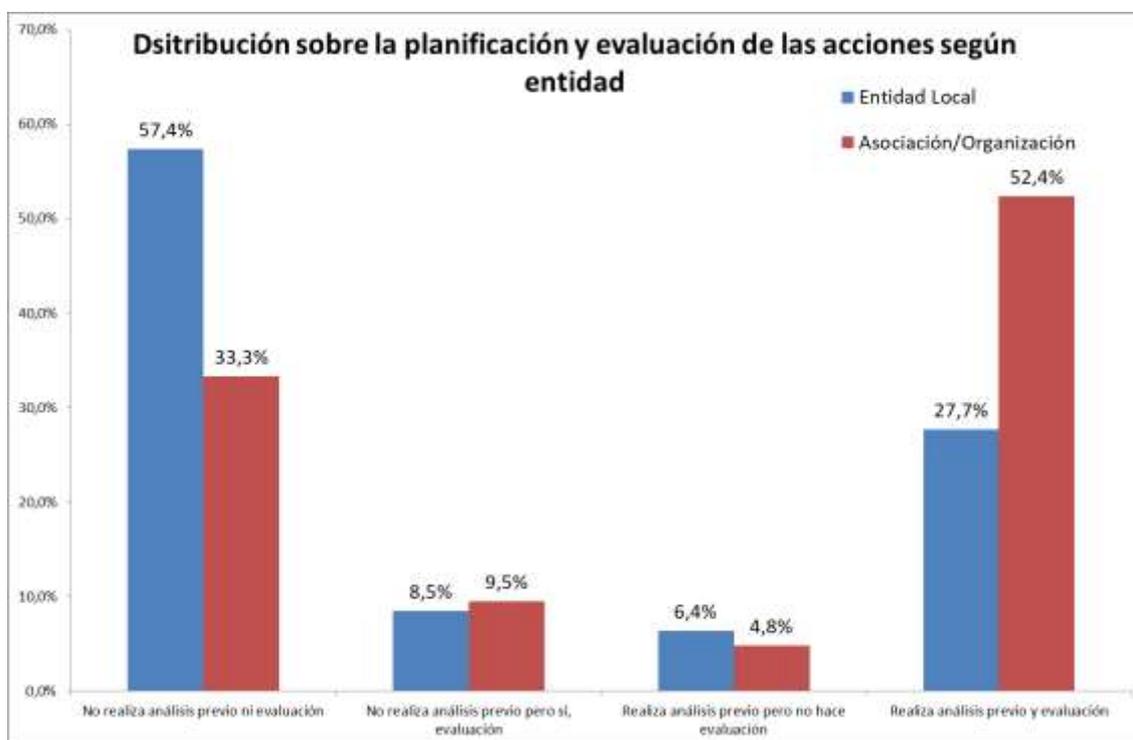


Figura 1.25. Comparativa de porcentaje de entidades que realizan análisis de la demanda y evaluación.

E. Posibilidades de financiación

Cuando se les pregunta si existen diferencias importantes en las acciones realizadas en el ámbito rural respecto al urbano, un 61,1% de las entidades dice que sí las hay, aunque un 22,2% declara que no lo sabe, tal y como se observa en la figura 1.26.

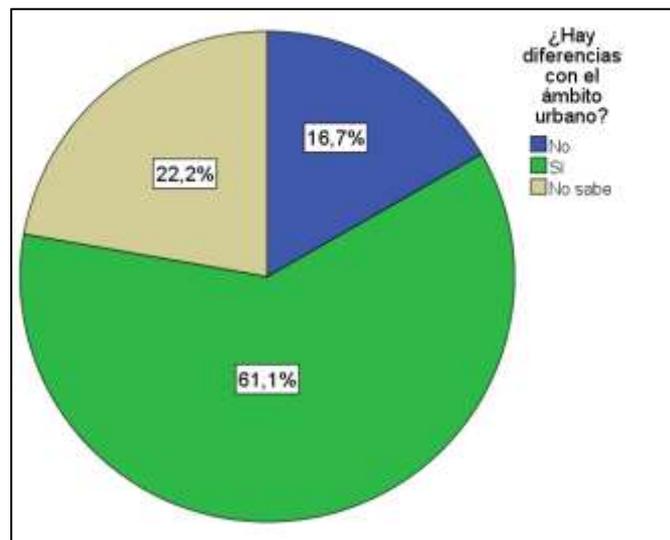


Figura 1.26. Diferencias percibidas entre el ámbito rural y urbano.

Respecto al tipo de entidad, son las asociaciones/organizaciones las que más perciben esas diferencias (figura 1.27), con un 64,7%, siendo un 57,9% las entidades locales que declaran la existencia de diferencias con respecto al ámbito urbano. Del mismo modo, solamente un 11,8% de las asociaciones/organizaciones no creen que existan diferencias y en las entidades locales ese porcentaje aumenta al 21,1%.

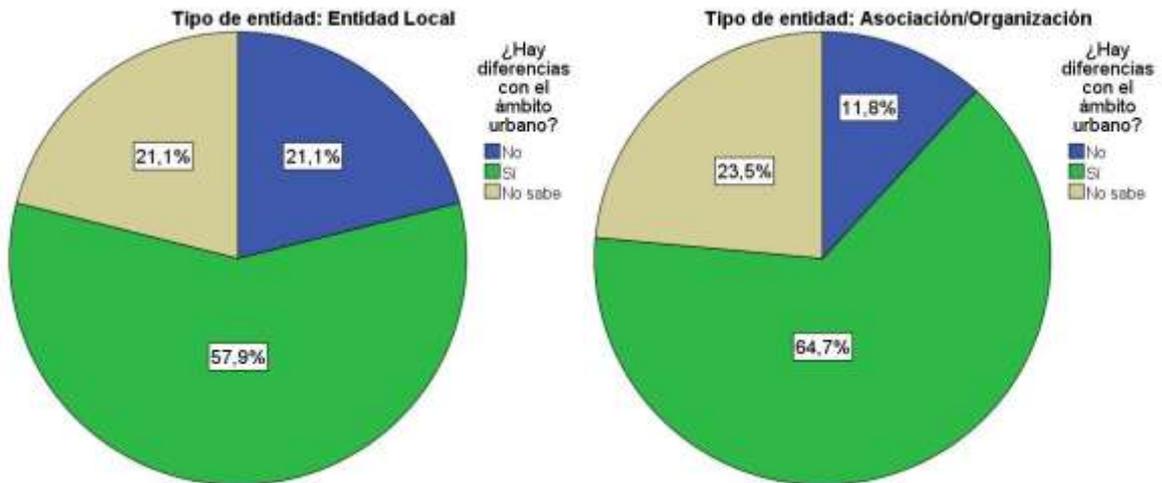


Figura 1.27. Comparativa de diferencias percibidas entre el ámbito rural y urbano.

Por último, en relación a la financiación utilizada para llevar a cabo las acciones encaminadas a la EPDCG (figura 1.28), un 62,5% de las entidades declara que proviene solo de fondos públicos o subvenciones y un 25% que ha empleado solo sus propios fondos.

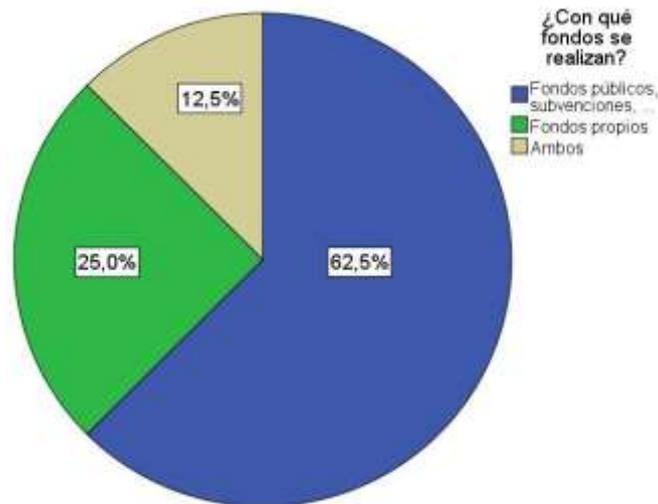


Figura 1.28. Ámbitos de financiación de la EpDCG en Educación no formal.

El análisis segregado nos muestra que las acciones realizadas por las entidades locales son financiadas en su mayoría, con un 70,5%, solo por fondos públicos y subvenciones y que este porcentaje disminuye al 45% en el caso de las

asociaciones/organizaciones. Se observa que las asociaciones tienen que emplear más fondos propios, con un 35%, que las entidades locales.

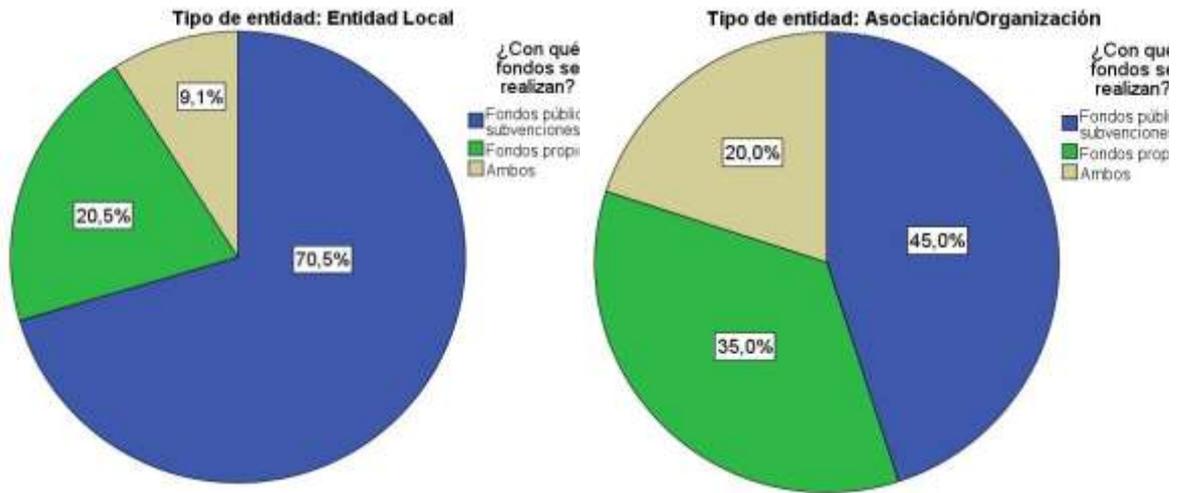


Figura 1.29. Comparativa entre entidades de los ámbitos de financiación de la EpDCG en ENF.

F. Proyectos/acciones realizadas

Del análisis del conjunto de los tres últimos proyectos realizados por las entidades locales y asociaciones, se han extraído las temáticas abordadas en cada tipo de entidad, tal y como se puede observar en la tabla 1.6. En el caso de las entidades locales hay que destacar el gran número de proyectos relativos a igualdad de género (19) y a participación ciudadana y sostenibilidad (8).

Tabla 1.6

Comparativa de las temáticas de proyectos de EpDCG realizados por asociaciones y Entidades Locales.

●(puntual o de menos de un año), ↑ (un año/curso, medio plazo), ⌚(más de un año, largo plazo)

Proyectos/acciones	● ↑ ⌚ N°	Proyectos/acciones	● ↑ ⌚ N°
Asociaciones		Entidades Locales	
Interculturalidad	●	Interculturalidad	● ↑ 4
Igualdad de género	● ↑	Igualdad de género	● ↑ 19
Apoyo escolar y curricular	● ↑ ⌚	Educación	● ↑ ⌚ 6
Solidaridad	●	Integración	● 1
Prevención de conflictos	●	Convivencia	● ⌚ 2
Educación Medioambiental	↑	Ecología y Desarrollo/ Medio ambiente	● ↑ 5
Desarrollo Rural	● ⌚	-	
Deportiva	● ↑	Tiempo libre	↑ 1
Salud	● ⌚	Salud	● 1
Participación Ciudadana	⌚	Participación ciudadana y sostenibilidad	● ↑ 8
Formación para la inserción laboral	↑	-	
Expresión artística y corporal	↑	Cultura	● 1

En cuanto a la temporalidad de actividades, hay que destacar que en el caso de las asociaciones el 19,4% son propuestas a largo plazo, el 30,6% a medio plazo y el 58,3% son actividades puntuales (jornadas, charlas, cursos, celebraciones de días específicos...). En el caso de las Entidades Locales el orden es similar, sin embargo hay mucha mayor incidencia de acciones puntuales: un 6,4% son propuestas a largo plazo, el 23,4% a medio plazo y el 70,2% son actividades puntuales.

1.4. Conclusiones

El enfoque transformador, que se propone en la quinta generación de EpDCG, debería ser una orientación en las acciones a desarrollar en los diferentes contextos del medio rural. El hecho de que sólo un poco más de la mitad de las entidades informantes en este proceso manifiesten que una de sus líneas de trabajo es la EpDCG, es una muestra del camino que queda actualmente por recorrer.

A lo largo del estudio, se observa la importancia de que las entidades locales cambien su orientación con respecto al desarrollo de la educación para la ciudadanía global, ya que sólo el 45,6% de ellas contienen esa línea de actuación, y además, sus acciones son mayoritariamente de carácter puntual.

Este aspecto se ratifica al contrastar los tipos de proyectos que realizan, ya que sólo los de educación y convivencia, son proyectos a largo plazo. Si a ello, añadimos la falta de planes estratégicos, de análisis previo y de evaluación, se hace patente un reto de futuro: incluir la EpDCG como un elemento de transformación social, donde la orientación a futuro juega un papel relevante y por tanto tienen cabida ámbito no incluidos en la actualidad como la investigación.

Si bien las asociaciones adolecen también de esa falta de planes, entre los proyectos analizados sólo existe una perspectiva a largo plazo en los de apoyo escolar, participación ciudadana, salud y desarrollo rural. Sin embargo, las asociaciones analizan las necesidades previas a las acciones de EpDCG, realizan evaluaciones en más de la mitad de los casos, e incluyen en mayor medida acciones de sensibilización, formación e investigación.

Otro aspecto relevante y clave en la propia esencia de la EpDCG es el trabajo en red. En este sentido, cabe destacar que entidades locales y asociaciones eligen trabajar mayoritariamente de forma independiente, lo que pone de relieve la gran cantidad de posibilidades que se pierden o no se sabe que existen. Sin embargo, una cuarta parte de las asociaciones contempla ya el trabajo en red entre ayuntamientos, comarca, mancomunidades, asociaciones y federaciones; mientras que, en el caso de entidades locales, la relación se hace entre pares: con asociaciones (del municipio u otras) u otra entidad (DPZ, Comarca).

En el ámbito educativo no formal, queda muy patente la diferencia por segmentos de edad: Mientras que las entidades locales gestionan la educación de personas adultas (UP, aulas de mayores...) residencias de la tercera edad... las asociaciones tienen mucha más incidencia en el ámbito del tiempo libre en diferentes dispositivos y actividades extraescolares de niños y adolescentes. Hay que destacar la existencia en parte de las entidades locales de algunos proyectos intergeneracionales, que podrían ser de gran valor para la EpDCG.

Del estudio se desprende un área de acción en la que todos están interviniendo de forma activa: *Igualdad de Género*; lo que coincide con el análisis temático, así como de los proyectos realizados. Es posible que coincida con ayudas dirigidas a ese objetivo, además de ser un aspecto social de gran relevancia y uno de los tres principios del ODS 4-Educación 2030 de la UNESCO.

En este sentido, la diversidad de temáticas de la EpDCG es mucho más amplia en las acciones de las asociaciones tal y como se observa en las temáticas, así como en los proyectos realizados. Hay que destacar que mientras las asociaciones abordan todas las temáticas (predominando la de derechos humanos), las entidades locales se centran de forma prioritaria en la temática de igualdad de género.

Por otra parte, hay que resaltar la relevancia que tiene en la actualidad la participación ciudadana y solidaridad en los proyectos actuales de las entidades locales.

En cuanto a la colaboración en el ámbito rural, destacar que se manifiesta en lo referente a compartir infraestructuras y favorecer la difusión. Quizás el mayor reto siga siendo la financiación de proyectos y acciones, lo que condiciona la participación de profesionales en el medio rural y que requiere de una planificación estratégica contextualizada.

En el estudio se observa que se señalan casi todas las posibilidades para tener recursos didácticos, pero el reto es compartirlos, hacer accesibles los materiales didácticos disponibles (on line, organizaciones...) y lo que es todavía más interesante, crearlos (elaboración propia o elaboración por los propios participantes), lo que entronca con la utilización de metodologías activas de aprendizaje básicas en los procesos de EpDCG.

Por tanto, desde la educación no formal, trabajar en red estableciendo alianzas y desde una perspectiva a largo plazo, incluyendo planificación contextualizada, evaluación, compartiendo y haciendo accesibles los recursos, es clave para que el enfoque de la EpDCG revierta en la sostenibilidad y en la participación del ámbito rural, sea un bien común.

2. Diagnóstico de la EpDCG: análisis cualitativo

En este apartado, se presenta el estudio cualitativo de la EpDCG en los ámbitos de Opinión pública y medios de comunicación; Educación Formal, y por último, Educación No Formal. En cada uno de estos ámbitos se expone el proceso de investigación realizados: objetivos, participantes, metodología, resultados y conclusiones.

En el proceso investigador se han seguido los principios éticos que rigen la investigación con personas. En todo momento se ha adquirido por los investigadores un compromiso de manejar la información de forma confidencial y anónima. En los Grupos de Discusión y entrevistas realizadas, los participantes han firmado una autorización para ser grabados en formato audio (Anexo II)

2.1. Opinión pública. La voz de la ciudadanía no organizada y los medios de comunicación sobre EpDCG

La ciudadanía global se basa en una educación que crea ciudadanos con un sentido global, que se reconocen como pertenecientes a una comunidad mundial de iguales, preocupados por temas colectivos que reclaman su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos
(Celorio & López de Munain, 2007: 39)

2.1.1. Introducción

En esta segunda fase del Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el ámbito rural en la Provincia de Zaragoza, el presente estudio expone el análisis de los discursos de la ciudadanía no organizada, las administraciones públicas y los medios de comunicación.

El principal objetivo de esta parte del proyecto de investigación es conocer las causas de la desinformación, desinterés o pasividad de la población en el campo de la cooperación internacional. Dentro del marco de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, se plantea obtener información sobre las razones y motivaciones de los distintos agentes sociales implicados (ciudadanía no organizada, administración pública y medios de comunicación) sobre este tema con el objeto de promover

estrategias que fomenten el interés y la participación ciudadana en la cooperación al desarrollo.

En primer lugar, se abordará la exposición de la metodología (fuentes y recogida y análisis de datos). En segundo, se detallará el proceso de análisis de los diferentes discursos obtenidos en el trabajo de campo. Y, por último, se procederá a la exposición de los resultados del análisis y las conclusiones.

2.1.2. Metodología

A partir de los resultados de las encuestas (primera fase, estudio de 2016), se ha podido comprobar que la población joven entre 16 y 34 años y la población adulta de más de 55 años son los sectores más proclives a actitudes pasivas. Otra categoría de relevancia ha sido el tamaño del municipio; siendo poco significativas, por otro lado, las variables género y nacionalidad.

En este contexto, se ha decidido para esta segunda fase del proyecto, realizar una serie de entrevistas y grupos de discusión, técnicas cualitativas de recogida de datos, con ciudadanía no organizada del ámbito rural teniendo en cuenta las categorías edad y tamaño del municipio. Así, por un lado se ha decidido estudiar a la población joven de 16 a 34 años y a la mayor de 55 años. Por otro, se ha planeado escoger pueblos de la provincia de Zaragoza con las siguientes características: uno de tamaño pequeño (inferior a los 2.500 habitantes), otro de tamaño medio (entre 2.500 y 10.000 habitantes) y uno de tamaño grande (más de 10.000 habitantes). El objetivo es poder capturar las opiniones considerando una representatividad geográfica y demográfica en distintos puntos de la provincia.

En los siguientes apartados se expondrán, en primer lugar, las fuentes de la investigación; y en segundo, las técnicas de recogida y análisis de datos.

Fuentes e informantes

La muestra objeto de estudio se ha focalizado, finalmente, en tres municipios de la provincia de Zaragoza con las características descritas. En concreto: Azuara (de la comarca Campo de Belchite), como pueblo pequeño¹; Ricla (de la comarca de Valdejalón), como pueblo mediano²; y Ejea de los Caballeros (de la comarca Cinco Villas), como pueblo grande³. Como se ha puntualizado, los tres pueblos están situados en puntos geográficos distintos de la provincia.

Además, se ha considerado interesante contar con la participación en el estudio de la administración pública municipal, siendo los alcaldes o alcaldesas de cada localidad el principal informante para la investigación. Por otro lado, también se ha planteado obtener información sobre el ámbito de los medios de comunicación. En este sentido, se ha dispuesto contactar con profesionales del periodismo en los ámbitos de radio y televisión. Además de estas tres áreas, se ha tenido la posibilidad de contar con la participación de la responsable del gabinete de comunicación de un ayuntamiento del ámbito rural.

El punto de vista de los periodistas es relevante en el contexto de la influencia que ejercen los medios como constructores de la opinión pública. Junto a la opinión de las administraciones públicas (alcaldes, alcaldesas o miembros de concejalías), se pretende ahondar en las motivaciones de la población en temas de cooperación al desarrollo.

En total, se han realizado tres grupos de discusión con ciudadanía no organizada, tres entrevistas a miembros de la administración pública, y tres entrevistas a periodistas. En las tablas 2.1 y 2.2 se exponen las fechas, horario y lugar del trabajo de campo en los tres pueblos objeto de estudio y el contacto realizado con los medios de comunicación.

¹Azuara tiene una población de 551 habitantes (Padrón 2017). Fuente: Cifras oficiales de población, Instituto Aragonés de Estadística. BOE 29/12/2017. Consultado el 16 de marzo de 2018.

²Ricla tiene una población de 2.894 habitantes (Padrón 2017). Fuente: Cifras oficiales de población, Instituto Aragonés de Estadística. BOE 29/12/2017. Consultado el 16 de marzo de 2018.

³Ejea de los Caballeros tiene una población de 17.596 habitantes (Padrón 2017). Fuente: Cifras oficiales de población, Instituto Aragonés de Estadística. BOE 29/12/2017. Consultado el 16 de marzo de 2018.

Tabla 2.1

Grupos de discusión y entrevistas a los alcaldes

Ciudadanía no organizada y administración pública (Municipios de Zaragoza)	Grupos de discusión	Entrevistas
<i>Ricla</i> (Comarca de Valdejalón)	15 de diciembre de 2017 8 personas: 4 mujeres, 4 hombres; 4 menores de 34 años y 4 mayores de 55 años.	15 de diciembre de 2017 Alcalde
<i>Azuara</i> (Comarca Campo de Belchite)	18 de diciembre de 2017 8 personas: 4 mujeres, 4 hombres; 3 menores de 34 años y 5 mayores de 55 años.	18 de diciembre de 2017 Alcalde
<i>Ejea de los Caballeros</i> (Comarca Cinco Villas)	21 de diciembre de 2017 6 personas: 4 mujeres, 2 hombres; 5 menores de 34 años, 1 mayor de 55 años.	19 de diciembre de 2017 Alcaldesa

Tabla 2.2

Entrevistas a las periodistas

Medios de comunicación	Entrevistas
<i>Gabinete de Comunicación en el Ayuntamiento de Calatayud</i>	15 de diciembre de 2017 Periodista
<i>Radio SER Calatayud</i>	15 de diciembre de 2017 Periodista
<i>Aragón Televisión</i>	20 de diciembre de 2017 Periodista



Figura 2.1. Distribución geográfica de la muestra

Recogida y análisis de datos

El marco metodológico se sitúa en el plano crítico e interpretativo, que aboga por comprender el fenómeno objeto de estudio a partir de las experiencias y vivencias de los participantes, haciendo hincapié en la concreción sustantiva y no tanto numérica. Por esta razón, se ha optado por el uso de metodologías de corte cualitativo.

En este sentido, el grupo de discusión se considera idóneo para entrevistar a la ciudadanía porque fomenta el debate y la participación. Según Roberto De Miguel (2005: 265), se entiende por grupo de discusión “aquella técnica o enfoque basados en la reunión de un colectivo humano, cuyo número no suele superar la docena de individuos, destinada a inducir la producción del discurso espontáneo de sus participantes ante un conjunto de conceptos delimitados por la persona encargada de realizar el estudio”.

Así, se ha optado por realizar un grupo de discusión en cada localidad con la ciudadanía. Como aspecto fundamental, hay que destacar que se ha llevado a cabo un método no estandarizado (Anguera, 2004) en el cual el investigador o investigadora propone los conceptos objeto de estudio sin interceder en la conversación entre los participantes del grupo. No existe, por tanto, el rol de entrevistador/a, sino de moderador/a.

El guión de los contenidos de los grupos de discusión (anexo 3) se divide en tres bloques teniendo en cuenta los siguientes objetivos. El propósito del primer bloque es conocer las causas de por qué no se informan, y qué cuestiones les motivan a la hora de informarse. El objetivo del segundo bloque es averiguar cómo valoran la cooperación internacional, cuáles son las causas de que se interesen o no, qué les motiva dentro de este campo y qué cuestiones les harían interesarse. Y, para finalizar, en el tercer bloque se pretende determinar qué opinan sobre cooperación al desarrollo, cuáles son las causas de que no se involucren activamente y qué les motivaría a hacerlo.

Por otra parte, en el caso de los/las periodistas y alcaldes/as, se ha concebido la entrevista en profundidad como una metodología más adecuada por la reflexión intrínseca que conlleva la investigación en profundidad. A diferencia de los grupos de discusión, las entrevistas sí han estado guiadas por una serie de preguntas específicas, pero se ha considerado oportuno que fueran entrevistas semi-estructuradas para fomentar la aparición de nuevas categorías.

Los anexos 4 y 5 recogen los guiones de las entrevistas a alcaldes y periodistas, respectivamente, y se diseñaron teniendo en cuenta varias disquisiciones. El objetivo de las entrevistas a los alcaldes, por un lado, es conocer el punto de vista de la administración pública de las tres localidades elegidas sobre la percepción, valoración y actitudes de la población de ese pueblo. También se pretende ahondar en su conocimiento personal sobre la cooperación al desarrollo, y el compromiso del Estado en esta materia.

Por otro lado, las entrevistas a periodistas que trabajan directa o indirectamente en el ámbito rural de la provincia de Zaragoza se focalizaron en su percepción y valoración sobre las actitudes de la población acerca de la pobreza y desigualdad global, los derechos humanos, las injusticias y la degradación ambiental, entre otros problemas

a nivel internacional. Además, se pretendía ahondar en su conocimiento personal sobre la cooperación al desarrollo, y su punto de vista sobre el papel que juegan los medios de comunicación como agentes constructores de la opinión pública.

En este contexto metodológico, se ha llevado a cabo un análisis de tipo categorial, interpretativo y deductivo planteando la opción de que puedan surgir categorías emergentes. De esta forma, se elaboró un libro de códigos a partir de la bibliografía existente y los resultados del estudio cuantitativo del año pasado. A esta lista de categorías previas, se han sumado varias otras resultantes del análisis. Se recogen todas ellas en el anexo 6.

Por otro lado, hay que puntualizar que el análisis se ha realizado a través del programa informático de tratamientos de datos MAXQDA, que ha permitido establecer relaciones entre las categorías, así como facilitar el proceso de codificación y categorización.

2.1.3. Análisis de Resultados y Discusión

Este epígrafe recoge el análisis de los resultados, que expone, en primer lugar, qué significa la educación para el desarrollo y la ciudadanía global para la población del ámbito rural de la provincia de Zaragoza; y en segundo, qué opinión tienen los participantes en el estudio sobre tres agentes sociales fundamentales este ámbito: los medios de comunicación, el Estado y las ONG.

Significados y significantes de la EpDCG para la población del ámbito rural de la provincia de Zaragoza

A. ¿Cómo se informan los habitantes de la provincia?

No existe el medio idóneo para informarse sobre asuntos internacionales. Cada tipología de actor opta por el medio al que concede mayor credibilidad. No hay unanimidad frente al interés que despierta este tipo de información. Para la mayor parte de las personas de la provincia hay desinterés manifiesto (tal y como se reflejó en el estudio cuantitativo de la primera fase), para otras un interés basado en la curiosidad y, los últimos, un interés condicionado al tipo de acontecimiento. En esta última tendencia se aprecia que cuanto mayor es la gravedad de los hechos (catástrofes naturales o atentados terroristas) mayor es el interés y la preocupación.

Una de las diferencias sustanciales respecto al medio de información radica entre lo analógico y lo digital. Esto es, los medios convencionales o de masas frente a internet. No necesariamente los hablantes presentan internet como una plataforma opuesta a los medios convencionales, ya que muchos leen periódicos o escuchan la radio en la red. La gran diferencia está en las posibilidades que brindan esos medios en su formato digital en internet, así como las redes sociales y otros medios como los blogs, post, video blogs, etc. Algunos participantes señalan que en internet hay que “saber buscar”, mientras que los medios convencionales seleccionan y difunden una información determinada que el espectador lee, escucha o ve. Las posibilidades de informarse son tan amplias como las de desinformarse. De internet señalan tantas virtudes como problemas, algunos la ven como la máxima expresión de libertad de información mientras que otros ven manipulación y falsedad.

Gracias a Internet se puede decir que nos podemos enterar de algo, de momento... Pero ya cortarán, ya. En el momento que puede hacerles daño, cortan la información. (Hombre mayor de 55 años – Azuara)

En este caso aparece un sujeto tácito en la tercera persona del plural. Como si hubiese un conjunto de individuos que manipulasen los contenidos vertidos en la red. Esta disyuntiva entre oportunidad y riesgo es recurrente en los discursos:

Internet puede ser el peor enemigo de la sociedad y a la vez es el futuro. (Hombre menor de 34 años – Ricla)

De otro lado, algunos señalan que la televisión es el medio idóneo. La idoneidad se basa en tres argumentaciones principales: el impacto emocional impregnado en la memoria visual, el dinamismo de la conjugación de imagen, sonido y movimiento; los dos anteriores acompañados por el valor testimonial del narrador.

En primer lugar, las personas adultas consultadas recuerdan noticias de repercusión internacional debido al impacto visual y emocional del hecho ocurrido. Aquí encontramos otra diferencia sustancial entre el tipo de información relacionada a acontecimientos globales e internacionales: el recuerdo de esta información remite a la existencia de lo extraordinario en detrimento de lo ordinario. Las noticias internacionales están caracterizadas por la excepcionalidad.

De hecho, uno de los informantes acompaña su narración de un atentado terrorista con una metáfora muy significativa: “grabado a fuego”. Esta metáfora alude, posiblemente, a la marca incandescente del ganado que dura toda la vida del animal, de tal manera que se asemeja a una huella imborrable a lo largo del tiempo. Esa marca produce dolor en el animal que la recibe, como probablemente produjo dolor en el observador los dos atentados resumidos en el siguiente fragmento:

Fíjate ahora, ya pasados unos años, incluso décadas, piensas en grandes catástrofes como el 11S o el 11M, lo primero que se me viene a la cabeza es la imagen en televisión de los trenes o las torres y te queda ese recuerdo. Si lo lees en un tweet, te informas y puedes sentir tanto o más que viéndolo en una tele. Al final si lo ves y en esa época no había ni tweet ni otros medios de comunicación que no fuera la prensa tradicional,... hacen que se te queden grabado a fuego, yo qué sé,... estar viendo la tele y ver justo cuando llegaba el segundo avión... (Hombre menor de 34 años – Ejea)

El segundo y tercer argumento de idoneidad de la televisión están relacionados con la conjugación de imagen, movimiento, sonido y vinculación con un reportero que transmite sensaciones directas de lo que está observando en el lugar de los hechos:

Tienes a un periodista contándotelo con la voz rota porque acaba de haber una catástrofe y no sé, en ese sentido sí que es verdad que puede haber cosas duras en la televisión. Yo creo que lo sientes más y te marca más,... yo creo con la televisión que con los otros medios. (Hombre menor de 34 años – Ejea)

En este caso la observación de un narrador que es testigo de los hechos ocurridos es motivo de credibilidad y receptividad. Se presentan atributos propios de la comunicación para-verbal como la “voz rota” del narrador, en directo, desde una catástrofe. Ese atributo se destaca como elemento diferencial frente a la prensa o la radio. El informante habla de sentimientos y también utiliza la misma expresión de “marca” grabada en el receptor.

El valor concedido a la información testimonial es alto y recurrente a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión analizados. Es un valor que aumenta cuando el testimonio se realiza directamente sin la intermediación de un dispositivo o canal tecnológico de comunicación. Es un recurso que utilizan las organizaciones sociales que realizan exposiciones, talleres o charlas con cooperantes y voluntarios retornados.

De este modo se observa una alta credibilidad y receptividad si la transmisión testimonial de la información, especialmente experiencial, es compartida por “uno de los nuestros”.

En nuestro colegio hay una profesora que tiene una niña del Sahara y lleva muchos años que la niña venía. Y un año decidió ir ella al Sahara. Entonces nos contó todo lo que vivió: las imágenes, los videos. El ser una persona importante para la comunidad educativa, te llega de otra manera que si es alguien que ves en la televisión. (Mujer menor de 34 años – Ejea)

En este fragmento podemos observar no solo la apropiación de pertenencia y el estatus elevado respecto al emisor del mensaje (“nuestro colegio”, “persona importante de la comunidad educativa”), sino la condición experiencial del mensaje: “nos contó todo lo que vivió”. Además, directamente se compara la observación y escucha directa de la profesora con la narración del periodista televisivo, resaltando alta receptividad de la comunicación interpersonal.

Es muy probable que la expresión “te llega más” tiene que ver con una transición que va de la receptividad cognitiva del mensaje emitido hacia la participación de emociones y sensaciones auditivas, visuales y físicas.

Así mismo, es llamativo que el paso diferencial en el párrafo está vinculado al momento decisivo de la visita de la profesora al Sáhara, ya que la niña llevaba varios años visitando a la profesora acogedora, pero “un año”, ruptura temporal de la narración, decidió salir en lugar de recibir.

Existen otras estrategias que podríamos denominar mixtas o híbridas que relacionan credibilidad interpersonal y medios convencionales. Algunos de los informantes señalaron que prestan especial atención a artículos de prensa (aunque también podrían ser notas de audio, podcast, noticias televisivas,...) que otras personas comparten en las redes sociales.

De este modo, la recomendación y redifusión de piezas informativas en medios convencionales a través de sus ediciones digitales por parte de otros integrantes de sus redes crean un fenómeno que podríamos denominar meta-hiper-textualidad⁴.

Si la hipertextualidad suponía un conjunto estructurado de informaciones unidas por conexiones lógicas en formato digital, la existencia de las redes sociales nos sugieren la presencia de una doble mediación: la noticia narrada (primera mediación) y un comentarista (contacto de una red social) que la recomienda (segunda mediación).

Este hecho no es baladí. Si afirmamos que la mediación testimonial y la comunicación interpersonal es fuente de alta credibilidad, las informaciones provenientes de los miembros de una red social unida por complejo entramado de relaciones de confianza y reciprocidad tendrán una alta dosis de credibilidad. Las piezas informativas seleccionadas y re-difundidas en las redes sociales destacan

Acogemos la definición de Genette (1989), quien habla de cinco tipos de trascendencias textuales. El tercero es la metatextualidad y el quinto la hipertextualidad. Para Genette la metatextualidad es la relación que tiene un texto con otro a través del comentario y la crítica, mientras que la hipertextualidad es la relación de un texto B (en este caso la noticia narrada) con otro anterior A (en este caso los hechos que suscitan la narración).

considerablemente más que las informaciones directas en los soportes analógicos o digitales de los grandes medios.

Nos encontramos con una redifusión (segunda mediación) en la que participan actores de una red social de pertenencia, lo cual agrega un valor adicional a la información. No es casualidad el éxito de los bulos o *fake news* que circulan por redes sociales o grupos de WhatsApp, la redifusión de un miembro de la propia red legítima, parcialmente, la falsedad.

Whatsapp,... pero es una herramienta de comunicación, claro pero también a través de Whastapp recibimos mucha información, mucha, claro,... pero aquí hablaríamos que si son *fake news*, mucho meme y nos informamos de política a golpe de meme. (Periodista, Comunicación del Ayuntamiento de Calatayud)

Las redes de mayor implantación en los municipios de la provincia son Facebook, Instagram y Twitter. No obstante, esta distribución no es homogénea. Facebook tiene la mayor implantación en todos los grupos de población, aunque prevalece entre la población adulta joven y adulta mayor. Por su parte Instagram está mucho más arraigada entre la población adolescente y joven. La que menos seguidores reporta es Twitter. La población de los municipios más pequeños atribuye su menor seguimiento a las redes sociales, no solo a la edad de sus habitantes sino a la baja cobertura de servicios de banda ancha y a la baja calidad de la conexión a internet.

Antes de terminar este apartado, haremos dos breves referencias a la radio y a la prensa en sus plataformas analógicas. Han sido los dos medios que menos han salido en el discurso de los participantes, aunque esto no significa que sean marginales.

La radio destaca entre las personas que realizan las tareas del hogar y afirman que les sirve de compañía mientras realizan estas labores. Especialmente destacan los radios locales:

Las radios, pero los radios locales y comarcales, éstas son las que realmente se oyen, porque se oyen tanto en comercios, cuando tú vas a los comercios a escuchar la radio que tienen y es la radio de la zona, también esas radios hacen desconexiones a nivel nacional, entonces eso también se escucha. (Periodista, Comunicación del Ayuntamiento de Calatayud)

El acceso a las noticias internacionales es, por tanto, ocasional e involuntario, producido principalmente por las conexiones a nivel nacional.

En la prensa ocurre un proceso selectivo similar, por el que la información local se busca rápidamente en detrimento de la nacional e internacional. Como señaló uno de los participantes: “las páginas internacionales se pasan rápido”. Su disponibilidad también es amplia, ya que los principales periódicos están en todos los bares de los pueblos; no obstante, cada lector va directamente a la información de su localidad.

La gente en los periódicos ve lo local, lo más cercano, las páginas de internacional y eso no, la gente está leyendo y esas páginas las pasa rápido, no pierde mucho tiempo en ello (Alcalde de Riela).

Antes de finalizar este apartado también debemos mencionar que uno de los participantes jóvenes habló de medios alternativos de comunicación con información específica sobre los asuntos de interés internacional, algunos de ellos con una visión crítica respecto a situaciones de conflictos internacionales.

Yo me informo a través de un magacín ultra alternativa, súper denso, sólo me leí una noticia sobre Palestina. Lo cogí en un bar que tiene un montón de prensa alternativa, en A Flama. No sé el nombre, no sé decirte (Hombre menor de 34 años – Azuara).

Teniendo en cuenta, por tanto, las distintas fuentes de información mencionadas en las entrevistas y grupos de discusión, podemos hacer un sencillo diagrama resumen:

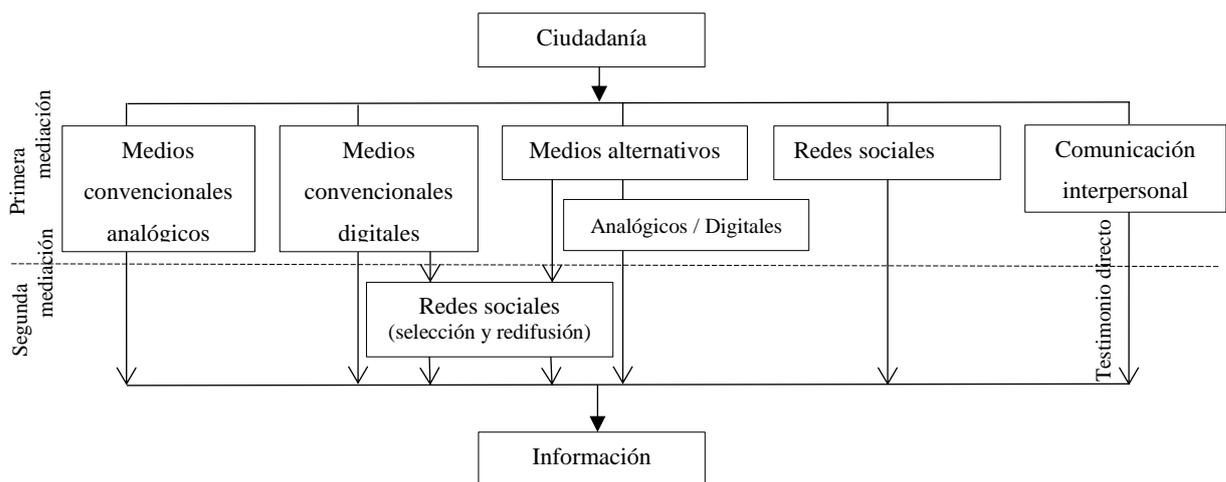


Figura 2.2. ¿Cómo se informan los habitantes de la provincia sobre asuntos internacionales?
Fuente: Elaboración Propia.

Después de identificar los medios que la población de la provincia utiliza para estar informada, vamos a explicar si hay interés informativo, y en qué medida, por los problemas sociales que competen a la cooperación al desarrollo y a la ciudadanía global.

Una de las primeras cuestiones que destacan los participantes tiene que ver con la enorme cantidad de información disponible. No obstante, reconocen que tener mucha información no es sinónimo de estar bien informado. La pluralidad de medios y plataformas ha traído, paradójicamente, un posible aumento de la desconfianza respecto a la calidad de la información recibida.

Aunque la televisión es el medio más atendido, los participantes del ámbito periodístico reconocen que existe por parte de los espectadores una débil frontera entre información periodística y entretenimiento informativo.

Muchas veces se confunde la tele con periodismo en general, la tele no es periodismo, el informativo o un programa informativo en concreto es periodismo pero el resto es entretenimiento o cultura. Es el medio más visto pero no es periodismo, no hay que confundir comunicación con periodismo. (Periodista, Aragón Televisión)

Algunos informantes hacen autocrítica reconociendo que, además de estos déficits en los medios, también hay carencias importantes en la idoneidad de los receptores. En ocasiones, señalan que no interesa contrastar, dudar críticamente, y profundizar en algunos contenidos y enfoques informativos. Incluso se afirma que algunos vecinos de los municipios se informan a través de memes, porque combinan información crítica y humor, priorizando el entretenimiento y la frivolidad por encima de la búsqueda de la veracidad.

Tener mucha información no quiere decir que sea fidedigna. Información no significa conocimiento. No todos tenemos un filtro adecuado... (Hombre menor de 34 años – Riela)

En ese mismo sentido identifican, como hemos enunciado anteriormente, el poder de los mensajes de WhatsApp. Esta credibilidad se sostiene en el re-emisor, quien es alguien de su propia red, lo cual genera confianza y credibilidad. La meta-hipertextualidad de las redes refuerza la legitimación de la información.

B. Mucha información, escaso conocimiento

La información no es igual al conocimiento. Así como los participantes se consideran a sí mismos y a sus vecinos “muy informados”, reconocen que el nivel de conocimiento sobre asuntos internacionales y cooperación al desarrollo es escaso.

Yo creo que va un poco... y el conocimiento general es bastante bajo,... O sea, alguien puede conocer un caso puntual, puede conocer más de un tema concreto que le interese pero a nivel general, conocimiento bajo y poco interés, problemas lejanos,... se perciben como lejanos a sus problemas, entonces yo creo que interesa menos. (Periodista, Comunicación del Ayuntamiento de Calatayud).

Esta escasez tiene que ver con el poco interés que despiertan las secciones internacionales de los periódicos y los informativos, ante lo cual son muy pocos los ciudadanos que indagan y profundizan en la información inicial. Es destacable la cita de la periodista que atribuye el desinterés informativo a la percepción de lejanía respecto a los propios problemas de los receptores.

Según uno de los representantes de la Administración Pública, el acceso a la información en los pueblos pequeños y en las zonas rurales es más limitado.

En el mundo rural y en pueblos tan pequeños como este, quiero decir, que no tiene... sí, que ven la televisión y se enterarán de lo que ha pasado en Cataluña, sabrán un poco de lo que pasa si hay alguna guerra especial en Kosovo, en Israel, imagino que de Jerusalén ahora mismo no sabe ninguno. Quiero decir que no son gente que tengan... (Alcalde de Azuara).

A pesar de que el informante no termina las frases más significativas, es posible que sus omisiones tengan que ver con el esfuerzo de evitar un adjetivo negativo sobre sus conciudadanos.

Por otra parte, los problemas identificados como más graves son la pobreza, los conflictos bélicos (o la violencia), el cambio climático y la desigualdad (económica y de género).

Respecto a la cooperación al desarrollo los informantes destacan el protagonismo que conceden a los estados como los actores por excelencia, luego las agencias internacionales y, por último, las ONG:

Pactos entre países, acuerdos entre un país y otro.
Pactos internacionales.

Tratados en la ONU, o en OMS o cosas así.
Hay muchos proyectos que los financia la UE.
Las ONG también sirven como cooperación. (Mujeres y hombres menores de 34 años - Ejea).

Respecto a los mecanismos de la cooperación internacional se reconocen los proyectos de desarrollo, la solidaridad y la búsqueda de soluciones a los problemas. En cuanto a los ámbitos se destaca especialmente el de la educación y, en menor medida, la salud y la economía.

La cooperación también tiene esa connotación de solidaridad, y de la búsqueda de solución a estos grandes problemas que estamos comentando, que entre todos nos ayudemos y nos pongamos de acuerdo para luchar. (Hombre menor de 34 años – Ejea).

Aunque algunos dudan de la relación directa entre cooperación y solidaridad atribuyendo la existencia de intereses específicos o motivaciones egoístas.

Yo soy maestra y me han enseñado que hay un método de aprendizaje que es el cooperativo. Tú agrupas a los niños y ellos tienen que conseguir llegar a los objetivos trabajando en equipo. Creo que eso en la vida real no se lleva a cabo. No existe el “yo te ayudo de manera altruista”, siempre te voy a ayudar para conseguir algo. Entonces, eso para mí no es cooperación. (Mujer menor de 34 años – Ricla).

Las organizaciones más conocidas en los municipios mediano y grande son UNICEF, Cruz Roja, Cáritas y *Save the children*. Las vías de acceso al conocimiento de estas organizaciones suelen ser otras instituciones como los centros escolares, las parroquias de la iglesia católica y las administraciones públicas.

C. Sensibilidad y respuestas emocionales ante los problemas mundiales

Hemos agregado la sensibilidad como un plano diferente, incluso paralelo, al conocimiento, y la concebimos como una capacidad humana para experimentar cambios o reacciones. Mientras que el conocimiento requiere entendimiento y comprensión de un contenido ordenado y estructurado, la sensibilidad requiere la implicación de las habilidades sensoriales, las emociones y los sentimientos. La sensibilidad sin conocimiento puede caer en la lástima, el heroísmo ingenuo, la conmiseración

culpabilizadora o en el asistencialismo voluntarista. El conocimiento sin sensibilidad podría caer en el intelectualismo frío o la acción puramente ideológica e instrumental.

Hemos identificado un variado repertorio de sentimientos y emociones implicados en las narraciones de los participantes. Se habla de impacto o estremecimiento ante noticias trágicas; cansancio e insensibilidad por la reiteración monótona de los hechos; desesperanza ante las posibilidades de cambio; empatía ante personas y situaciones que resultan cercanas y, por último, miedo para viajar sola como cooperante.

Una de las periodistas entrevistadas analiza que las noticias más dramáticas son las que más seguimiento tienen por parte de los receptores. Se trata de un círculo vicioso de oferta-demanda-oferta. Observa que la cercanía de los hechos y un enfoque emotivo suelen ser factores determinantes para el éxito del mensaje emitido.

Es totalmente visceral, sufrimiento y eso engancha. Es la pescadilla que se muerde la cola. La audiencia ve eso, el medio dice “estos lo ven”. Es una rueda. Las catástrofes, pero al fin y al cabo la cercanía es algo que influye a la hora de que te interesa algo, [...] La cercanía es un factor. Al fin y al cabo la información llega más si apela a la emoción. (Periodista, Aragón Televisión).

No obstante, hay quien señala que la reiteración de los acontecimientos genera insensibilidad. Aunque la siguiente informante ubica el origen de la insensibilidad en los medios de comunicación u otros actores indicando que “nos acostumbran”.

Esta mañana habían descubierto una patera que había 18 personas, y no sé si algún niño o alguien más. Y me he quedado diciendo, pues mira, otra más: sin que se me revuelvan las tripas; como que nos acostumbran (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

Es significativo que las dos informantes citadas usan expresiones vinculadas al interior del sistema digestivo del cuerpo humano: vísceras y tripas. Ubican corporalmente en el interior y en el centro del cuerpo humano los órganos que se remueven (o deberían removerse) ante la observación de situaciones de sufrimiento. Estas ideas sugieren que solo hay conmoción del receptor cuando se remueve el interior de su cuerpo, lo que a su vez genera un esfuerzo mayor por parte del emisor para lograr el mismo efecto. La consecuencia indirecta es que la reiteración de imágenes que remueven las entrañas produce readaptación, costumbre e indiferencia. Una ráfaga de

imágenes emocionantes puede conseguir el efecto contrario. La segunda narración sugiere que, en el pasado, ese tipo de noticias causaban conmoción en los espectadores, pero en la actualidad hay aceptación (“pues mira: otra más”).

Hay otra emoción muy vinculada a la aceptación que es la resignación y el desaliento. Algunos de los participantes expresaron desánimo ante las posibilidades reales de la cooperación, así como indiferencia y pesimismo ante las soluciones.

Yo es que, personalmente, estoy tan desanimada con la cooperación... Creo que no se coopera altruistamente. (Mujer menor de 34 años – Riela).

Yo del tema internacional paso totalmente ya. Veo que esto no tiene ninguna solución. Todos los días es lo mismo. Países que se dedican a armar a otros y hacer guerras. En ese sentido no hemos avanzado nada a mejor. Y ves el mismo titular un día y al día siguiente. Veo que esto no tiene ninguna solución. (Hombre mayor de 55 años – Azuara).

Son problemas muy complejos y creo que sólo amargan. (Mujer menor de 34 años – Ejea).

Te acostumbras a eso, y dices, en el mundo no hay alegrías. (Hombre menor de 34 años – Ejea).

El segundo de estos fragmentos utiliza expresiones generalizadoras como “ninguna”, “nada” y “todo es lo mismo”, evidenciando un fuerte emoción de frustración o rabia. El tercero de los fragmentos habla directamente de amargura y el cuarto de la ausencia de alegrías en el mundo. En este sentido son emociones que expresan impotencia ante la magnitud de los problemas generando distintas respuestas individuales: costumbre, acomodación o autoprotección ante situaciones dolorosas.

Una persona expresó miedo, porque le gustaría irse de cooperante pero temía hacerlo sola. Sugiere redes que faciliten los desplazamientos. Es posible que en las zonas rurales estas redes sean frágiles o inexistentes.

A mí me gustaría irme de cooperante. Pero yo creo que el problema es siempre el miedo de irte sola. Entonces si crearan redes para poder ponerte en contacto con otra gente que tengan tus mismas inquietudes... (Mujer menor de 34 años – Ejea).

Una de las pocas emociones positivas que salieron de las intervenciones de los participantes fue la empatía, desencadenada principalmente por la cercanía. Para muchos es el factor diferencial para sensibilizarse.

De lo que decimos de si funciona la cercanía. Yo por ejemplo Acnur si estuve un año y yo soy de Plan internacional que es una ONG que llamó a mi puerta y me gustó mucho la idea. Es de ayuda a los niños, pero tiene una cosa que te mandas cartas con el niño que apadrinas. Y bueno me parece guay, te mandan foticos. Y yo si me hice de esa porque llamaron a mi puerta, me contó la historia, y tenía ese toque que me gustó. (Hombre menor de 34 años – Ejea).

Yo creo que sí, que hay sensibilidad, de hecho, [...], la relación más cercana potencia más la empatía, la empatía con el que tiene cerca (Periodista, cadena SER Calatayud).

El primero de los testimonios habla de cercanía en dos sentidos. Primero, a través del contacto directo con la persona que tocó la puerta de su casa para hablar de la ONG; segundo, a través de las fotos que recibe del niño apadrinado.

En el siguiente esquema podemos resumir las principales emociones y los estímulos desencadenantes:

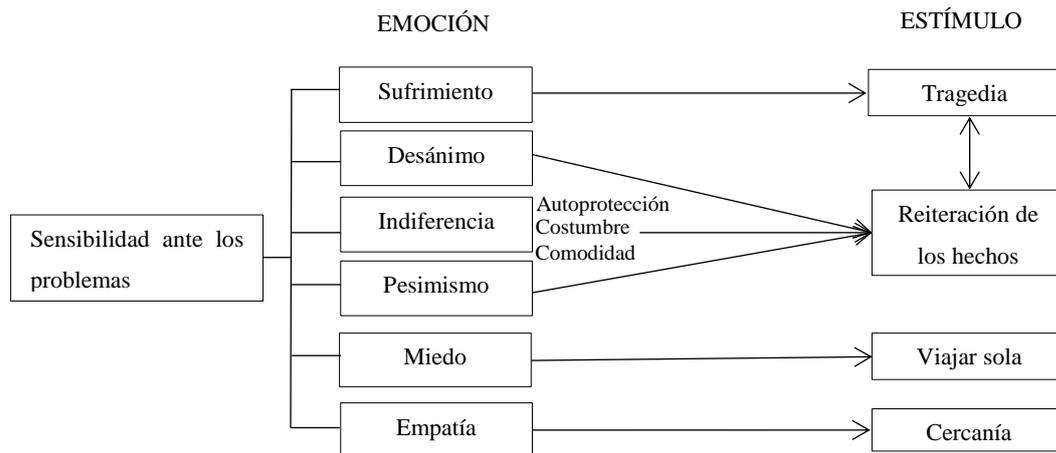


Figura 2.3. Sensibilidad y respuestas emotivas ante la información de los problemas globales. Fuente: Elaboración propia

D. Concienciación, actitudes arraigadas y necesidad del cambio

La concienciación es el resultado del conocimiento reflexivo de la realidad. Así como el conocimiento implica el entendimiento racional, la conciencia es un tipo de conocimiento moral o ético que permite tomar una posición determinada ante la realidad. Muchas organizaciones de acción social se proponen la concienciación y la sensibilización sobre los asuntos que competen al desarrollo y la ciudadanía global. En

este sentido buscan promover una posición reflexiva ante la realidad y producir reacciones en sus destinatarios.

En los discursos de los participantes predominan reticencias al cambio, especialmente porque reconocen costumbres y actitudes muy arraigadas y difíciles de modificar.

Yo creo que somos un animal de costumbres. Cambiar la actitud cuesta mucho. Si te han enseñado en tu casa de una forma, lo harás toda la vida así. Cuesta cambiarlo. (Mujer mayor de 55 años – Ricla).

Es complicado poner de acuerdo a la gente joven. Estamos muy idiotizados con las redes sociales. Creo que es difícil movilizar a la gente joven porque ni los sindicatos son capaces de ponerse de acuerdo. (Mujer menor de 34 años – Ricla).

Cada generación marca la siguiente generación. Ahora se necesita vuestro empuje... (Hombre mayor de 55 años – Ricla).

Tanto en la primera como en la tercera intervención, ambos mayores de 55 años, aparece la influencia de la educación familiar y generacional, sugiriendo que las actitudes arraigadas provienen de la herencia familiar y cultural, lo cual hace difícil el cambio. La segunda participante involucra a la gente joven, señalando la dificultad de movilización y concienciación fundamentalmente como consecuencia de las redes sociales. En general se comparte la idea de que es muy poco lo que la ciudadanía no organizada podría realizar, en este aspecto se observa una necesidad de cambio pero, simultáneamente, una imposibilidad asumida de cambiar las cosas.

Nosotros podemos hacer muy poco. (Mujer menor de 34 años – Azuara).

Somos un mundo muy materialista. Pero... ¿qué vamos a hacer nosotros? (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

Somos más pasivos, nos da igual (Mujer menor de 34 años – Ejea).

La gente mayor piensa: “que lo hagan los jóvenes”. (Mujer mayor de 55 años – Ejea).

A pesar de la concepción generalizada respecto a la dificultad del cambio, las explicaciones causales son variadas: materialismo, pasividad, indiferencia y evasión.

Aun con todo, para algunos participantes ha habido cambios importantes en la concienciación ciudadana en asuntos como el cambio climático, debido a que existe un

amplio consenso sobre las dimensiones del problema y sobre la necesidad de revertir un conjunto de comportamientos que antes se consideraban como normales. Algunos observan un cambio de actitudes y otros consideran que si es posible el cambio a nivel local para repercutir en el nivel global:

El cambio climático era un problema de los ecologistas, pero ahora mismo es el mayor problema de la población mundial. (Hombre mayor de 55 años – Ricla).

Podemos influir a nivel local: actuar localmente para cambiar globalmente. (Hombre menor de 34 años – Azuara).

Hay quienes consideran que la responsabilidad del cambio es del Estado, otros identifican que debe provenir de una revolución ideológica o de cambios actitudinales cotidianos por parte de las masas ciudadanas:

Debería haber grandes ayudas a nivel de Estado para cambiar la situación. (Hombre mayor de 55 años - Azuara).

Yo creo que la masa tiene mucho poder. Si todas las personas deciden hacer una cosa, por ejemplo, si todo el mundo comprara huevos de corral dejarían de fabricar huevos de gallinas que están enjauladas. Al final los consumidores tenemos mucha fuerza en todo. (Hombre menor de 34 años – Ejea).

Yo creo que es necesaria una revolución ideológica. No creo que mis acciones diarias cambien nada y no creo que la juventud de hoy en día sea lo suficientemente activa. (Mujer menor de 34 años – Ricla).

De este modo, mientras unos abogan por un cambio de actitudes cotidianas, otros creen que las acciones diarias no cambian nada. Estas posiciones son más partidarias de revoluciones amplias que involucren la movilización de los jóvenes. A continuación vamos a identificar las motivaciones de la población respecto al ámbito de la EpDCG.

E. Las motivaciones de la población objeto de estudio

En este análisis de los significados de la educación para el desarrollo para los habitantes de las tres localidades estudiadas ha surgido una nueva categoría que se ha denominado motivación: en este caso, el proceso de análisis ha sido totalmente inductivo. En este apartado se expondrán los motivos de la población objeto de estudio para informarse, concienciarse o comprometerse con la cooperación al desarrollo, o para todo lo contrario: no informarse, no estar concienciados o no comprometerse.

Con respecto a las cuestiones que les motivan a informarse o a poder colaborar activamente en cooperación al desarrollo, destacan dos ideas fundamentales: la cercanía, y la existencia de información y conocimiento sobre estos temas. La primera categoría hace referencia a que los ciudadanos del ámbito rural tienen interés, conocimiento, sensibilidad, concienciación, etc. si las acciones sobre cooperación al desarrollo les sienten cercanas, están vinculadas de alguna forma con su entorno y su día a día.

Si no hay un contacto presencial, es muy difícil conseguir un verdadero compromiso de alguien. (Periodista, cadena SER Calatayud).

La cercanía es algo que influye a la hora de que te interesa algo, si yo te digo Jason y Mary han roto en NY, tu que no conoces a X e Y ni conoces su historia... pero si te digo que tu mejor amiga y mi vecino han roto, pues tú dices: ostras, cuéntame. Qué ocurre, que en una noticia internacional si no ves una relación directa con tu vida te importa menos aunque luego lo que decida el FMI influya más en tu vida que un tsunami en Japón, pero dicho así, ¿verdad?, lo del FMI suena muy lejano. La cercanía es un factor. Al fin y al cabo la información llega más si apela a la emoción. (Periodista, Aragón Televisión).

La cercanía está presente como constructo teórico y reflexivo a lo largo del discurso de ciudadanos, periodistas y alcaldes. La consecuencia directa de esa cercanía es la confianza que se genera a la hora de motivar a las personas en temas de cooperación al desarrollo. Por otro lado, se pueden diferenciar distintas tipologías de cercanía dependiendo de la causa que favorece dicho acercamiento.

En los extractos anteriores se pueden diferenciar tres tipos de causas diferentes: por un lado, la cercanía se produce porque hay un vínculo previo con la persona que ejerce como agente social educativo en estos temas; por otro, existe una cercanía basada en el vínculo que se crea en ese mismo momento con ese agente (que es posible gracias a la presencialidad); y, por último, hay una cercanía totalmente relacionada con la apelación a la emoción, cuya sola existencia ya permite generar una motivación por el tema del que se trate.

En cuanto a la segunda categoría, implica que existe motivación para comprometerse porque se informan y conocen sobre el tema. En este sentido, es importante tener en cuenta el entorno en el que se informa y sobre qué se informa. En los siguientes comentarios se recogen algunos ejemplos de dos ideas fundamentales: los centros educativos como espacios donde promover ese conocimiento; y el hecho de

diseñar los discursos sobre cooperación abarcando situaciones o proyectos muy concretos, con historias sobre personas con nombre y apellidos, que permitan al oyente empatizar y sentir esa cercanía tan necesaria para la motivación.

Hay que estar informado para intentar cambiar en lo poco que puedes hacer o contribuir. (Mujer mayor de 55 años – Ejea).

Hombre, en los institutos está muy bien que se hagan estas cosas porque así la gente más jovencica... Así les metes un poco valores humanos. (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

El asunto sería que ahora te pones en el pueblo a pedir dinero para las ONG, ni un duro. Pero si es: oye, que vamos a hacer una escuela en Nicaragua. Pues la gente daría dinero. (Hombre mayor de 55 años – Azuara).

Además de los factores clave para la motivación, hay que tener también en cuenta aquéllos que consiguen todo lo contrario. Existen en los discursos analizados tres importantes causas de desmotivación: la falta de cercanía; la falta de educación en valores; y la existencia de problemas derivados de la vida en el ámbito rural que suponen que exista menor implicación en temas sobre cooperación internacional.

La falta de cercanía, término opuesto al explicado anteriormente, se plantea precisamente como un contravalor por parte de los participantes: si no existen vínculos ni emociones, el acercamiento no se produce. En este caso, además, se añade otro factor directamente vinculado con la información y el conocimiento. Como se puede comprobar en las siguientes declaraciones, para algunas personas es importante que se les considere parte actante del proceso: si se realizan campañas para recaudar dinero, algunas de ellas demandan formar parte del movimiento cooperativo. Los participantes exponen que les gustaría que las estrategias de educación para el desarrollo se definieran con objetivos amplios en cuanto al trato con la población.

Yo creo que teniendo en cuenta nuestra opinión, sería más importante. Que antes de decirte: queremos hacer esto, te preguntaran. (Mujer menor de 34 años – Azuara).

Que te tengan en cuenta como persona y no como mano de obra. (Mujer menor de 34 años – Azuara).

O como monedero. (Hombre menor de 34 años – Azuara).

En segundo lugar, se encuentra la desmotivación por la falta de educación en valores, que hace referencia al tipo de educación ética y moral que define el imaginario colectivo, una educación que se traduce en competitividad en el día a día. Como afirma uno de los participantes en los grupos de discusión, “si fomentamos la competitividad, no queramos luego ser cooperativistas”.

Desde hace muchos años se ha hecho hincapié en la educación en la competitividad, no en la cooperación. Ése es el problema. Antes cuando éramos estudiantes jóvenes, nos ayudábamos entre los estudiantes. Ahora se machacan los unos a los otros porque si no éste me va a quitar el puesto. Y eso era diferente hace muchos años. (Hombre mayor de 55 años – Azuara).

Y en las empresas también pasa. Se está fomentando que para llegar arriba hay que machacar al de abajo. No se fomenta la cooperación. Se fomenta la competitividad. Con lo cual estamos formando en lo contrario a lo que queremos en cooperación al desarrollo. Si fomentamos la competitividad, no queramos luego ser cooperativistas. Es imposible. (Hombre mayor de 55 años – Azuara).

Y, por último, existe un tipo de desmotivación definida por la situación que viven muchos pueblos de la provincia de Zaragoza: la despoblación y la falta de recursos en comparación con la ciudad. La última cuestión apela a la existencia de necesidades básicas en el ámbito rural, por las cuales muchas personas se preguntan por qué tienen ellos que aportar dinero o tiempo sino tienen el suficiente para solventar sus requerimientos. Por otro lado, el fenómeno de la despoblación supone, como afirman varios participantes, que la gente joven no viva en los pueblos, y por tanto, el sector de la población con más energía y tiempo para dedicar a cuestiones de cooperación al desarrollo no está presente.

Yo pienso que la gente no lo tiene como un problema real o cercano. Yo creo que los pueblos tenemos muchos problemas y las prioridades son otras. Atender a los demás cuando tienes problemas en tu casa o tienes problemas en tu propio municipio. Llega un momento que no puedes llegar a todo, hay gente que hace un esfuerzo pero la inmensa mayoría de la gente se centra en lo que tiene muy cerca. (Alcalde de Ricla)

Tendrían que venir a promover iniciativas locales, más que otras con proyección internacional... Un pueblo ya tiene una problemática que es mantener a su población. (Mujer menor de 34 años – Ricla).

Para que haya cooperación desde el medio rural, tiene que haber cooperación con el medio rural. (Hombre mayor de 55 años – Azuara).

Y es una cuestión también de porcentajes. Si hay 10 jóvenes, pues habrá 1 quizás que quiera participar. Si hay 20, pues quizás 2 harían algo. Si hubiese 100, igual habría 10, y con 10 ya... (Hombre menor de 34 años – Azuara).

En definitiva, hay tres discursos clave que pueden extraerse del análisis de las motivaciones: la importancia de la cercanía, el valor de la educación como fuente de motivación, y la información como pilar sobre el que se sustenta la EpDCG.

La labor de los medios de comunicación, las administraciones públicas y las ONG en el ámbito de la EpDCG

Con el objeto de responder a la segunda pregunta de investigación de este estudio, relativa a las estrategias para promover la EpDCG, se plantearon cuestiones en las entrevistas y los grupos de discusión sobre la labor de los medios de comunicación, las administraciones públicas y las ONG en materia de Educación para el desarrollo y ciudadanía global. Además de obtener ideas sobre estas estrategias, los participantes en el estudio aportaron su opinión sobre la labor de estos tres agentes sociales en este campo.

A. Los medios de comunicación y su influencia en el imaginario colectivo

Como diría Claude Lévi-Strauss, hay que comprender el rol tan importante que juegan los medios como constructores de la realidad social. Celina Ramos, en una reflexión sobre los instrumentos mediáticos, apunta: “Los medios no sólo me aportan información; me proporcionan una construcción selectiva del conocimiento de la sociedad; me señalan lo que es importante y trivial mediante lo que me muestran y lo que ignoran, mediante lo que amplían, silencian u omiten” (Ramos, 1995: 110).

Si a ello se le suma el carácter institucional y empresarial de un medio de comunicación, hay que valorar que el lenguaje empleado para desarrollar ese imaginario colectivo está condicionado por una serie de intereses ideológicos y políticos cuya principal función es influir en las conductas y roles de comportamiento de las personas. Por otro lado, al mostrar sus construcciones de la realidad como algo natural, el ser humano tiende a creerse el discurso mediático y aceptarlo como una verdad ontológica.

Los medios de comunicación tienen, por tanto, una gran responsabilidad social como educadores de la ciudadanía. En este sentido, la relación entre los medios y la

cooperación internacional ha suscitado debates entre los participantes en el estudio, existiendo dos tipos de discursos: una opinión muy crítica con el papel que ejercen los *media*, y otra visión más esperanzada de la labor realizada por estos agentes comunicativos.

La crítica se ha focalizado en dos aspectos fundamentales ya mencionados en este estudio: la desinformación, por un lado, y la falta de información, por otro. El primer constructo se refiere a la actuación deliberada de los medios para comunicar de forma errónea temas relacionados con conflictos internacionales y problemas mundiales. La falta de información se concibe como escasez de noticias y poco interés en profundizar en los artículos sobre cooperación.

La desinformación supone una negligencia por parte de las empresas comunicativas por su importante influencia en el imaginario colectivo. Ciudadanos de la localidad mediana y pequeña en cuanto a tamaño de población han compartido este punto de vista, centrando su crítica en la idea implícita de que los medios son empresas que pertenecen a lobbies políticos cuyos intereses pueden estar vinculados con la promoción de los conflictos internacionales (guerras, pobreza, etc.). Esta acusación de desinformación y falta de transparencia mediática por motivos políticos ligados a la economía se hace eco en intervenciones como éstas:

Porque en manos de quién están los medios de comunicación, en manos de quién, en manos de los que arman las guerras y controlan el mundo. Qué información te van a dar entonces. (Hombre mayor de 55 años – Azuara).

Si el medio es privado, entiendo que tenga una inclinación ideológica. Lo que no es normal es que pongas el debate del canal 24h de TVE y no sea un debate porque todos opinan lo mismo. (Hombre menor de 34 años – Riela).

Otra cuestión es la falta de información, cuyas críticas consideran que existe escasa profundización en los temas objeto de estudio por escasez de interés. Y en este caso, coinciden los comentarios de los ciudadanos y las periodistas. Los primeros exponen que los medios han conseguido que las personas se insensibilicen a los problemas mundiales por estar sometidas a una cadena de datos e imágenes que promueven la espectacularización, sin ofrecer una contextualización que permita desarrollar el pensamiento crítico sobre el asunto tratado.

Sólo sacan penas. (Mujer menor de 34 años – Ejea).

Llega un momento en el que ver atentados y noticias negativas al leer el periódico hace que, en vez de generar apoyo hacia ellos, crees frivolidad. (Mujer menor de 34 años – Ricla).

Las catástrofes las ponen una y otra vez. (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

Pero lo cierto es que nos acostumbramos. (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

Por su parte, las periodistas consideran que deberían tratarse estos temas de forma periódica y no tan puntual, además de permitir que se promueva más la conciencia que la emoción.

Creo que la información en medios locales, comarcales y regionales de cooperación internacional es muy reducida, que en la mayoría de los casos son piezas muy pequeñas. (Periodista, Comunicación del Ayuntamiento de Calatayud).

Los medios focalizamos mucho las catástrofes, ¿por qué? Porque es un tema muy fácil, va mucho al intestino [...] Es totalmente visceral y eso engancha. (Periodista, Aragón Televisión).

A lo mejor podríamos tener la obligación moral y profesional de tratar estos temas de forma periódica. (Periodista, Cadena SER Calatayud).

Tratarse con más profundidad [...] Si la parte ética pesase más... (Periodista, Aragón Televisión).

Esta visión crítica hacia los medios de comunicación se matiza en el discurso de las periodistas, que aportan un punto de vista más esperanzador con respecto a su ámbito laboral; pero también en los grupos de discusión hay opiniones de la ciudadanía inclinados a la corresponsabilidad con los medios. En otras palabras, algunos participantes muestran su disconformidad con el hecho de que toda la responsabilidad y crítica negativa deba dirigirse en exclusiva a las empresas comunicativas. La idea fundamental que expresan es la atribución de obligaciones a los ciudadanos cuando se informan a través de los medios de comunicación.

Hay que leer todo tipo de prensa, escuchar todo tipo de radios, ver todo tipo de televisiones... y tú eres un filtro a través del que pasa todo tipo de información. Claro que hay medios con orientación sesgada, pero tú tienes que conformar tu idea. Para ello tienes que basarte en fuentes de diferentes orígenes. Para nada hay

que vetar a los medios de comunicación, todo lo contrario, hay que apoyarlos.
(Hombre mayor de 55 años – Ricla).

Las periodistas, por otro lado, reflexionan sobre el hecho de que la población no conoce el tiempo empleado en el proceso de elaboración de las noticias o artículos de información, mucho mayor del supuesto en el imaginario colectivo; así como tampoco tienen datos de la cantidad de noticias que tiene que elaborar un periodista cada día. La escasez de tiempo y de personal son algunas de las cuestiones que se atribuyen como responsables de la falta de información o desinformación sobre cuestiones de cooperación internacional. En este sentido, se plantea como propuesta de responsabilidad social a las empresas de comunicación la posibilidad de contratar más personas en el ámbito periodístico para así poder abordar la información internacional con la profundidad que se requiere.

Personal, no hay gente, los medios han sufrido un desastre con la crisis increíble. Una noticia no es una cosa que digas: mira de 2 a 6 voy a hacer una noticia o cubrir una noticia, esto es como ser cura, tú eres periodista 24h. Pero para ser periodista 24h tienes que tener un sueldo digno, tiempo, es una cosa que se va cocinando, y más con una noticia sobre cooperación, derechos humanos...
(Periodista, Aragón Televisión).

La visión esperanzada, por su parte, está relacionada con la creencia por parte de las periodistas de que existe sensibilidad en ciertos medios de comunicación hacia la cooperación al desarrollo. La periodista de cadena SER Calatayud opina que desde los medios locales se publican notas de prensa de asociaciones u ONG y también se aporta información sobre campañas o sucesos internacionales siempre que la noticia tenga una conexión con el territorio. La cercanía se postula de nuevo como factor relacional. En el mismo sentido, pero haciendo referencia a los medios públicos, la periodista de Aragón Televisión confirma esta idea abogando que la propia idiosincrasia de un medio financiado por el Estado le obliga moralmente a tratar estas cuestiones.

A pesar de estas afirmaciones sobre sus propios entornos laborales, estas profesionales reflexionan sobre la necesidad de que se creen espacios propios para temas de este tipo, e insisten en que debería haber más recursos para preparar noticias sobre cooperación internacional, de manera que se abordara la información en mayor profundidad.

Una conclusión importante de todas estas reflexiones sobre el ámbito comunicativo, sean críticas o propuestas para enfocar la labor de sensibilización, es que se confirma la tesis de que los medios de comunicación ejercen influencia en el imaginario colectivo, y que hay que tener siempre en cuenta a este agente social a la hora de implementar estrategias de educación para el desarrollo.

Con respecto a la influencia sobre el ámbito rural, se destaca de nuevo la capacidad que tiene la cercanía geográfica; y, además, aparece la emoción como rasgo que vehicula la noticia o la información con el conocimiento y concienciación que tiene la población sobre un tema. En este último caso, hay que tener en cuenta que se puede atrapar al lector o telespectador a través de las emociones, pero para crear conciencias críticas y educar en cooperación al desarrollo hay que insistir en una mayor profundización en todos los artículos y noticias, profundización que no es posible si el trabajo de los profesionales del periodismo se ve abocado a un ritmo en el que prima la rapidez y el espectáculo por encima de la investigación.

B. Las aportaciones de las administraciones públicas en materia de EpDCG

El Estado y las administraciones públicas constituyen un eje fundamental en todo el proceso de cooperación al desarrollo. Sin sus aportaciones económicas, dicho proceso no existiría. En este estudio, la labor realizada por el ente público ha sido objeto de debate y controversia por la forma de gestionar los fondos económicos.

Los discursos han estado claramente diferenciados teniendo en cuenta el agente participante. Por un lado, los alcaldes se han detenido a exponer todas las cuestiones que aportan o no pueden aportar los ayuntamientos respectivos, así como otras instituciones regionales. En el caso de los ciudadanos y las periodistas, ha habido dos líneas discursivas diferentes, aunque ambas centradas en propuestas de cambio en la forma del Estado de actuar en materia de educación para el desarrollo: una visión crítica que opina de forma negativa sobre la actuación de las administraciones públicas y otro punto de vista centrado únicamente en aportar estrategias de mejora.

En primer lugar, hay que matizar que los alcaldes de las distintas localidades hacen diferentes valoraciones de la actuación de las administraciones públicas dependiendo del tamaño de la población en número de habitantes. A menor población

en la localidad, menos optimismo en cuanto a las ayudas económicas que ofrece el Estado. Así, la alcaldesa de Ejea de los Caballeros realiza una exhaustiva descripción de los presupuestos destinados a estos temas, mientras en Ricla o Azuara se limitan a exponer la necesidad de que hubiera más apoyo de las administraciones más grandes y con más presupuesto.

El Ayuntamiento de Ejea convoca anualmente unas subvenciones en materia de Solidaridad y Cooperación al Desarrollo cuyos proyectos solían pasar desapercibidos para los ciudadanos. Consideramos entonces que una buena forma de acercarnos a ellos y concienciarles en todo lo relacionado con la cooperación internacional, era que las entidades beneficiarias les contaran en primera persona los proyectos que llevan a cabo y que a su vez han sido cofinanciados por el Ayuntamiento de Ejea. En este sentido, comenzamos a organizar unas charlas informativas dirigidas a todas las personas interesadas en estos asuntos. (Alcaldesa de Ejea).

Sí, pero estamos muy limitados de cara al presupuesto [...] y si quieres destinar 1.000 euros más a cooperación tienes que quitar 1.000 euros de otro sitio. (Alcalde de Ricla).

Una cuestión común para todos ellos es que al opinar sobre el Estado lo hacen a nivel económico, midiendo sus actuaciones en materia de educación para el desarrollo con el nivel de ayudas y aportaciones monetarias.

En segundo lugar, respecto a los comentarios de ciudadanos y periodistas, hay que puntualizar que los ciudadanos han sido críticos en todo momento con el Estado, y los periodistas, además de ello, han aportado también una serie de estrategias de mejora sin entrar en valoraciones. Un argumento fundamental en estas conversaciones es que ha habido un volumen mucho más elevado de comentarios de los periodistas que de los otros dos agentes sociales, lo que repercute en que la mayoría de los extractos seleccionados han salido de dichas entrevistas.

Así, ha habido varias reflexiones que incidían en aportar más en el plano económico, pero a diferencia de los comentarios de los alcaldes, también han aparecido otros temas: se ha insistido en tener un control sobre los gobiernos de los países donde se envían las ayudas, en mejorar los planes y campañas educativas, en secundar las acciones de las ONG con una mayor estabilidad política y económica, entre otras.

Habrán partidas de dinero que irán destinadas, pero políticamente hablando, no llega a dónde tienen que llegar. (Mujer mayor de 55 años – Ricla).

Lo que tenemos que hacer es azucar a los gobiernos. Porque cuando un país se muere, es porque el gobierno se queda todo el dinero. Y luego enseñarles a usar sus recursos propios. (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

Más allá de marcar actividades concretas, que exista un marco, un programa, un convenio [...] pero que se integre dentro de un departamento porque así se destina una partida presupuestaria para eso, y en ese sentido habría fondos desde los ayuntamientos y no una subvención concreta (para las ONG). (Periodista, Comunicación del Ayuntamiento de Calatayud).

Creo que tendrían que tener como obligado cumplimiento una parte del presupuesto destinada a este tipo de cosas. (Periodista, cadena SER Calatayud).

Como se refleja en los comentarios, hay cierta crítica velada en todas las propuestas. Algunos ciudadanos, no obstante, llevan la crítica más allá y establecen un paradigma pesimista de lo que supone la política de cooperación llevada a cabo por el Estado, llegando a acusar a las administraciones públicas de ser causantes directos de los problemas internacionales.

Lo primero que hay que hacer es dejar de espoliar, de crear normativas, tratados que les empobrezcan más todavía. Y lo segundo, invertir en el desarrollo en esas naciones desestructuradas en las que no hay estado, administración, etc. Incluso Brasil, que es una potencia mundial, es una nación en la que no hay Estado, no hay administración. Las infraestructuras es lo primero que tienes que crear para desarrollarte. Pero, sobre todo, dejar de robarles la materia prima y devolvérsela en productos manufacturados y mucho más caros. (Hombre mayor de 55 años – Ricla).

El estado debería hacer una política de cooperación real, pero se exime un poco financiando a las ONG. (Hombre menor de 34 años – Ricla).

En conclusión, ha habido varias ideas clave sobre las opiniones que se han realizado de las administraciones públicas. De una parte, es importante destacar la relación inmediata del Estado con las aportaciones económicas. De otra parte, han aparecido cuestiones interesantes como la defensa de los planes educativos, el control sobre el propio Estado (lo que conlleva una desconfianza por parte de la ciudadanía del sistema público en países en vías de desarrollo), la necesidad de que haya más programas y actividades secundados por el Estado, de que se proteja en mayor medida a las ONG creando marcos legales para ello, entre otras.

En definitiva, han surgido varias propuestas para implementar estrategias de educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Pero no se puede olvidar que muchas de ellas se han realizado desde la crítica negativa a las administraciones. “No se cumple el 0,7%”, “podrían mejorar el estado de bienestar” o “dejar de robarles la materia prima” son algunas de las frases que mejor resumen lo que pide la sociedad. No es suficiente con implementar nuevas estrategias o centrarse únicamente en el plano económico: hay que cambiar la actitud de los propios trabajadores de las administraciones públicas para que la cooperación al desarrollo empiece siendo una cuestión trascendente en el sistema público. La educación vuelve a ser, de nuevo, un factor clave.

C. Propuestas para la sensibilización y el cambio en el ámbito de las ONG

Las siglas ONG han aparecido a lo largo de las distintas charlas y discursos de los ciudadanos, los alcaldes y las periodistas. Cuando se empezaba a hablar de cooperación al desarrollo, era una de las primeras palabras que venía a la cabeza. Los discursos han ido dirigidos a plantear propuestas de cambio y mejora en la actuación de las organizaciones, aunque también se han planteado críticas basadas en la desconfianza que generan estas asociaciones a algunos ciudadanos.

En este último caso, destaca que se hable de las ONG como “chiringuitos que sólo cuidan su apariencia” y en algunos casos cometen fraude: dinero mal empleado, fondos económicos que en realidad no cumplen con el objetivo por el que fueron conseguidos, etc. Este tipo de comentarios fueron comunes en las tres localidades objeto de estudio, lo que denota que es una idea anclada en el imaginario colectivo de la sociedad.

Lo que pasa es que a mí por ejemplo lo de que aportas un dinero, tienes la duda de si llega el dinero o se pierde. (Mujer menor de 34 años – Ejea).

A mí lo que me parece violento es asaltar a la gente por la calle. Puedes poner un stand y que se acerquen si quieren, pero que te venga un tío de Intermón que te quiera vender algo... no. Yo creo que no es el método. Lo veo contraproducente. Más que una ONG parece una telefónica. (Hombre menor de 34 años – Ricla).

Los comentarios más frecuentes, no obstante, tenían una connotación positiva sobre las organizaciones no gubernamentales. Se aportan ideas sobre estrategias que

deberían seguir las ONG en sus campañas para educar en cooperación al desarrollo. Las más importantes, por estar presentes en el discurso de los tres pueblos, son: el fomento de campañas educativas en centros escolares y la motivación a los jóvenes, diseñando propuestas para captar a este público en concreto.

Yo creo que lo básico es la educación, a la edad que sea. (Mujer mayor de 55 años – Azuara).

Integrar en mayor medida a los segmentos de población más jóvenes, para que éstos se sensibilicen y capaciten antes. Incidir sobre la comunicación, de forma que aumente el grado de conocimiento por parte de la población sobre el trabajo tangible que hacen las ONG. (Alcaldesa de Ejea).

Sobre el diseño de las campañas también se hace referencia a que se debería adaptar toda estrategia a la realidad comunicativa actual, y a centrarse en proyectos concretos que apelen a la emoción. Además, se plantea que las ONG también deberían reflexionar sobre el hecho de que para llegar a convencer a los habitantes del medio rural tienen que estar presentes en dichas localidades. Como se refleja en los siguientes comentarios, las campañas deberían hacerse extensivas fuera de las ciudades, dada la importancia de la cercanía geográfica como factor atrayente al compromiso y la concienciación.

Pues acercarse al territorio; acercarse al territorio y promover o transmitir resultados, quiero decir, el medio rural está muy concienciado con el paro del vecino y, a lo mejor, si viene alguien y te cuenta que en no sé qué país de Latinoamérica se están haciendo escuelas... (Periodista, cadena SER Calatayud).

Esta propuesta, aclamada por periodistas, alcaldes y ciudadanos, ha encontrado su hándicap, no obstante, en la realidad que viven estas organizaciones, que en la mayoría de casos subsisten gracias al voluntariado y no se pueden permitir realizar viajes o tener varias sedes. Como menciona la periodista de Aragón Televisión: “no se les puede pedir más de lo que hacen”. Desde su punto de vista, las ONG “realizan una labor que debería hacer el Estado”. Las críticas encuentran, así, una doble lectura que invita a hacer un ejercicio de corresponsabilidad por parte de las administraciones públicas (que deberían valorar quién tiene el poder económico) y la propia ciudadanía (que debería sentirse parte integrante de estas organizaciones, que viven gracias a las personas voluntarias que las conforman).

Otra conclusión importante que se puede extraer de todo lo que se ha dicho sobre las ONG es que es importante que estas organizaciones hagan autocrítica de su propio sistema de acción y financiación; y en cuanto a poder captar a la población del medio rural, centren su atención en apelar en sus campañas a la empatía y la cercanía, gestionando el valor de las emociones a la hora de educar en cooperación al desarrollo.

2.1.4. Conclusiones

Los participantes de la ciudadanía no organizada, alcaldes y medios de comunicación no utilizan un único medio para informarse sobre asuntos internacionales. Cada tipología de actor opta por el medio al que concede mayor credibilidad. Una de las diferencias sustanciales respecto al medio de información radica entre los medios analógicos y los digitales. Aun con todo, el medio analógico más seguido es la televisión. Su idoneidad se basa en tres argumentos principales: el impacto emocional impregnado en la memoria visual, el dinamismo de la conjugación de imagen, sonido y movimiento y el valor testimonial del narrador en transmisiones en directo ante emergencias y atentados de carácter terrorista.

El valor concedido a la información testimonial es alto y recurrente a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión analizados. Es un valor que aumenta cuando el testimonio se realiza directamente sin la intermediación de un dispositivo o canal tecnológico de comunicación. Este recurso podría ser potenciado por parte de las organizaciones sociales preparando talleres o charlas con cooperantes y voluntarios del propio territorio que hayan retornado.

El uso de redes sociales requeriría una investigación aparte por la dimensión del fenómeno. Hemos encontrado un hecho relevante: la influencia de la selección, redifusión y recomendación comentada de piezas informativas de medios convencionales a través de sus ediciones digitales por parte de los integrantes de las redes sociales digitales. Hemos denominado a este fenómeno meta-hiper-textualidad y consiste en la doble mediación existente entre la noticia narrada por un medio convencional (primera mediación) y un re-emisor (contacto de una red social) que la selecciona, comenta y recomienda (segunda mediación).

Los participantes destacan la enorme cantidad de información disponible aunque reconocen que la cantidad de información dista mucho de estar bien informados. Igualmente reconocen el poco interés que despiertan las secciones internacionales de los periódicos y los informativos.

Hemos identificado un variado repertorio de sentimientos y emociones implicados en las narraciones de los participantes. Hablan de estremecimiento ante noticias trágicas; insensibilidad por la reiteración monótona de los hechos narrados; desesperanza ante las posibilidades de cambio, y empatía ante personas y situaciones que resultan cercanas. Además, en los discursos de los participantes predominan reticencias al cambio, especialmente porque reconocen costumbres y actitudes muy arraigadas y difíciles de modificar.

Sobre las opiniones con respecto a la labor que realizan ONG, Estado y medios de comunicación, se puede concluir que los discursos han sido críticos y deconstructivos, en el sentido en que se han aportado diversas estrategias de mejora de dicha labor. Dichas estrategias están en consonancia con los tres tipos de discursos que se pueden extraer de todos los comentarios analizados.

Así, hemos podido delimitar tres tipos de discursos que definen las causas de la desinformación, desinterés y pasividad, y también los fundamentos de las estrategias que llevar a cabo para promover la EpDCG.

Por un lado, se encuentra la importancia de la cercanía en la motivación de la población: dentro de esta categoría, se pueden diferenciar la cercanía por vínculo previo, por la presencialidad y por la apelación a la emoción. Este concepto surge además de forma emergente en el discurso de la ciudadanía, las periodistas y los alcaldes.

Por otro lado está la educación como motor clave en el desarrollo e implementación de estrategias que promuevan la cooperación al desarrollo y una ciudadanía global. Esta categoría, fundamento de este estudio, aparece repetidamente en el discurso de los tres agentes sociales estudiados, vinculándose tanto a las estrategias como a las motivaciones o falta de motivaciones. En este último sentido, se refieren al tipo de educación presente en la sociedad (competitiva y no cooperativa), y a las consecuencias que puede tener: egoísmo, pasividad ante los problemas de otros, etc.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Por ello, un aspecto fundamental de las estrategias planteadas es el fomento de los valores cooperativos con el propósito de despertar en el imaginario colectivo una conciencia del mundo como proyecto común a todas las personas.

Finalmente, hay que valorar la información como pilar sobre el que se sustenta la EpDCG, en el sentido en que es necesario promover una mejora a la hora de informar sobre los proyectos de cooperación al desarrollo tanto en las ONG, las administraciones públicas como los medios de comunicación. Una cuestión reiterada es la necesidad de que exista una contextualización sobre el tema que se trate, de forma que se genere empatía a través del conocimiento y no sólo de la emoción. Se conseguiría así formar una ciudadanía crítica y consciente de la importancia de lo global.

2.2. La EpDCG en el ámbito de la Educación Formal

Se considera la educación un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos y afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico, así como el desarrollo sostenible.

(Declaración de Incheon⁵)

2.2.1. Introducción

La EpDCG se revela como un medio por el cual la profesión docente puede organizarse y trabajar para evolucionar hacia transformaciones alternativas, en favor de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. En este escenario, la educación formal y el currículo, su contenido y su evaluación resultan claves para la comprensión de un mundo cada vez más complejo (Celorio, 2000) y la posibilidad de educar a ciudadanos críticos, cooperativos y solidarios, que promuevan cambios y transformaciones en los ámbitos educativo, económico y social.

En este sentido, las investigaciones señalan que los educadores y los responsables de las políticas educativas están cada vez más orientados a incluir la EpDCG en el currículo y en los centros educativos (Goren y Yemini, 2017). Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de ofrecer una educación de calidad. Investigadores y profesionales de la educación cuestionan las teorías y prácticas educativas para alcanzar un modelo educativo más justo y equitativo (Engelbrecht, 2013). Este modelo representa actualmente un reto fundamental para las teorías y prácticas educativas actuales. La reconstrucción de una educación transformadora implica reflexionar y cuestionar el propio sistema y las prácticas educativas para buscar alternativas y reelaborar propuestas (Dyson, 2010; Vigo y Soriano, 2014).

⁵ La UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

Una educación transformadora ha de proporcionar diferentes perspectivas, para que a partir del pensamiento analítico, crítico y creativo, se puedan generar cambios en las actitudes y el comportamiento de los ciudadanos (Brown, 2018). Para que esto tenga lugar, son necesarias redes colaborativas de trabajo, esfuerzos conjuntos, proyectos comunitarios donde los profesionales de la educación ejerzan como motor de cambio, diseñando y desarrollando propuestas educativas de educación para el desarrollo y la ciudadanía global (Digón, Méndez, De Palma y Longueira, 2017). El cambio hacia el desarrollo de prácticas educativas orientadas a la educación para el desarrollo y la ciudadanía global es realmente efectivo, cuando los proyectos son proyectos globales e institucionales (Brown, 2018). En consecuencia, las instituciones educativas y políticas tienen a labor de promover y apoyar las iniciativas de educación para el desarrollo y la ciudadanía global surgidas a partir de los profesionales de la educación, de los centros y de las organizaciones educativas.

El este contexto, el objetivo de esta segunda fase de la investigación es profundizar en los datos del diagnóstico obtenidos en 2016 a través del cuestionario que cumplieron los centros educativos de primaria y secundaria de la provincia de Zaragoza.

Los objetivos de este estudio en el ámbito de la Educación Formal, partiendo de las conclusiones obtenidas en la primera fase, son:

- Conocer en profundidad el papel de los centros educativos en el desarrollo de la EpDCG
- Reflexionar sobre la incidencia de la organización y planificación de las propuestas educativas de EpDCG
- Indagar en posibles aspectos y propuestas para mejorar las acciones de EpDCG a corto, medio y largo plazo

2.2.2. Metodología

El marco metodológico de este trabajo tiene una perspectiva crítica e interpretativa, ya que pretende comprender en profundidad el fenómeno objeto de estudio a partir de las percepciones y vivencias de los participantes, incidiendo en el

sentido y el significado de los elementos y agentes que intervienen en los diferentes contextos.

En consecuencia, se ha escogido una metodología cualitativa, utilizando la entrevista y el grupo de discusión como instrumentos de recogida de información.

Fuentes e informantes

Las fuentes de información proceden de diferentes ámbitos de la ciudadanía y de la educación formal, con el fin de disponer de diferentes perspectivas. Los informantes además son de diferentes localidades y zonas de la provincia. De esta manera, se pretende obtener una información más completa y global.

Se han realizado 7 entrevistas y 1 grupo de discusión, dando lugar a un total de 13 informantes.

En las entrevistas, se ha contado con la participación de diferentes profesionales del ámbito educativo: componentes de los equipos directivos de Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, maestras de Educación Primaria, asesor de un Centro de Investigación y Formación Educativa (CIFE) y, finalmente un alcalde de una localidad de la provincia de Zaragoza, como miembro de la comunidad educativa.

Por otro lado, en el grupo de discusión, se ha pretendido dar voz a los diferentes agentes de la comunidad educativa: ciudadanía no organizada, entidad local, miembro de un equipo directivo de educación infantil y primaria, representante de la Federación de asociaciones de padres y madres (FAPAR) y representante de una ONG. De esta manera, se intenta profundizar en sus motivaciones respecto a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Se ha llevado a cabo en el municipio de Pastriz con el fin de facilitar la asistencia de los participantes, dado que dos de ellos son del propio municipio, otros dos son de centros educativos de la zona y el resto de participantes son Zaragoza, situada a 15 km. de Pastriz.

Tabla 2.3
Grupo de discusión Educación Formal

Participantes

20 de diciembre de 2017

Ayuntamiento de Pastriz, de 17h a 18,30h.

6 personas

- Alcalde del municipio
 - Jefa de estudios CEIP
 - Profesora de Secundaria
 - Representante ONGD
 - Vecino del municipio
 - Representante de FAPAR
-

Tabla 2.4
Entrevistas.

Entrevistado/a	Municipio
Alcalde	Cariñena
Director IES	Cariñena
Director CEIP	La Puebla de Alfindén
Maestra CRIE	La Venta del Olivar
Directora CRA	Pinsoro
Maestra CRA	Pinsoro
Asesor CIFE	Zaragoza

Recogida y análisis de datos

Las entrevistas, de tipo semiestructurado, se han focalizado en las percepciones y vivencias de los informantes. Éstas ofrecen la oportunidad a estos profesionales del ámbito educativo de expresar sus observaciones en su contexto y con la subjetividad propia de una rica trayectoria profesional, a la vez que descubren nuevos interrogantes (Spradley, 2016).

El grupo de discusión surge como medio para complementar y profundizar en la información proporcionada a partir de la primera fase de la investigación. En las conversaciones del grupo de discusión, los participantes intercambian y discuten las cuestiones sobre educación para el desarrollo y la ciudadanía global que les preocupan (Barbour, 2013). Como resultado de ello, han surgido nuevas perspectivas que han ayudado a construir la interpretación de los datos.

Tanto en la entrevista como en el grupo de discusión se opta por no interferir, de manera que los participantes expresen libremente sus opiniones y percepciones. Las investigadoras no intervienen en el debate o conversación, sino que actúan como moderadoras. Un documento resumen de la investigación llevada a cabo en 2016, y un guion estructurado en tres bloques han servido para conducir y orientar las entrevistas y el grupo de discusión: I) El papel de los centros educativos en el desarrollo de la EpDCG: II) La organización y planificación de las propuestas de EpDCG en la educación formal y III) Aspectos y propuestas para mejorar las acciones de EpDCG a corto, medio y largo plazo.

El anexo 7 recoge por un lado, un documento resumen de la investigación realizada en 2016, de cuyas conclusiones parte la presente investigación, así como el guion de los temas a tratar en el grupo de discusión. El anexo 8 recoge el guión de las entrevistas.

Tanto entrevistas como grupos de discusión fueron grabados con la autorización de los participantes (anexo 2), para ser luego transcritos y tratada la información con el programa Nvivo.

Los datos recogidos se han descompuesto, estructurado, ordenado, y reorganizado sistemáticamente para llevar a cabo una interpretación de estos (Simons, 2011). Por ello, el análisis cualitativo de los datos recopilados se realiza al mismo tiempo que su codificación y comparación (Jeffrey y Troman, 2004). Se trata de una codificación abierta y se intenta, en la medida de lo posible, eliminar o al menos evitar ideas y presupuestos preestablecidos. Por tanto, en búsqueda de una mayor objetividad de la investigación, de minimizar la subjetividad que puede conllevar la categorización por parte de una participante en la investigación, todo el proceso se ha realizado en equipo. Este equipo ha estado formado por tres investigadoras, lo que ha favorecido el cuestionamiento y contraste de las diferentes perspectivas del sentido de las categorías y sus correspondientes registros. Es una constante, durante todo el proceso de codificación de los datos, el análisis y comparación constante de cada nueva información con los registros ya categorizados, lo que favorece el análisis de las propiedades y su relación con otras categorías. En consecuencia, las categorías se han ido saturando, alimentando y cohesionando hasta dar un sentido global y coherente a

cada una de ellas y en relación a las demás. El exhaustivo y sistemático proceso de análisis permite construir un modelo sistematizado e integrado, de manera que otros investigadores que observen las mismas realidades puedan llegar, con alta probabilidad, a la misma interpretación (Yin, 1994).

2.2.3. Análisis de Resultados y Discusión

Este epígrafe recoge el análisis de los resultados del papel que juegan los centros educativos en los procesos de EpDCG, de cómo los centros educativos organizan el desarrollo de estas acciones, así como las necesidades detectadas y posibles propuestas de mejora.

El papel de los centros educativos en el desarrollo de la EpDCG

En este apartado, los participantes exponen cómo califican a los centros educativos considerando su participación e implicación en acciones relacionadas con la EpDCG. En el mismo sentido que Escudero y Mesa (2011) describen los centros educativos como escenarios relevantes para el desarrollo de programas de EpDCG, en los que las personas entrevistadas reconocen el potencial de los centros escolares para llevar a cabo acciones de cooperación, solidaridad y convivencia. Exponen también los motivos por los que los centros educativos adoptan el papel de pasivos, receptivos o proactivos en relación con el desarrollo de este tipo de acciones. Además, se analiza si existen diferencias entre centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, y si el ámbito rural ofrece distintas posibilidades respecto al urbano para desarrollar acciones de EpDCG.

A. Centros proactivos, receptivos o pasivos

En general se percibe que la situación en el ámbito rural es buena.

Hay centros muy comprometidos en el ámbito rural y muy reconocidos además públicamente incluso a nivel de galardones [...] Yo diría que en general la situación en el ámbito rural es buena en Aragón (E/Asesor CIFE)

Describen a los centros, en su mayoría como receptivos.

[...] lo que yo conozco sí que son receptivos, o sea, responden a lo que les mandan. (E. Maestra de Educación Primaria)

Hacen actividades que programan con colaboración de la comarca pues de escapadas en bicicleta al santo de Aguaron, por ejemplo, para hacer temas del aula de medioambiente que llaman. En ese sentido el colegio como el instituto yo creo que son bastante abiertos y dinámicos a este tipo de iniciativas. (E. Alcalde)

Entonces todas las sugerencias de distintas entidades las intentamos incorporar, también desarrollando en algún tipo de jornada o días clave, por ejemplo contra la violencia de género, el día de la paz. (E/Director IES)

B. *Motivos del papel de los centros en las acciones de EpDCG*

Los motivos por los que los centros educativos adoptan este papel en el desarrollo de acciones EpDCG se presentan categorizados en tres dimensiones: profesorado, organización y currículo, y agentes externos.

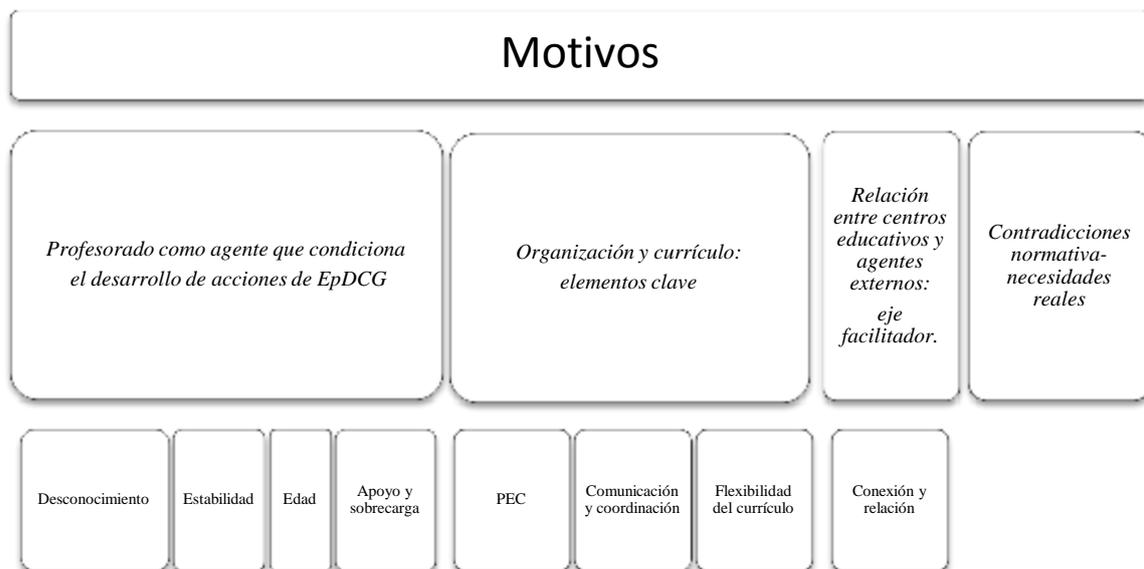


Figura 2.4. Categorías Motivos. Papel de los centros.

Fuente: Elaboración Propia.

a) *Profesorado como agente que condiciona el desarrollo de acciones de EpDCG*

Los participantes señalan diferentes causas, relacionadas con el profesorado, que dificultan el desarrollo de actividades sobre EpDCG en los centros educativos. En este sentido, en palabras de Boni, Hofmann-Pinilla, y Sow (2012, p.77), los entrevistados

destacan la importancia que adquieren los claustros “como estructuras de funcionamiento, organizativas y de oportunidad en la práctica de la ciudadanía global”

Uno de los primeros motivos es el *desconocimiento que el profesorado tiene sobre el propio concepto, así como su utilidad educativa.*

[...] un poquito de desconocimiento de qué es esto y para qué sirve. (E/Maestra de Educación Primaria)

[...] tampoco he acabado de entender muy bien el concepto de educación para el desarrollo, pero sí que entiendo que es una educación en valores y tal para que los chicos tomen conciencia social. (E/Alcalde)

También se señala la *falta de estabilidad del profesorado (interinidad) y del equipo directivo, cómo factores que condicionan la actitud para generar acciones y proyectos de EpDCG globales y con continuidad:*

Llevamos unos años que tenemos... casi un 50% de interinidad... cada año tienes que volver a intentar los proyectos, tienes otra vez que volver a reenganchar a esa la gente que ha venido nueva, entonces es complicado que haya una continuidad de algo (GD/Jefa de Estudios. CEIP)

Cuando es el equipo directivo más todavía, por un lado, un cierto miedo a condicionar al que pueda venir el año siguiente porque igual al equipo directivo que entra no le interesa para nada lo que tú has preparado [...]. Los más alejados a Zaragoza, normalmente son los que más sufren estos temas de que el personal te cambie mucho, de que el equipo directivo cambie mucho. (GD/ Representante FAPAR)

La *edad del profesorado* es otro aspecto que puede favorecer la creatividad y la ilusión para desarrollar acciones de EpDCG

La llegada de savia nueva, o sea... de gente joven con ganas de trabajar, impulsa no solamente lo que es la EpDCG, si no cualquier proyecto más creativo o más nuevo, que tenga en cuenta al alumno. Quizás más, no por los medios con los que contamos, sino por el proceso creativo de la gente que viene a los pueblos, que viene gente joven, con ganas de trabajar. (E/Director CEIP)

[...] sensibilidad y compromiso, lo podría achacar a la juventud. Son profesores muy jóvenes los que están en los ámbitos rurales y en general el hecho de la juventud da también una energía, un punto extra de ganas de cambiar. (E/Asesor CIFE)

Por último, la *falta de apoyo con la que, en ocasiones, se encuentra el profesorado y la sobrecarga de responsabilidad pueden favorecer el agotamiento y desánimo* en el momento de desarrollar acciones sobre EpDCG.

[...] en los pueblos te puedes llegar a cansar de crear... o sea, de hacerte tú las cosas y no tener ni medios personales, ni materiales para poder trabajar. (E/Director CEIP)

En ocasiones el docente está muy desgastado y muy enfadado porque lo único que le importa... o la sensación que tiene, es que lo único que le importa al padre es que su hijo saque un sobresaliente, aunque saque esa nota, y muchas veces se ve desgastado. El aprendizaje tiene que ir por otro lado. (E/Maestra Educación Primaria)

[...] las cosas tienen que tener una coherencia... Ya de por sí la escuela somos un cajón de sastre... Que tenemos que absorber todo... tenemos problemas de *bulling*, hay que trabajarlo en el cole; hay problemas de violencia de género, hay que trabajarlo en el cole. Creo que estamos cargando demasiado al maestro. (E/Maestra CRA)

b) *Organización y currículo, elementos clave*

En este apartado se recogen distintos motivos relacionados con el currículo educativo, la organización y el funcionamiento de los centros educativos como condicionantes del desarrollo de acciones de EpDCG.

Una de las personas entrevistadas, al analizar su propia realidad de centro, encuentra que el *PEC está desfasado*, por lo que debería ser revisado y actualizado para introducir nuevas acciones y proyectos.

El Proyecto Educativo, que además lo he revisado a propósito, lo tenemos bastante obsoleto y lo tenemos que actualizar. Que es una de las tareas que tenemos que hacer, que he visto que no tenemos nada en concreto desarrollado con respecto al desarrollo global. Yo diría que en ese sentido no somos proactivos tampoco pasivos, pero sí que estamos abiertos a las propuestas que nos van surgiendo. (E/Director IES)

La *falta de comunicación y coordinación entre los distintos miembros de la comunidad educativa*, son aspectos que afectan a la organización y desarrollo de actuaciones de EpDCG en los centros escolares.

[...] no sabemos aprovechar nuestros recursos. Una pieza importante es el claustro lógicamente que tienen que mejorar sus técnicas de todo, pero también estamos

los padres, están los propios alumnos. Los padres y el colegio tenemos que implicarnos. (GD/Representante FAPAR)

Pero para el que tiene ganas...te resulta difícil coordinarte, porque el que no está metido el lunes en taller, se ha metido en refuerzo educativo [...] entonces... ¿cuándo nos coordinamos? Pues fuera de nuestro horario, lo cual implica una carga... (E/Director CEIP)

En cuanto al *currículo, su naturaleza poco flexible y las exigencias* que crea en los docentes se perciben cómo aspectos que dificultan la incorporación de la EpDCG en las Programaciones Didácticas.

[...] lo que hay es un descontento del profesorado porque se nos exige cumplir unos estándares de la actual ley y que nos encasillan. (E/Maestra de Educación Primaria)

El profesorado está muy presionado por el currículo que tienen que desarrollar. Tienen allí unas metas muy marcadas. (E/Directora CRA)

La propuesta de estandarización que tenemos en este momento en cada una de las áreas curriculares o en las materias es tremenda, es muy amplia, es muy agobiante para el docente, la parte curricular, cualquier propuesta que te viene externa a lo curricular se percibe como un añadido no como otra cosa más y... “a ver como consigo yo...” (E/Asesor CIFE)

Es que todo está muy estructurado en cuanto a materias, cada profesor se dedica a las de su Departamento, y un poco también limitados por las exigencias curriculares. Ellos tienen una programación, una materia que dar y siempre mal de tiempo, entonces les cuesta mucho trabajo introducir contenidos que se vayan más allá de lo que tienen programado. (E/Director IES)

[...] les planteas una actividad para mejorar la convivencia; y te dicen... “¿y eso no les va a retrasar en la materia?” eso también te lo encuentras. (GD/Representante FAPAR)

c) *Relación entre centros educativos y agentes externos, eje facilitador*

La *conexión y relación del centro educativo con agentes como las Administraciones o las ONGDs* son factores importantes en el desarrollo de acciones de EpDCG. Resulta relevante establecer una comunicación bidireccional entre estos agentes y los centros educativos.

[...] aquí tenemos unas instituciones que se mueven, pero otro lado, el aterrizaje en el aula se tiene que hacer, tiene que haber mayor conexión (E/Maestra de CRA)

[...] como ONGD siento que a veces hay una dificultad de conseguir llegar a ciertos espacios educativos. Es difícil, a veces no están interesados, pero hay otras veces que no estoy segura si es que no estamos utilizando bien los canales de comunicación. (GD/Representante ONGD)

d) *Contradicciones normativa-necesidades reales*

Actualmente, una educación inclusiva parece el lema que debe guiar la práctica en la escuela (Vigo y Dieste, 2017). Los distintos sistemas educativos y su normativa subrayan la inclusión como referente para conseguir una educación de calidad que sea más justa y equitativa (Engelbrecht, 2013). Sin embargo, tal y como exponen los entrevistados, las escuelas deben desarrollarse según las *demandas y necesidades sociales que en ocasiones se contradice con dicha normativa*.

Una vez que se hizo la revisión de ese preámbulo tan penoso que había en el primer borrador (LOE-LOMCE) pero luego ya, tú ves los fines y dices ¡qué bonito! Pero cuando vas aterrizando en las concreciones hasta llegar a los currículos y luego todo ese sistema con efectividad que se sigue manteniendo rompes y apuestas por una incoherencia absoluta con la finalidad de la educación y no estás dando respuesta a las necesidades reales de la sociedad y de la persona. Los grandes entes económicos piensan más en ciudadanos consumidores que en personas y ciudadanos al servicio del otro. (E/Asesor CIFE).

Es el Banco Mundial y es la OCD, organismos económicos, los que están dictando los currículos internacionales, sin embargo la visión humanista que trasciende del informe Incheon de la UNESCO debería ser nuestra referencia y la visión humanista que allí aparece lo que nos habla es de educación para el desarrollo, de sostenibilidad, de cultura de la paz, nos habla de un currículo basado en la interculturalidad, nos está hablando de algo muy distinto a lo que nos están planteando (E/Asesor CIFE).

C. *Perspectiva de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*

La EpDCG se considera un aspecto relevante tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria, aunque se aprecian distintos matices en cada etapa. Los centros de Educación Primaria, según los resultados analizados, se presentan más activos que los centros de Educación Secundaria. Las diferencias, entre estas dos etapas, se agrupan en tres categorías: edad del alumnado, formación del profesorado y características curriculares de la etapa.

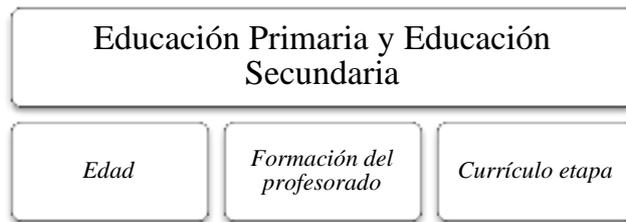


Figura 2.5. Categorías. Perspectiva de los centros: EP y ES
Fuente: Elaboración Propia.

a) *Edad del alumnado, condicionante del tipo de actividades*

El momento evolutivo del alumnado condiciona las temáticas que se trabajan sobre EpDCG en cada etapa.

En los centros de secundaria quizá se centran más en otras problemáticas... sexualidad, drogas u otras cuestiones a lo mejor de solidaridad. No sé, diferentes enfoques, por la edad que tienen. (E/Alcalde)

También se nota los alumnos, es decir, las edades de los alumnos también se notan, en primaria los alumnos son bastante más digamos receptivos a todo este tipo de actividades. (E/Director IES)

En concreto en Secundaria, parece que debería de adquirir mayor trascendencia todavía, porque estas en un momento de evolución del alumnado en el que se termina casi de configurar toda su escala de valores, en un momento que además son tremendamente críticos y reivindicativo, porque la adolescencia es lo que les está pidiendo. (E/Asesor CIFE)

b) *Formación inicial del profesorado y su compromiso con la EpDCG*

La formación inicial de los maestros y maestras de EP y del profesorado de ES condiciona su sensibilidad e implicación en temas de la EpDCG.

Por la formación, los maestros digamos que tienen una formación didáctica - pedagógica muy distinta a la que tienen los profesores de secundaria y eso también se nota. (E/Director IES)

c) *Características del currículo para la introducción de acciones de EpDCG*

En la Educación Primaria el currículo se percibe más flexible y parece no existir tanta presión para cumplir el temario como en los centros de Educación Secundaria. Se desarrollan metodologías más activas que permiten introducir más fácilmente contenidos relacionados con la EpDCG.

Aquí en Primaria, la flexibilidad que tenemos el profesorado hace que no nos veamos tan presionados de tener que dar obligatoriamente los 25 temas del libro. (E/Directora CRA)

A veces, la presión, y no tanto del currículo fíjate, la presión de la dichosa selectividad, que algún día habrá que meter mano a eso, condiciona normalmente que profesorado sensible o que podía ser muy receptivo a la educación para el desarrollo tome la decisión “práctica”. (E/Asesor CIFE)

En Primaria trabajan mucho con actividades inter-nivelares y constantemente esos contenidos transversales se trabajan mucho mejor. (E/Director IES)

D. Posibilidades del ámbito rural: interacción y compromiso

El ámbito rural ofrece *mayor posibilidad de interacción entre la comunidad educativa y el entorno* (familias, barrio, entorno natural...), especialmente en escuelas pequeñas. La adopción de prácticas de enseñanza grupales y colaborativas permite configurar una escuela más inclusiva en la que se promueve que todo el alumnado forme parte de las programaciones y proyectos (Vigo y Soriano, 2014). Las familias participan y colaboran en los procesos educativos y las escuelas utilizan distintos espacios de la comunidad para desarrollar actividades de EpDCG. Esto lleva a familias y profesorado a estar más comprometidos con el entorno y las personas que lo habitan.

Yo creo que aquí desde pequeños estamos muy sensibilizados con la comunidad educativa, o sea en general también, porque los padres entran en las aulas; los abuelos entran en nuestro huerto y son los profesores de huerto; salimos a los huertos del exterior donde el consumo responsable es el consumo del huerto del abuelo. (E/Maestra CRA)

Los centros rurales estamos más cercanos a la comunidad y al medio natural. Sales...atraviesas una puerta, tanto en un sentido como en el otro, interactúas con el ciudadano de la localidad, igual que los vecinos del pueblo cuando entran, como vecinos o como familia de los alumnos. Entonces, yo pienso que esa cercanía es la que facilita el trabajar los diferentes temas. Creo que hay más facilidad, más cercanía [...]. Pienso que la vida nos lleva a poder trabajar más relajadamente en las zonas rurales (E/Director CEIP)

El contacto con las familias y con el entorno general social del pueblo... facilita de alguna manera que el profesor se sienta comprometido con hacer algo más que dar el currículo oficial y plantarse en una educación claramente vinculada a los términos del aprendizaje. (E/Asesor CIFE)

Sin embargo, desde el ámbito rural también se percibe que, en las áreas urbanas, los centros educativos disponen de mayor oferta de recursos y propuestas relacionadas con la EpDCG.

Yo pienso que hay más posibilidades en la zona urbana, hay como más oferta y llegan más propuestas de este tipo de actividades. (E/Director IES)

Organización y planificación de las propuestas EpDCG en la educación formal

Los centros educativos desarrollan tanto acciones puntuales como acciones vertebradas a través de proyectos. Éstos requieren ser planificados para poder integrar contenidos de la EpDCG de forma coherente y eficaz.

A. Actividades puntuales

Los centros educativos desarrollan acciones como jornadas, seminarios o actividades que se realizan de forma puntuales lo largo del curso escolar. Se considerarían actividades de *Sensibilización*, es decir, acciones a corto plazo, sin una profundización sobre las causas y las consecuencias del fenómeno (Rodríguez-Hoyos, Calvo, y Fernández-Díaz, 2012). Son actividades que complementan los proyectos de centro y/o las programaciones didácticas.

Nuestro centro va manteniendo ciertas jornadas, en días señalados, también desarrollamos la semana cultural o sea ahí sí que desarrollamos alguna vez algún comercio justo. También algún año alguna exposición referida a desigualdades sociales, la diversidad cultural (E/Director IES)

Sí que se hacen actuaciones, pero posiblemente sin la sistematicidad que requeriría un aprendizaje de la relevancia de la que estamos hablando. En general somos de acciones puntuales. Los centros que lo tienen en su PEC, no dejan de ser un porcentaje pequeño. (E/Asesor CIFE)

B. Acciones vertebradas a través de proyectos globales

Se considera que para sistematizar y trabajar en profundidad la EpDCG en el ámbito educativo formal es necesario desarrollar acciones configuradas en proyectos globales de centro y aula.



Figura 2.6. Acciones vertebradas a través de proyectos globales.
Fuente: Elaboración Propia.

No es suficiente ofrecer contenidos, sino que es fundamental articular proyectos para formar a los ciudadanos en valores, en un espíritu crítico, en responsabilidad con y para una sociedad solidaria y justa (Santos, 2000).

Para que funcione en la escuela rural, no hay otra opción más que trabajar por proyectos globales... es el que hace que tiren todos los profesores, tanto los que tienen ganas, como los que no. Si no se parte de un proyecto global es complicado. (E/Maestra Educación Primaria)

Estos proyectos, a través de los cuales se trabajan contenidos relacionados con la EpDCG, deben ser correctamente planificados y estructurados, para desarrollar acciones que no se queden en meras actuaciones puntuales y se conviertan en procesos globales, integrales, continuos y permanentes.

a) Acciones articuladas en los proyectos de centro

La EpDCG se desarrolla en algunos centros educativos a través de sus proyectos de centro. Incluir la EpDCG en la PGA, PEC o POAT permite implicar a toda la comunidad educativa y otorgar un mayor protagonismo a este tipo de acciones

Hay centros que han apostado por Proyectos Educativos vinculados a la EpDCG, a la educación en valores y hay buenas referencias a nivel autonómico. Centros que han obtenido muchos reconocimientos, que llevan programas ya específicos de solidaridad enmarcados en sus proyectos, es decir que quedan plasmados en la documentación de centro, en sus PGA. (E/Asesor CIFE)

En el Plan de Orientación y Acción Tutorial, ahí sí que también se introducen contenidos con respecto al desarrollo global. (E/Director IES)

Hemos priorizado el Proyecto Educativo, que es de lo que debe emanar todo lo que se trabaja en el centro, si no, se queda como un pegote, como una actividad puntual. En nuestro centro hay un programa muy potente de educación para la salud. (E/Director CEIP)

Hemos empezado a hacer una programación de tutoría que además desde Educación así nos lo exigen, en el que se aborden como una forma sistematizada y secuenciada todos estos contenidos. En la educación entre iguales, el respeto... bueno la violencia de género, todos estos temas es que son imprescindibles. Entonces vimos que era una oportunidad buenísima para organizar. (Directora CRA)

b) Planificación y estructuración de los contenidos de la EpDCG

Tal y como Stiefel (2003) plantea, para desarrollar procesos integrales y continuos es necesario trabajar de manera planificada y sistemática, implicando a toda la comunidad educativa, profesorado alumnado, escuela y sociedad. Se observa una tendencia en las escuelas rurales a planificar las Programaciones Didácticas por proyectos. Esta forma de trabajo facilita la introducción de contenidos y actividades relacionadas con la EpDCG implicando a toda la comunidad educativa.

En el mundo rural, en la provincia de Zaragoza y todos los centros que conozco, creo que se está trabajando muy bien. Se está intentando trabajar cada vez más por proyectos en el aula... tienes que hablar sin parar con la comunidad educativa, con los padres... (E/Maestra Educación Primaria)

Los proyectos abarcan mucho más que las Unidades Didácticas y es mucho más fácil trabajar todo este tipo de temas, relacionados con la educación para el desarrollo. (GD/Representante ONG)

Estos contenidos se trabajan también integrados en algunas áreas y materias en Educación Secundaria y de forma transversal en Educación Primaria

De manera concreta y en el plano curricular tenemos la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y ahí sí que curricularmente hablando los contenidos básicamente están desarrollados en esos parámetros... es obligatoria en tercero de secundaria, también en la asignatura de Valores Éticos que es la asignatura que cursan los alumnos que no cursan religión, como alternativa a la religión, también se introducen estos contenidos referidos a la educación para el desarrollo global. (E/Director IES)

Se puede trabajar a través de las competencias clave, que se abordaban desde todas las áreas. (E/Maestra CRA)

c) Distintos agentes que lideran acciones de EpDCG

Los procesos y acciones de EpDCG surgen de la iniciativa de distintos agentes. Desde el impulso de acciones promovidas por personas concretas de la comunidad educativa hasta proyectos de una mayor envergadura promovidas por entidades y asociaciones. En todos los casos, se considera indispensable la implicación y apoyo de los equipos directivos.

La planificación y organización de estas acciones son en numerosas ocasiones *lideradas por personas particulares* que tienen cierta sensibilidad y compromiso con el desarrollo de su entorno y la transformación educativo-social (Dyson, 2010).

Son personas concretas con nombres y apellidos son las puntas de lanza que existen en todo centro. O sea, personas que por su perfil humano y profesional, están convencidas de que es la forma de avanzar, de que esto es necesario, de que no se puede obviar en la escuela la formación en valores y la igualdad. Son los que empiezan a impulsar proyectos desde...generalmente su propia aula y luego ya a veces por contagio a veces por empeño personal d involucrar a su claustro, cuando tienen suficiente carisma, que muchas veces lo tienen (E/Asesor CIFE)

Las acciones de EpDCG surgen en los centros impulsadas por estas personas, pero sin un *Equipo directivo que apruebe y apoye este tipo de iniciativas* se considera complicado que puedan desarrollarse significativamente en el centro educativo. Los entrevistados/as en su mayoría consideran al Equipo Directivo responsable del desarrollo de estas actividades tanto para impulsarlas como para apoyarlas.

Tiene que partir del equipo directivo, si no... normalmente si parte de docentes y el equipo directivo no está de acuerdo porque es un equipo directivo acomodado, no va a surgir nada, porque tiene que partir de ellos. (E/Maestra Educación Primaria)

Las suele iniciar el equipo directivo. El equipo directivo siempre es el que inicia cualquier actividad que vaya más allá de los contenidos curriculares de las propias materias. (E/Director IES)

En el mismo sentido, *las iniciativas del Equipo Directivo deben verse apoyadas por otros agentes* o acaban desapareciendo por el desánimo y desgaste del propio equipo.

Las tiene que iniciar un equipo directivo muy comprometido, con muy buenas relaciones con las AMPAs, con muy buenas relaciones en el claustro y con un claustro que tire, porque si no al final esos equipos directivos se acaban desgastando. (E/Maestra Educación Primaria)

Desde los centros escolares, se considera importante el papel de *otros agentes educativos*. Los *COFOS como coordinadores de formación* pueden ser agentes que ayuden a que el resto de la comunidad educativa pueda llegar a la comprensión de la EpDCG y a cómo incidir para transformar a los individuos y a la sociedad (OCUVa⁶, 2017). Por otra parte, los *Departamentos en los centros de Educación Secundaria*, pueden cumplir también un importante papel a este respecto, aunque priman el desarrollo de sus materias y contenidos curriculares.

Es importantísimo que los COFOS estén también implicados en esto. Porque si tú tienes una COFO, en este caso, que está por el tema, pues no va a dejar pasar ni una propuesta que se haga a nivel de CIFES, sin informar al claustro y no va a dejar de picar. (E/Directora CRA)

Debería de promocionarse un poco de los diversos Departamentos, hablando de Secundaria, pero no sale de los departamentos, los departamentos están muy obcecados con su materia, con las materias que les toca y con los contenidos que les toca dar. (E/Director IES)

Otras muchas acciones son impulsadas y lideradas por *entidades o asociaciones locales*. Suelen ser actividades de Sensibilización (Rodríguez-Hoyos *et al.*, 2012) relacionadas con la infancia y la juventud.

Hay un número muy grande de propuestas, tanto de entidades privadas como de públicas, y cuesta mucho seleccionar cuales crees tú que son las adecuadas. (E/Maestra Educación Primaria)

Últimamente, hay más programas, sobre todo desde las comarcas. Nos animan mucho a trabajar todo el tema del desarrollo de la ciudadanía, del desarrollo de los niños, de cómo podían ellos participar. (E/Maestra Educación Primaria)

Estamos haciendo cosas también desde el espacio joven (Ayuntamiento), por ejemplo, que tenemos en Cariñena. Ahora, por ejemplo, este fin de semana pasado hicieron una jornada todos los niños y jóvenes que van al espacio joven, y fue toda una jornada en beneficio de la asociación contra el cáncer. Con difusión... a través del Instituto para que no solamente hubiera niños de Cariñena, sino que también se acercaran... de otros pueblos. Tiene que ser dentro del colegio y fuera. (E/Alcalde)

⁶ OCUVA. Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid

d) Apoyo y colaboración entre distintos agentes

En este apartado se destaca la importancia de la implicación de toda la comunidad educativa y otras entidades como los Ayuntamientos y las ONGD. Además, se insiste que la dotación de apoyo y recursos desde la Administración educativa que debería ser más latente (Gómez-Q. *et al.*, 2017).

En mi caso estamos muy respaldados por las familias porque cualquier iniciativa que tienes, ellos también se involucran o “¿Qué habéis hecho?” te preguntan... y los hacemos muy participes, en la feria solidaria son un pilar fundamental también las familias. (E/Directora CRA)

El apoyo más claro que vemos, hoy por hoy de centro, es el apoyo municipal. Ese apoyo y sobretodo es un municipio pues que está muy sensibilizado con estos temas, ¡eso es indudable! el apoyo de las ONG. (E/Maestra CRA)

En nuestro caso, la comarca, de carriena y ayuntamiento están abierto a todas las propuestas que nosotros pudiéramos dar. (E/ Director IES)

La Administración educativa, la aportación que ha hecho es exigimos hacer una programación en la hora de tutoría que nos ha ayudado a secuenciar y organizar los contenidos que estábamos trabajando... nos da la posibilidad de formarnos, en este tiempo, que no es poco. (GD/Jefa de Estudios CEIP)

Desde el IES se valora el apoyo que se recibe desde la Federación de Alumnos de Aragón

Tenemos una ventaja, la Federación-Asociación de alumnos de Aragón, tenemos un representante, que colabora bastante con todo este tipo de actividades y también las promociona (una o dos veces al mes). Alguna vez tiene bastante más relación con la EpDCG y otras no tantas, pero si siempre enmarcado dentro de estos contenidos transversales. (E/Director IES)

No obstante, se considera que existen apoyos, pero en muchas ocasiones no se conocen o no se le da a la EpDCG una excesiva importancia. Por ejemplo, las ONGDs tienen poca presencia en el ámbito rural y además se desconocen sus acciones. Existen apoyos, pero no se conocen

Creo que hay apoyos, pero son muy desconocidos. O sea, no llegan (E/Maestra Educación Primaria)

Desconozco si las ONGs realizan actividades en los centros..., pero yo creo que no tienen una presencia así en el medio rural... por lo menos en mi zona. (E/Alcalde)

Desde una perspectiva más crítica, el Director del CEIP hace una reflexión en la que sostiene que en muchas ocasiones, los recursos no son lo más importantes ya que en centros más pequeños y con menos recursos como los CRA, se las ingenian para desarrollarse con lo que tienen.

En los CRA sobreviven con lo que tienen, muchas veces damos importancia a lo que son los recursos y los recursos los tenemos, yo recuerdo que antes no teníamos nada, en la escuela...y te las ingeniabas o se la ingeniaban los alumnos o los maestros. En mi generación tontos no hemos salido y no teníamos los recursos con los que contamos ahora...Muchas veces ponemos la excusa, esto lo dejo entre comillas, la excusa de los recursos para no iniciar y...no hace falta...
(E/Director CEIP)

Aspectos y propuestas de mejora

Los participantes, tras el análisis de la realidad de la EpDCG en la educación formal, exponen en este apartado qué aspectos del entorno educativo se podrían mejorar para desarrollar en las escuelas procesos de EpDCG integrales y continuos (Stiefel, 2003). Posteriormente, expresan distintas propuestas para compensar y cubrir estas necesidades.

A. Necesidades de mejora

En este apartado se exponen los aspectos educativos que se podrían mejorar para desarrollar acciones de EpDCG. Estos aspectos se refieren tanto a la comunidad educativa como a elementos organizativos y curriculares.

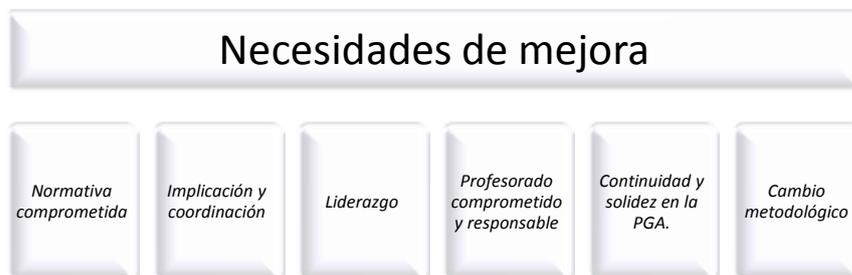


Figura 2.7. Necesidades de mejora
Fuente: Elaboración Propia.

a) *Normativa comprometida con la EpDCG*

El profesorado y en su conjunto la comunidad educativa actúa orientado y condicionado por la normativa educativa. Por ello, se estima que normativas que contemplen y regulen el desarrollo de actuaciones de EpDCG en los centros educativos, son necesarias para consolidar y empoderar estos procesos.

El profesor necesita pautas, líneas hay que dar por ejemplo obviamente un marco común a toda la educación a nivel nacional y autonómico, obviamente que sí, pero nos damos cuenta de que los retos no es adquirir los cientos y cientos de estándares que tenemos si no que los retos son enseñar a cooperar, enseñar a comunicar muy diferentes formatos, enseñar a pensar con destreza, enseñar a ser persona y enseñar a estar, a vivir en sociedad y en un mundo globalizado como en el que vivimos, cuando nos demos cuenta de que los retos son ¡esos cuatro nada más! y son los retos que nos plantea la UNESCO a través del informe de educación para el 2020, en el informe Incheon del 2015. (E/Asesor CIFE)

Y cuando quieres tener atado todo hasta el mínimo detalle y no dejas ninguna libertad para que el docente actúe en el contexto que realmente él conoce, en el contexto de su centro, sus alumnos y sus familias y atas todo y te estandarizas todo a nivel curricular y luego también a nivel organizativo...estas plantando una situación en la que dices ¡¡No confío en la gente que tengo en las aulas!! Y esa falta de confianza se trasmite a la sociedad y a las familias, entonces las familias dejan también de confiar, es decir, allí hay un círculo tremendamente vicioso que o lo rompe la administración a través de las grandes leyes, las leyes orgánicas y vuelve a depositar la confianza en los educadores o ya no la va a tener. Entonces hace falta un cambio normativo imprescindible. (E/Director IES)

b) *Comunidad educativa implicada y coordinada*

Es necesario facilitar el contacto directo, la coordinación, la fluidez, la complementariedad de todos los miembros que forman la comunidad educativa (Garreta, 2014).

Como comunidad educativa se debe facilitar la osmosis entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, es decir, familias no están al margen, no pueden estar al margen de los docentes, aunque a veces creamos barreras... unos y otros imponemos barreras y nos aislemos, pero ni si quiera entre familias-profesores y el resto de la comunidad en un contexto más amplio que puede ser el entorno del pueblo y los diferentes entes o entidades sociales que ahí tenemos. Llegar a construir comunidad educativa es fundamental y trabajar desde la confianza, desde esa confianza en las familias hacia el profesorado y hacia la gente que tenemos fuera del colegio, las asociaciones de barrio, las propias administraciones. (E/Asesor CIFE)

Necesidad de abrirse a toda la comunidad, porque también los padres tienen que aportar... o sea a la comunidad, a lo que es el ayuntamiento, yo creo que influye todo. (GD/Jefa de Estudios CEIP)

Fuimos a un viaje a Francia, a mí una de las cosas que más me sorprendió es que: comunidad educativa e instituciones fueran a una; no cada una por su lado, yo creo que es algo fundamental. (E/Maestra CRA)

Antes hemos hablado de la necesidad de un centro abierto, de la dirección, del claustro, de tener un AMPA activa, y proactiva. Nosotros siempre intentamos hablar con las direcciones de los centros y las AMPAs que esa fluidez de información, que esa convivencia entre ellos sea lo más apacible y coordinada posible, y que haya un sentimiento de que el centro nos necesita y nosotros necesitamos al centro... o sea ese aporte de que todos nos necesitamos dentro de esta comunidad. (GD/Representante FAPAR)

c) Liderazgo abierto que implique a toda la comunidad educativa

Distintas personas que participan en el grupo de discusión exponen como una necesidad importante que en los equipos directivos de los centros ejerzan un liderazgo abierto que les haga ser receptivos a las distintas propuestas y permitan establecer redes con todos los miembros de la comunidad educativa.

Es muy importante que el equipo directivo tenga primero una continuidad, lo que comentábamos, y luego según el estilo que tenga, porque si es un equipo directivo muy cerrado, a la comunidad, a otras cosas, pues... a veces los proyectos difícilmente se llevan a cabo. Si es un equipo directivo abierto, eso ya es un primer paso. Luego después de ese primer paso, ¿Qué pasa? Tienes que convencer al claustro... nos gusta que haya el mayor consenso posible... Si el claustro está... la mayoría está a tu favor y tú consideras... y crees en ese proyecto, pues yo creo que tienes más para ganar. (GD/Jefa de Estudios CEIP)

Una dirección cerrada es muy difícil de tratar, te coarta mucho, te pone pegas, Y una dirección abierta, lo que entiendo yo es, una dirección que cuando le quieres hablar de cualquier tema, de momento ya no te cierra las puertas y te dice vamos a hablarlo, vamos a estudiarlo, vamos a estar en contacto y... sí que es verdad que se desarrollan muchas cosas. (GD/Representante FAPAR)

d) Profesorado comprometido y responsable

En el desarrollo de planes integrales de EpDCG en los centros escolares es necesario que el profesorado adopte una actitud crítica y de compromiso con la sociedad y con el propio sistema educativo (Vigo, Dieste y Thurston, 2016).

A nivel de docentes lo fundamental es entender el compromiso que asumimos, hemos elegido una profesión que no es fácil, es decir, si hubiéramos querido vivir

fácilmente creo que tendríamos que haber escogido otra profesión. Esto comporta una enorme responsabilidad y entre otras el asumir que va mucho más allá de lo que aparentemente la sociedad a veces se piensa que hacemos en el aula. Somos el modelo, la referencia directa del alumnado; fuera del ámbito familiar donde los referentes son los padres o las personas que los crían; en el entorno educativo los referentes directos, las personas a las que pueden imitar y de alguna manera hacemos de modelos somos las maestras, maestros o profesores en general. Entonces esa responsabilidad para lo bueno y para lo malo, cada cosa que hacemos y la coherencia entre lo que decimos y hacemos marca, está dejando un poso en sus vidas y está de alguna manera contribuyendo a construir una forma de persona... la enorme responsabilidad que eso conlleva pues comporta la necesidad de asumir el continuo reto de cambiar y mejorar a nivel personal, es decir, no podemos dar nada que no hayamos previamente nosotros adquirido. (E/Asesor CIFE)

e) Incluir la EpDCG en la PGA para que haya continuidad y solidez.

La autonomía de los centros permite que se puedan introducir distintas propuestas y programas en los proyectos de centro (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014). Se considera necesario que proyectos tan importantes en un centro como su PGA, contenga contenidos, acciones o proyectos sobre EpDCG para configurar proyectos sistemáticos e integrales.

Nunca he visto nada sobre medio ambiente en una PGA ... Si tú incluyes en una PGA todo, si el próximo año viene otro equipo directivo, él lo pondrá cambiar, pero lo podrá cambiar cuando haga la PGA del año siguiente, entonces siempre hay alguna pequeña continuidad. Es una baza muy buena. Nosotros como FAPAR, siempre hemos insistido a las APAs que, ya que están en el Consejo Escolar, pues que hablen con dirección para que se incluyan ciertas cosas dentro de las PGAs, para que se queden perpetuas (GD/Representante FAPAR)

f) Incluir la EpDCG en los currículos y promover un cambio metodológico

Existe la necesidad de llevar a cabo un cambio metodológico en las aulas que promueva el trabajo por proyectos (Vigo y Soriano, 2014) como herramienta para desarrollar acciones de EpDCG.

La metodología es otra cosa muy importante, libro... pues no... Porque si trabajas por proyectos, haces pequeños proyectos que embarquen a todo el colegio... esa transversalidad que decíamos es importante. (GD/Jefa de Estudios CEIP)

A nivel metodológico, creo que hace falta seguir en la línea que vamos, creémoslo más y sacarlo más hacia delante. (E/Maestra Educación Primaria)

Al igual que infusioamos las recetas del pensamiento con los contenidos curriculares. La educación en valores tiene que infusionarse con el currículo ¡es que es la única manera! De manera que cuando estamos tratando cualquier situación curricular van a emerger creencias, van a emerger estereotipos, van a emerger situaciones que nos van a llevar a reflexiones que podemos desarrollar desde ámbitos muy curriculares, lingüísticos, a veces matemáticos, numéricos porque aparecen por allí las cifras y “vamos a atajar sobre eso” y vamos a dejar que la reflexión en valores ahonde consolidar un sustrato eh de tipo ético sustancial. (E/Asesor CIFE)

El introducirlo el currículo sería un acicate para [...] esto es, para que los centros digan “pues esto hay que trabajarlo” los centros, las familias, que muchas veces dicen “jolin está tanto con la educación emocional y esto... si sí que lo nombra aquí” o el medio ambiente. (E/Director CEIP)

B. Propuestas para incluir y desarrollar la EpDCG en el ámbito de la educación formal

En esta categoría los participantes de la investigación exponen sus propuestas para que la EpDCG forme parte de las dinámicas y funcionamiento de los centros educativos. Se señalan acciones que implican a toda la comunidad educativa y que deben ser iniciadas y coordinadas por la Administración educativa.



Figura 2.8. Categorías. Propuestas para incluir y desarrollar la EpDCG
Fuente: Elaboración Propia.

a) Una administración que regule la posibilidad de la EpDCG

[...] la administración es la que tiene que poner cartas en el asunto y nosotros lo que tenemos que hacer es darles esas quejas o esas aportaciones o esas ideas para que sí que se ejecute algo en condiciones o que se coordine algo. (E/Director CEIP)

Habrá que legislar, para que dentro de la programación estuviera presente. Porque si no es así, si no está dentro de la programación, entiendo que algunos centros la pondrán en práctica y otros no. Me imagino que no todos los centros, que no habrá... no será homogéneo el tema. (E/Alcalde)

Estamos muy acostumbrados a funcionar con las exigencias que nos vienen de fuera, entonces el que pudiera haber un plan eh desarrollado, un plan estratégico y desarrollado exclusivamente y enfocado para educación secundaria. No como una materia o un área específica, sino como una resolución que pudiera exigirnos de algún modo, porque a veces sino funcionamos con una reglamentación de exigencias específica pues no lo hacemos... Entonces yo pediría que me lo exijan, que nos lo exijan a los centros el poder trabajar con estos proyectos. (E/Director IES)

b) Incentivos para el profesorado

Los profesores normalmente se mueven de las zonas rurales. Entonces, si queremos que funcione, también tienen que tener como unos premios por estar en las zonas rurales, que mucha gente no quiere estar. Plazas de difícil desempeño. (E/Maestra CRA)

Tratar de incentivar para que aquellos profesores que tienen que trasladarse más lejos, pues no sé, tendrían que tener algún incentivo económico ¿o qué?... porque si no da la impresión de que los que más experiencia tienen, los mejores profesores son los que están en la ciudad o bien cerca de ella, y para los sitios más lejanos del medio rural, pues quedan, pues no sé si los principiantes o aquellos que no han aprobado una oposición... más preparados pues obtienen mejores plazas y están más cerca de la ciudad y del amito periurbano, que en el medio rural puro y duro. (E/Alcalde)

c) Metodologías activas y evaluación como motor de pensamiento crítico y creativo

La metodología y la evaluación construyen personas y formas o modelos de personas en función de hacia donde los diriges. Entonces los modelos transmisivos llevan a un tipo de persona muy diferente a los modelos de metodologías activas. Trabajar desde el aprendizaje cooperativo, trabajar desde el aprendizaje por proyectos y más cuando lo vinculas al aprendizaje y servicio dentro de los proyectos, trabajar desde el desarrollo del pensamiento pensando que el fin último es el pensamiento crítico y creativo; el pensamiento crítico es fundamental en el contexto de la acción para el desarrollo pero estamos configurando modelos de personas muy diferentes a los modelos metodológicos tradicionales transmisivos ya sabes en ¡el libro! y superar exámenes para luego llegar al final de todo el proceso de selectividad y acabar en la universidad, como única meta educativa. La metodología y la evaluación son sustanciales ¿el cambio? yo creo que va ligado y de hecho por ahí. (E/Asesor CIFE)

[...] quitar libros, a quitar deberes y a trabajar por proyectos porque sabemos que no solamente el equipo directivo se tiene que implicar en esos proyectos que son tanto los educativos, como los de desarrollo, como los de sostenibilidad... que hay que implicarse todos. (E/Directora CRA)

Soy un firme creyente de la educación por competencias, lo que tengo que saber de dónde viene esa educación por competencias para que las competencias sean una herramienta útil para mi vida y no una herramienta para el sistema. O sea, como docentes creo que no estamos al servicio de...que no somos meros técnicos al servicio del sistema sino que somos personas, personas, educadores al servicio de las personas y al servicio de la sociedad. [...] al servicio de un bien mayor. (E/Asesor CIFE)

d) Una educación social y crítica

Trabajar en algo para que los niños desde bien pequeños tuvieran conciencia social y una educación de valores (E/Alcalde)

e) Favorecer el acercamiento de las ONGs a los pueblos más retirados

Poder acercar a los centros...digamos...que estén más separados de grandes localidades, el que tengan acceso, pues igual que aquí llamas a una ONG y vienen, pues si yo llamo de la puebla a...por ejemplo algún año que hemos hecho una semana dedicada a ONGs; Médicos sin fronteras, te vienen y te cuentan la experiencia. El tener acceso, el tener acceso a lo mejor sería el pagarles el viaje. (E/Director CEIP)

f) *Información y asesoramiento a los centros educativos sobre las propuestas de EpDCG*

Para que una propuesta funcione, creo que por ejemplo tiene que ir una persona... o sea, si te envían la información, prácticamente las tiras. Hace mucho que en persona te expliquen la importancia. Que vaya a un claustro me parece muy importante, porque sí que tenemos demasiada información y cuesta mucho saber seleccionar y saber si realmente eso es útil o no. (E/Maestra Educación Primaria).

g) *Formación y seguimiento*

Desde los planes de formación del profesorado también, que nos exigen tenerlo anualmente. Se deberían promocionar seminarios, cursos de formación, proyectos de trabajo donde el profesorado ¡claro! Necesita de algún modo esta formación ¿no? que les planteen alternativas y cómo podrían ¡cómo podríamos nosotros desarrollar! que nos diesen orientaciones concretas ¿no? para desarrollar este tipo de proyectos y... o centros de interés o como lo queramos llamar. (E/Director IES)

2.2.4. Conclusiones

El desarrollo de la EpDCG en el ámbito de la Educación Formal ha sido analizado bajo el prisma de distintos agentes que de manera directa o indirecta participan en estos proyectos y acciones que se desarrollan en las escuelas e institutos de la provincia de Zaragoza.

Los datos obtenidos permiten reflexionar sobre el sentido y significado de la EpDCG para la comunidad educativa. Las categorías resultantes muestran, que el desarrollo de estas acciones en los centros escolares debe ir en consonancia con una educación para la ciudadanía global, de diálogo y basada en redes (Boni, *et. al.*, 2012).

En este sentido, se considera la EpDCG un potente instrumento para poder transformar el entorno y la sociedad en general desde las aulas. Y a su vez se entienden los centros educativos como escenarios privilegiados para poder desarrollar los principios y contenidos de la EpDCC.

Para que estas acciones adquieran un carácter integral y global se considera imprescindible articularlas en proyectos de centros en los que participe y colabore toda la comunidad educativa. No es suficiente ofrecer contenidos, sino que es fundamental formar a los ciudadanos en valores, en un espíritu crítico, en responsabilidad con y para una sociedad solidaria y justa (Santos, 2000)

Tal y como Marco Stiefel (2003) plantea, parece necesario trabajar de manera planificada y sistemática, desarrollando proyectos a largo plazo de forma coordinada. Sería interesante que los centros se orientaran en todas estas direcciones, para que la EpDCG sea una experiencia y mejore la realidad educativa y social; convertir un modelo en una experiencia. Quizás el reto sea desarrollar una metodología más participativa y de acción (Ortega, 2008).

Los docentes apuestan por un modelo educativo de centro orientado al desarrollo de valores y actitudes; bien porque se prima la formación integral, bien porque forma parte del currículo, bien como apuesta del proyecto educativo o bien teniendo como prioridad la educación en valores. Diseñar acciones y estimular la generación de nuevos proyectos e ideas que fomenten la participación de las familias y las entidades del

entorno (Garreta, 2014) en los centros educativos para el intercambio de buenas prácticas y experiencias, podría ser un reto de futuro que abra nuevas posibilidades.

En el ámbito de la administración se plantea la importancia de que exista una mayor coordinación y coherencia. Se resalta la falta de estabilidad de la plantilla en el ámbito rural como un aspecto que impide que los centros educativos sean más proactivos, impulsando y desarrollando proyectos de EpDCG. De ahí la importancia que adquieren los claustros “como estructuras de funcionamiento, organizativas y de oportunidad en la práctica de la ciudadanía global” (Boni, *et al.*, 2012, p.77).

Por ello, un aspecto fundamental de las estrategias planteadas es la institucionalización de la EpDCG en los centros educativos a través de la normativa tanto curricular como organizativa de centro que permita desarrollar proyectos integrales y sistemáticos. De este modo, los centros educativos, que ya son proactivos, se verán más apoyados y reconocidos y los centros receptivos y pasivos tendrán que empezar a plantearse la realización de estos proyectos y acciones.

Finalmente, esta institucionalización de la EpDCG en el ámbito educativo formal no será suficiente si no va a acompañada de una buena planificación y coordinación de los recursos materiales y personales existentes, y si no existe una actitud de compromiso y responsabilidad social de toda la comunidad educativa.

2.3. La EpDCG en el ámbito de la Educación No Formal

Depende de la persona en sí mismo, si tiene inquietudes y no le importa trabajar por su pueblo.
(Técnico de un Grupo de Acción Local)

2.3.1. Introducción

La elaboración de la segunda fase del diagnóstico del ámbito no formal de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) en el medio rural de la provincia de Zaragoza responde a los siguientes objetivos:

- Valorar la situación actual del ámbito no formal de la EpDCG en el medio rural de la provincia de Zaragoza a partir de la experiencia directa de los agentes que intervienen en programas o acciones de EpDCG.
- Caracterizar los programas y acciones en el ámbito no formal de la EpDCG que se están desarrollando en el medio rural de la provincia de Zaragoza.
- Identificar las dificultades, oportunidades y retos que existen actualmente para trabajar la EpDCG en su ámbito no formal y en el ámbito rural de la provincia de Zaragoza.

En primer lugar, se abordará la exposición de la metodología (fuentes y recogida y análisis de datos). En segundo, se detallará el proceso de análisis de los diferentes discursos obtenidos en el trabajo de campo. Y, por último, se procederá a la exposición de los resultados del análisis y las conclusiones.

2.3.2. Metodología

El marco metodológico se sitúa en el plano crítico e interpretativo, que aboga por comprender el fenómeno objeto de estudio a partir de las experiencias y vivencias de los participantes, por tanto se ha realizado a través de una metodología cualitativa.

En este sentido, el grupo de discusión y las entrevistas facilitan profundizar en las creencias y experiencias de los informantes. Además, el grupo de discusión, que tiene como esencia la participación, genera confrontación libre de ideas, lo que permite comprender la experiencia subjetiva.

El contenido de este informe de carácter cualitativo complementa y refuerza la información cuantitativa correspondiente recogida en la fase I de este diagnóstico.

Fuentes e informantes

La muestra objeto de estudio se ha focalizado en 6 tipos de informantes, en función del sector concreto en el que suelen desenvolver su actividad: entidades ciudadanas locales (6 informantes), ámbito institucional o técnico-institucional (4 informantes), ONGD (3 informantes), otras entidades sociales (3 informantes), una empresa de educación social (1 informante), y la educación formal o reglada (1 informante). Por tanto, se han recopilado los testimonios de 18 personas (11 mujeres y 7 hombres) ligadas al ámbito no formal de la EpDCG en la provincia de Zaragoza.

Para su elección, se ha considerado relevante su estrecha relación con algunas de las diferentes zonas del medio rural de la provincia de Zaragoza. Los informantes tenían relación con Calatayud, Valdejalón, Tarazona y el Moncayo, Campo de Belchite, Bajo Aragón-Caspe/Baix Aragó-Casp, Ribera Alta del Ebro, Delimitación Comarcal de Zaragoza, Campo de Cariñena, Valdejalón y la propia ciudad de Zaragoza.

Se ha realizado un grupo de discusión compuesto por 10 personas participantes, y siete entrevistas a 8 informantes. El contenido del grupo de discusión y de las diferentes entrevistas fue grabado en audio y posteriormente transcrito íntegramente. De manera previa a la realización de grupo de discusión y de las entrevistas se pidió autorización expresa a las personas informantes para el uso de la información recabada con fines de investigación. Las tablas 2.5 y 2.6. muestran los datos del trabajo de campo, así como número y características de las personas participantes.

Tabla 2.5

Grupo de discusión Educación no Formal

Lugar: Municipio de La Almunia de Doña Godina.

15 de diciembre de 2017

8 personas: 4 mujeres y 4 hombres; 4 menores de 34 años y 4 mayores de 55 años.

Caracterización de los Informantes	Municipio o zona con los que se relaciona
Miembro de grupo comarcal de consumo ecológico	Tarazona y el Moncayo
Miembro de grupo comarcal de consumo ecológico	Tarazona y el Moncayo
Técnico de un grupo de acción local	Campo de Belchite
Técnico de Juventud de un municipio de mediano tamaño	Bajo Aragón/Caspe-Baix Aragón/Casp
Voluntaria de ONGD	Comunidad de Calatayud
Voluntaria de ONGD	Zaragoza
Profesor de educación secundaria	Zaragoza/Calatayud
Miembro de entidad ciudadana local	Valdejalón
Miembro de entidad ciudadana local	Valdejalón
Miembro de entidad ciudadana local	Valdejalón

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.6

Entrevistas

Caracterización de los Informantes	Municipio o zona con los que se relaciona
Técnico de una entidad social	Zaragoza – Tarazona y el Moncayo
Técnica de Casa de Juventud	Ribera Alta del Ebro
Colaboradora de una ONGD	Zaragoza
Técnica de un sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación	Zaragoza
Técnico de un sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación	Zaragoza
Concejala de Participación	Campo de Cariñena
Técnica de una empresa de educación social	Valdejalón
Bibliotecaria	Delimitación Comarcal de Zaragoza

Fuente: Elaboración propia.

Recogida y análisis de datos

Los instrumentos utilizados para la realización de este diagnóstico fueron un grupo de discusión, siete entrevistas en profundidad y una breve revisión bibliográfica. A partir de toda la información obtenida se realizó un análisis global final.

En el mes de diciembre, tuvo lugar en La Almunia de Doña Godina un grupo de discusión con una serie de agentes relevantes con suficiente diversidad en cuanto a su ámbito de intervención y a su procedencia geográfica. Sus 10 participantes aportaron una serie de reflexiones tanto particulares como conjuntas de gran utilidad para el contenido de este diagnóstico.

El guion de los contenidos para el grupo de discusión (anexo 9), se divide en cinco bloques teniendo en cuenta los siguientes objetivos. El propósito del primer bloque es presentar y contextualizar la sesión. El del segundo bloque es caracterizar los diferentes agentes que intervienen en las acciones de EpDCG. El del tercer bloque es profundizar en la metodología de las acciones de EpDCG en el ámbito de la educación no formal. Y, para finalizar, en el quinto bloque se pretende recabar un diagnóstico valorativo de estas acciones.

Posteriormente se realizaron un total de siete entrevistas en profundidad (una de ellas a dos personas a la vez), de carácter semi-dirigido, a través de las que se obtuvo una visión detallada de determinados agentes, algunos de los cuales pertenecían a ciertos ámbitos no representados en el anterior grupo de discusión.

El anexo 10 recoge el guion de la entrevista semi-estructurada. El objetivo de las entrevistas fue identificar la relación con la EpDCG de la entidad en la que se integraba la persona entrevistada, caracterizar sus acciones de EpDCG y recoger una valoración estratégica de la EpDCG en la provincia de Zaragoza.

Se realizó asimismo una breve revisión bibliográfica de la escasa información publicada disponible sobre el tema y, con todo ello, se analizó el conjunto de la información obtenida y se redactó el presente diagnóstico.

En este contexto metodológico, se ha llevado a cabo un análisis de tipo categorial, interpretativo y deductivo planteando la opción de que puedan surgir categorías emergentes.

2.3.3. Análisis de Resultados y Discusión

El presente apartado va a abordar, en este orden, un repaso a las diferentes visiones del concepto de EpDCG presentes en los testimonios recogidos, una descripción de las características de las actividades de EpDCG en el ámbito no formal del medio rural de la provincia de Zaragoza, una caracterización de los agentes implicados, un repaso a las diferencias geográficas observadas a lo largo de la provincia y, finalmente, una serie de obstáculos, retos y oportunidades referidos a una visión de futuro del tema tratado.

A. *Concepto de EpDCG*

Durante los contactos establecidos con representantes de los diferentes agentes que intervienen el ámbito no Formal de la EpDCG en la provincia de Zaragoza, ha resultado llamativo comprobar cómo muchos de estos agentes mostraban cierta dificultad a la hora de establecer una diferencia nítida entre la dimensión formal y no formal de la educación. Este hecho ha supuesto cierto escollo a la hora de validar los resultados obtenidos en el trabajo de campo previo a la redacción de este informe, debido a la poca claridad de ciertos registros que parecían referirse tanto a ámbitos formales como no formales de la educación. En todo caso, algunos agentes vinculaban los objetivos de esta educación “como combate y contrapeso” respecto a los mensajes provenientes de los medios de comunicación y, en última instancia, de buena parte de la educación informal.

Otra dificultad añadida estuvo más directamente relacionada con el propio concepto de EpDCG ya que a los agentes consultados no solía resultarles tarea fácil deslindar los procesos estrictamente educativos de aquellos más amplios de transformación social ni la propia EpDCG de actividades de otro carácter pero que forman parte igualmente de la ENF o de la dinamización social en el medio rural.

Estamos pensando una pedagogía transformativa, vale, correcto, pero no toda transformación es ni un proceso educativo ni es Educación para el Desarrollo.
(Colaboradora de una ONGD)

Existe, asimismo, cierto desconocimiento sobre el término de EpDCG y sobre su significado preciso, habiéndose constatado una tendencia en algunos agentes a

relacionarlo casi exclusivamente con el desarrollo personal u, otras veces, con el fomento de la convivencia y respeto entre la ciudadanía.

Seguramente muchas de las cosas de trabajo que he hecho pueden formar parte de esa educación no formal, de esa Educación para el Desarrollo que al fin y al cabo desarrolla a la persona. (...) Parte de mi trabajo tiene que ver con ofertar actividades que al fin y al cabo acaban enriqueciendo la vida de una persona, te acaban aportando, abriendo horizonte de alguna manera. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Otros agentes, sin embargo, presentaban un buen conocimiento de la historia reciente de las conocidas como diferentes generaciones de este concepto, teniendo constancia de que en un momento anterior la EpDCG estuvo vinculada con la difusión del conocimiento de la situación de los llamados países del Sur. Y que, frente a ello, la noción actual de esta educación se refiere a una actuación educativa dirigida a la propia población de nuestro entorno, con unos objetivos últimos de creación de conciencia crítica y de transformación social.

Como yo lo entiendo (...) es que no podemos pensar en acciones de cooperación externa, en el ámbito de otros países, sino se sensibiliza también al ciudadano local, primero de la importancia de realizar esas actuaciones la mayoría de las veces con recursos públicos y lo segundo pues que es parte de un proceso en donde el actor o ciudadano local (...) es necesario que se vea como parte de un proceso, que aquí también se tiene que hacer algo. (Colaboradora de una ONGD)

En definitiva, la cuestión clave en la consideración de este concepto entre las personas consultadas ha sido la de la visión global de cualquier problemática, poniendo en el foco los lazos existentes entre las cuestiones locales y globales y en relación con el conocido lema “pensar en global, actuar en local”. Esta búsqueda de conciencia de la existente interdependencia a nivel global se sustancia unas veces en la reseña de los Objetivos del Milenio u Objetivos de Desarrollo Sostenible y, la mayor parte de los casos, en la inclusión de diversos ejes o enfoques como la paz, solidaridad, medio ambiente, igualdad, etc.

El tema del desarrollo y la cooperación para el desarrollo también ha evolucionado a no verlo como una cosa que vamos a ir allá a desarrollar a alguien más, sino que estamos entendiendo que todos estamos en esa red de evolución social. Y creo que finalmente también el discurso global ya lo está asumiendo así y por eso por ejemplo los ODS ya no son solamente para países que tienen que desarrollarse, sino para todos. Y las líneas que estamos hablando inciden o tiene

que ver, y tendrían que incidir mucho en lo que son los ODS. (Colaboradora de una ONGD)

Educación para la Paz, Educación para la Solidaridad, para el Medio Ambiente, para la Igualdad. Coges eso, lo mezclas y te sale la Educación para el Desarrollo. (Técnico de sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación)

Además, buena parte de los agentes consultados tenían asumida una versión del concepto muy pegada a su realidad local mediante la que podían adjudicar diversos calificativos al “desarrollo” de la EpDCG como los de sostenible, comunitario o rural.

Cuando pienso en Educación para el Desarrollo lo primero es ¿de qué estamos hablando? Entonces en un primer momento he pensado ¿pero para el desarrollo personal de las personas...? Y después conforme vas reflexionando más pues vas llegando a la conclusión de que es para el desarrollo enfocado al pensamiento y lo relaciono al desarrollo sostenible, al desarrollo de comunidad, en pensar en una formación no individualista sino todo lo contrario, pensar en colectivo y en crear comunidades que sean respetuosas entre las personas y con el medio. (Técnica de sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación)

Otras voces alertaron del peligro que supone identificar la educación para el desarrollo con una educación para la transformación social en general, en referencia a la posibilidad de que se pudiera perder definitivamente su dimensión global de tener en cuenta la realidad de los países no desarrollados o subalternizados si llegara el caso de que esta educación se centrara únicamente en la realidad social de nuestro entorno.

Tú dices ahora que Educación para el Desarrollo son más cosas. Sí, son más cosas, pero ya no se hacen fichas sobre los niños que mueren de hambre en el instituto, y antes por lo menos las hacíamos. Sí, están los libros de texto pero no se les dedica una atención. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

Y otros agentes, por último, ponían el acento en la juventud de este concepto y en que, por ello, fuese un campo en continua transformación y resignificación, de manera que los diferentes agentes implicados se lo estaban apropiando y adaptando continuamente a su contexto concreto.

... yo creo que es de dónde surge el concepto y cómo nos lo apropiamos y luego en esa apropiación yo creo que ya lo resignificamos, ¿no? (...). Yo creo que desde los sujetos y las organizaciones tenemos que dotar también de contenido y decir,

esto es, esto debe ser Educación para el Desarrollo. (...) Hacer una reflexión de hacia dónde tiene que ir la Educación para el Desarrollo me parece muy importante. (...) Como conclusión diría que el concepto de Educación para el Desarrollo está en transformación, es un concepto muy joven que luego también se significa de forma diferente en el mundo anglosajón, en España, Latinoamérica... en fin, que no es un concepto único al que todos estemos adscritos. Eso por una parte es una oportunidad, todo un campo por construir. Y luego que yo creo que hay que resignificar a nivel local y es por dónde lo queremos orientar. Organizaciones, Administración Pública y actores locales tienen esa oportunidad de orientarla y decir, bueno, en Aragón la Educación para el Desarrollo para nosotros es esto. (Colaboradora de una ONGD)

B. Características de las actuaciones de EpDCG en el ámbito de la educación no formal

En el ámbito de la ENF se identificaron numerosas acciones en la provincia de Zaragoza que dan cuenta de una amplia variedad de iniciativas que responden a diversos contenidos temáticos que serán explicitados y detallados a continuación. Por otro lado, desde la idea de que la EpDCG es un concepto vivo, sistematizar los testimonios nos aporta un pedazo del imaginario social de lo que representa hoy la EpDCG en la provincia de Zaragoza.

a) Contenidos temáticos

Desde la experiencia y conocimiento de los participantes, se identificaron una amplia variedad de temas que abarca la EpDCG. Sistematizando esta información encontramos que hay tres áreas que se repiten de forma significativa y que aglutinan la oferta de ENF en el ámbito rural, tal y como se observa en la tabla 2.7.

Tabla 2.7
Grupos de discusión y entrevistas

ÁREAS	TEMAS
Desarrollo sostenible	Consumo Responsable Movilidad sostenible Protección medioambiental y del territorio Desarrollo rural: identidad y autoestima local, resiliencia contra la despoblación.
Género	Igualdad Lucha contra la violencia de género
Convivencia	Interculturalidad Multiculturalidad Integración social Participación Solidaridad

Fuente: Elaboración propia.

De forma general, el enfoque del contenido en las actuaciones se relaciona con la intervención para dar respuesta a necesidades y problemáticas desde lo local y, en algunas ocasiones, se conecta con la problemática global. Por otro lado, estos temas son de amplio recorrido histórico y socialmente aceptados e integrados en las políticas públicas, pudiendo ser el motivo de representación mayoritaria. Parece importante mencionar que en ningún caso se incorpora la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el aspecto temático de las actuaciones.

...con la juventud en general, trabajamos más la generación de referentes, de darse cuenta de la problemática de otros países con idea de formar a los ciudadanos del futuro, eso sería con los jóvenes y con las personas más adultas, ya es adaptarse a la realidad que tenemos en nuestro entorno, entonces acciones mixtas migrantes-no migrantes para normalizar la situación porque hay muchas acciones de racismo a nuestro alrededor... (Técnico de una entidad social)

Otras acciones de participación ciudadana son temas de solidaridad. Por ejemplo, hacemos un día de encuentro con Aldeas Infantiles, los invitamos aquí y los jóvenes voluntarios de la Casa de Juventud, con otros jóvenes, (...) les preparan una especie de animación infantil con disfraces, pintacaras y ellos al ver a los niños..., que sabemos en Aldeas Infantiles son niños que tienen muchas carencias socioeconómicas y familiares por equis motivos, se hacen más humanos, entienden qué afortunados son ellos, sabes, la comparativa ésta. (Técnica de Juventud de un municipio de tamaño mediano/pequeño)

En lo que se refiere a qué criterios se tienen en cuenta para la selección de contenidos en las acciones, señalaron el interés de la población, que exista un volumen de masa de crítica significativa respecto del tamaño de la población. Es decir, para garantizar un mínimo de asistencia es necesario considerar la relación entre la población a la que pudiera resultar atractivo un tema y la oferta de propuestas que se generan.

(...) hay que enfocar el contenido también a la tipología de las personas que vas a tener de público, no es lo mismo uno que otro. (Técnico de una entidad social)

Cuando te juntas con gente que tiene las mismas inquietudes y las mismas historias suelen surgir iniciativas. (Técnico de Juventud de un municipio de mediano tamaño)

Los municipios de menor tamaño encuentran en núcleos urbanos próximos una diversidad de oferta de acciones con las que resulta difícil competir.

Aquí es muy difícil porque no hay convivencia de comarca, no sé cómo será en otras. No hay proyectos comarcales, ni los va a haber a lo mejor porque siempre se mira hacia Zaragoza, es que no. A lo mejor si fuésemos el Jiloca que estás allí lejos, no lo sé. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

b) Diseño y configuración

En gran medida las actuaciones se limitan a acciones puntuales, salvo en organizaciones que han incorporado la EpDCG como línea estratégica de acción y reciben financiación pública a través de convocatorias de subvenciones o de convenios. En este caso, se elaboran proyectos con intervenciones a medio y largo plazo que incorporan diferentes estrategias. Tanto en proyectos como en acciones aisladas, hay una tendencia a los formatos más clásicos como charlas, presentaciones, exposiciones, cursos, publicaciones... al mismo tiempo que se plantea la necesidad de innovar con recursos metodológicos más atractivos como ferias, encuentros, exposición colaborativa, gymkanas, andadas didácticas, etc.

La charla es lo más común que se usa pero tampoco es a lo mejor lo que funciona mejor pero es el más fácil. (Miembro de un grupo de consumo ecológico comarcal)

El criterio general que manifestaron los agentes a la hora de seleccionar el formato de las acciones hacía referencia al volumen de asistencia. En este sentido, la implicación directa de personas y colectivos locales se señalan como un factor de éxito.

A lo mejor en pueblecitos es más fácil organizar algo entre semana y la gente va porque no tiene nada que hacer. Aquí por ejemplo viene alguien a la biblioteca y te dice, ¿puedo presentar mi libro? Claro, puedes. Pero si no hay un atractivo, no se conoce el libro o a quién presenta el libro. No suelo decir que no, aunque últimamente sí. Digo que sí, vale, pero tráete el público. Yo te pongo los carteles, te hago la difusión, pero van a venir dos personas. O una conferencia, charla que a no ser que sea algo muy arraigado o que la gente del municipio esté preocupada por eso...” (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Observamos que los formatos que señalaron como más innovadores hacen referencia a una afluencia masiva de público aunque también se cuestiona el nivel de eficiencia en cuanto al mensaje que se quiere transmitir.

A lo mejor, festivales, encuentros, ese tipo de actos sí que reúnen a más gente pero es más complicado. (Colaboradora de ONGD)

De igual forma que para seleccionar el contenido de la acción se tenía en cuenta el interés del público en el tema, también para determinar el tipo de acción señalaban como factor las características del público destinatario.

Pensar desde el destinatario antes que el producto, también me parece una estrategia importante. (Colaboradora de ONGD)

En lo que se refiere a las nuevas tecnologías y las posibilidades que estas ofrecen, apenas se han mencionado en una ocasión, haciendo referencia a cómo en el ámbito rural pueden suponer un obstáculo.

(...) todo el ámbito de la digitalización pues permite una salida y está genial pero también hay muchos espacios donde esas facilidades lo complican. (Colaboradora de ONGD)

c) Público objetivo

En el ámbito de la ENF, los agentes identificaron acciones dirigidas a todos los rangos de edad, desde la infancia hasta personas en la etapa de jubilación. Algunas acciones son adaptadas en función del colectivo al que se dirige y en otros casos, son acciones abiertas para toda la población.

Yo creo que ninguna edad es mala para trabajar estos ámbitos, o sea, todas las edades tendríamos que estar educados y seguir formándonos sobre estos temas porque todos formamos la sociedad y todos tenemos que aprender igual. (Técnica de una empresa de educación social)

Desde los testimonios recogidos, respecto a la participación observamos que:

- La infancia y juventud tiene mayor representación como público destinatario de estas acciones, motivada por el potencial de futuro y la posibilidad de transformación, “maleabilidad”, que no ocurre con personas adultas. Como consecuencia suele ser un sector saturado de actividades.

Los críos les sobran actividades. Tienen que jugar más y quedar con sus amigos a jugar en la plaza donde todavía hay plazas (...) el que no tiene kárate, tiene fútbol... (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Para mí, (habría que dirigir estas acciones a) la gente joven, porque son la gente del futuro. Porque a las personas mayores es más difícil cambiar la mentalidad, la forma de actuar, la forma de ser. Pero si tú ya lo enfocas hacia futuro, llegará un momento en que eso debería reducirse o desaparecer, esperamos, o si no todas estas acciones no tendrían ningún sentido. (Técnico de una entidad social)

La juventud, son los que están aprendiendo. A un niño de diez años sí que lo puedes ir educando en valores ya, lo puedes ir metiendo pero están en otra onda, no están aún preparados para enfrentarse a la independencia. Los de trece, catorce, quince ya paso a paso, año tras año van conociendo cosas nuevas de lo que se les espera el resto de sus vidas. Entonces ahí es cuando está el cerebro tipo esponja para enseñarle tú o quien sea. (Técnica de Juventud de un municipio de tamaño mediano/pequeño)

-Mayoría significativa de participación femenina.

A nivel participativo hay muchas más mujeres que hombres (...) En todas las asociaciones, en todas las cosas muchísimas más mujeres que hombres. (Técnico de Juventud de un municipio de mediano tamaño)

(...) la mayor parte de las asistentes, son mujeres. En un porcentaje vamos de goleada, de goleada (...) Yo creo que tiene que ver con motivaciones con intereses, con empleo del tiempo, cómo quiero utilizar mi tiempo libre, cómo sociabilizamos (...) A lo mejor yo me voy... en general, es decir tengo dos horas de tiempo libre me voy a correr, al gimnasio o leo en casa o utilizo el ordenador y las mujeres pues ese tiempo libre deciden dedicar media hora a correr o hacer ejercicio y a hacer una cosa que tiene que ver con otro tipo de formación y de sociabilizar y que tiene que ver más con la cultura, así. O me creo que esto para mí no es solo un entretenimiento. Y a él en general salvadas las excepciones puede decir, vaya tontada. Algo así es, y no es que yo opine que esto tiene que ser así, pero yo lo veo. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

-La población inmigrante requiere de procesos o acciones concretas que faciliten su integración.

(...) se ha creado un grupo propio de costura solo de mujeres marroquíes y españolas que están empezando, pero fundamentalmente las marroquíes que es en lo primero público en lo que esas mujeres participan. Sí que participan en las clases de español para extranjeros, pero porque les obligan por las prestaciones sociales (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

(...) uno de los principales problemas que tiene la educación, incluso la aceptación de personas migrantes es todos los mitos que hay a su alrededor, todas las trabas que se les ponen, eso es el principal obstáculo para concienciar a la ciudadanía real de los problemas que tienen las personas en otros países, las personas migrantes, porque nosotros tenemos una percepción y se ha generado tanta imagen negativa de las personas inmigrantes que es muy difícil cambiar o mejorar. Yo creo que es el principal problema que podemos encontrar (Técnico de una entidad social)

(...) la integración de personas migrantes que están en nuestro país y visibilizarlos y darles acciones, pues muchas veces tienen mucha falta de

recursos, mucha falta de lugares en los que encontrar un espacio y entonces intentamos también echarles una mano, es un poco los dos temas que tenemos que trabajar. (Técnico de una entidad social)

-Las personas desocupadas de empleo y/o en etapa de jubilación son el público con mayor necesidad y disponibilidad. Llama la atención las pocas actividades dirigidas a las personas mayores si tenemos en cuenta el envejecimiento demográfico de las zonas rurales (Gómez-Q., 2017: 89).

(...) tenemos que tener es una amplia variedad tanto para gente que está desocupada y fundamentalmente me refiero a gente que tiene ganas de hacer cosa que está jubilado, en paro... que le ayude a formarse pero que tampoco sea solo el objetivo tener un título (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

d) Recursos humanos y materiales

En las acciones relacionadas con proyectos de convocatorias de subvenciones o convenios con la Administración que requieren de un diseño y planificación, existen recursos humanos y materiales específicamente asignados. En el lado opuesto y en mayor medida, la puesta en marcha de este tipo de acciones suele quedar en el buen hacer y voluntad de personas que asumen la responsabilidad desde una iniciativa personal.

(...) cada maestrillo tiene su librillo. En este caso cada bibliotecaria tiene su manera de actuar. Entonces salvo comprar y prestar libros que prácticamente sería en lo que coincidimos, luego cada biblioteca se mueve o no se mueve en función de sus usuarios y de la persona que la lleva, eso es, así, sí o sí... (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

En cuanto a la oferta de acciones en el ámbito de la ENF señalaron que lo más común es que sea gratis para los participantes asumiendo el coste en la mayoría de los casos desde diferentes servicios públicos como por ejemplo una casa de juventud, la biblioteca municipal o con cargo a proyectos subvencionados.

Los agentes desconocían si existe una formación específica relacionada con el ámbito de la EpDCG. La formación de profesionales se vinculaba directamente con el colectivo al que se dirigía la acción: infancia, jóvenes, adultos, etc.

Yo en concreto he tenido un pasado en la educación formal en Madrid, entonces a través del trabajo con jóvenes, pero sí que es una parte que es talleres con adultos que yo desconocía ese mundo y que es otro mundo muy diferente. Entonces sí

que en cuanto a eso más que nada es que yo con mi formación como profesor sí que puedo suplirla un poco pero a veces cuesta un poco y echas de menos que haya no sé si formación o más información sobre la formación que existe.
(Voluntario ONGD)

e) Metodología

Sobre la concepción metodológica de la EpDCG en la ENF, los agentes reflejaron la ausencia de unos criterios comunes que en la práctica quedaba subsanada con el saber hacer específico de cada agente. Se echa de menos una perspectiva que incorpore la reflexión desde la pedagogía mientras que el factor de éxito de las actuaciones queda en el nivel de asistencia, sin herramientas que den cuenta del nivel de cumplimiento de los objetivos. El enfoque interdisciplinar se presenta como una oportunidad para combinar lo temático específico de los contenidos con recursos metodológicos que integren la tarea educativa.

Yo creo que es ponerse a hacer, digamos en dinámicas interdisciplinares, donde haya alguien de la educación, pero también alguien del tema, mientras más mix mejor porque logramos generar productos más complejos y más útiles.
(Colaborador de ONGD)

En general, identificaron como una fortaleza las alianzas con organizaciones o colectivos locales que puedan apropiarse y dar soporte a las propuestas tributando a la posibilidad de una transformación real en el territorio.

A través de las asociaciones es la forma más fácil de llegar a ese ámbito informal.
(Colaboradora de ONGD)

Igual depende de la actividad. Por ejemplo, si la organiza un ayuntamiento o la organizamos un grupo Leader, y la sueltas sin más te va poca gente. Si te la ha pedido una asociación de mujeres o una asociación cultural, sus propios socios ya se encargan de tener gente y de completar la actividad. Hay casos que es difícil decir... (Técnico de un Grupo de Acción Local)

El “antes” y “después” de las actuaciones, que corresponden a la fase de identificación y la evaluación se hacen de manera formal en función de los requerimientos de las instituciones que convocan o financian. En caso contrario, se realizan de manera informal y en la mayoría de los casos de manera individual y desde la improvisación. Salvo en excepciones, no existen herramientas diseñadas para tal fin como, por ejemplo, un cuestionario de evaluación. Sin embargo, hay un consenso en el

reconocimiento de la importancia de sistematizar y generar un sistema de conocimiento que permita capitalizar el aprendizaje desde la experiencia.

(...) si son actividades rodadas es más fácil porque el pre ya lo tienes. Y luego lo que no hago es una evaluación escrita, porque me evalúo a mí misma, yo si veo las cosas que tengo que mejorar o las cosas que han funcionado mejor pero no como evaluación... Con los profes alguna vez nos juntamos y hablamos... (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Conoce el entorno, la gente de su pueblo... y a partir de esto detecta necesidades. (Voluntaria de ONGD)

Los mismos líderes en cada pueblo, hay varias personas que son las que más controlan que muchas veces no son los políticos son gente de la Asociación de mujer de la Asociación Cultural o te dicen lo que comentabas tú, que en el territorio están haciendo esto lo podéis hacer aquí. (Técnico de un Grupo de Acción Local)

Desde los diferentes testimonios, constatamos cómo la perspectiva de género está incorporada tanto a nivel institucional como a nivel personal de los agentes aunque no siempre queda explicitada si no se requiere. Existe dificultad para concretar esa sensibilización en las acciones concretas más allá de la “asistencia de mujeres” y la organización de eventos los días 8 de marzo (Día de la mujer trabajadora) y 25 de noviembre (Día de Lucha contra la Violencia de Género).

(...) no se tiene en cuenta a no ser que sea algo que pretendes potenciar o defender. Todo lo que se realiza alrededor del 8 de marzo sí que tiene un enfoque de género y todo lo que tiene que ver con la violencia de la mujer, tiene un enfoque de género. Yo no organizo actividades propias para un género, para un sexo o para otro. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Se tiene en cuenta de forma muy latente te diría. Por ejemplo, las charlas se ponen en horario que las madres estén libres, porque son las mujeres las que participan, punto. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

Yo creo que viene implícito, se sabe, sabes qué vas a hacer algo y que vas a tener más mujeres que hombres pero es que en las asociaciones hay más mujeres que hombres a no ser que hablemos de la Asociación de Cazadores o alguna cosa así que también habrá alguna mujer pero en la mayor parte de las cosas hay más mujeres que hombres entonces yo no creo que haya en ningún... siempre en las asociaciones se parte de una base de igualdad cuando no de supremacía femenina entonces siempre yo no creo que haya ningún caso en el que haya que tener en

cuenta la igualdad de género porque ya viene dada. (Técnico de Juventud de un municipio de mediano tamaño)

C. Agentes

Los tres principales agentes que intervienen en el ámbito no formal de la EpDCG en la provincia de Zaragoza son las instituciones públicas, las ONGD y las entidades ciudadanas de carácter local. Estos tres agentes cumplen papeles claramente diferenciados aunque muchas veces complementarios.

a) Instituciones públicas

Dependiendo de la dimensión territorial considerada tenemos que tener en cuenta la acción de los ayuntamientos a nivel municipal, de las comarcas a nivel intermedio (con la excepción de la llamada Comarca Central todavía no constituida) y, por último, de la Diputación Provincial de Zaragoza y del Gobierno de Aragón cuyos ámbitos territoriales de actuación abarcan la totalidad del territorio provincial de carácter rural.

(...) (puede hacer cosas) el ayuntamiento a nivel aquí del pueblo. Pero luego estamos dentro de un territorio, que es la comarca, que si todos los pueblos de la comarca trabajáramos en la misma línea, pues mucho mejor. Y a nivel más arriba, a nivel de diputación provincial, mejor si tuviéramos una línea que se pudiera trabajar o a lo mejor contar con recursos... (Técnica de una empresa de educación social)

Las funciones que el conjunto de agentes consultados atribuye a las instituciones públicas evidencian la importante misión de impulso y liderazgo en estas cuestiones que se les presupone a las administraciones públicas.

En los ayuntamientos sí que cada vez hay más solicitudes de acciones de este tipo, sí que se va hablando entre ellos y van diciendo: vamos a trabajar estos temas. (Técnico de una entidad social)

Este papel impulsor y de liderazgo se ha de sustentar en un compromiso político con la EpDCG, a través del cual se pueden llevar a la práctica las labores de vertebración, planificación, evaluación y transversalización de las acciones de EpDCG.

Una de las maneras más evidentes de traducir este compromiso de las instituciones en acciones concretas suele ser la aportación de recursos económicos (a través de subvenciones y convenios) y de otro tipo para que otros agentes como ONGD,

entidades ciudadanas o incluso administraciones públicas de menor nivel puedan llevar a cabo sus proyectos de EpDCG.

Otra herramienta con la que se sustancia la labor de impulso y liderazgo de las instituciones es la de disponer de una oferta propia de actividades en este campo, tal y como ocurre con la Diputación Provincial y algunas comarcas. Esta oferta de actividades puede englobar actividades de realización directa por parte de la institución junto a otras, la mayoría, implementadas por entidades sociales y otros agentes. A su vez, su oferta se dirige tanto a administraciones de menor ámbito como a entidades ciudadanas de carácter local. De igual manera, es habitual que las instituciones se ocupen de solicitar y/o recibir y acoger la oferta de actividades preparadas por ONGD y otras entidades dedicadas a la EpDCG.

Más allá de las actividades puntuales, algunas instituciones (especialmente las comarcas y los ayuntamientos de tamaño mediano o grande) tienen asimismo la posibilidad de activar las programaciones de acciones de EpDCG con procesos a medio y largo plazo a través de los servicios municipales o comarcales de Juventud, las Oficinas Comarcales o Municipales de Información Juvenil (conocidas como OMIJ) y, en última instancia, las bibliotecas municipales. En la práctica, muchos de estos equipamientos y servicios públicos suelen asumir la EpDCG como uno de sus objetivos de acción de manera más o menos implícita según los casos.

Algunas veces, esta dinamización de la población juvenil (en la que puede tener una gran importancia las acciones en EpDCG) se desarrolla en espacios de educación no formal de iniciativa pública, pero gestionados por empresas de animación sociocultural. Son las llamadas Casas de Juventud en las localidades de mayor tamaño, y Espacios Jóvenes en las de tamaño mediano o pequeño. Aunque la continuidad y extensión de estas iniciativas pueden ser muy variables, su importante papel a la hora de realizar y programar acciones de EpDCG dirigidas a la población juvenil es muy importante, y su carácter cercano y pegado al territorio les permite, por ejemplo, facilitar la involucración de otras entidades de la propia localidad en sus actividades juveniles de EpDCG.

Además de esta labor de impulso directo de las instituciones, desde algunos agentes consultados se ha resaltado asimismo la oportunidad de que incidan en la

facilitación y disminución de obstáculos de aquellas acciones impulsadas por ONGD y otras entidades ciudadanas.

En todo caso, para ambas tareas (el impulso directo y el apoyo a iniciativas ciudadanas) se percibe la necesidad de que se dé una conjunción entre la existencia de una voluntad política y una implicación personal del personal funcionario, no solo en referencia a las capacidades técnicas con las que cuenta sino también, y sobre todo, a un interés y compromiso personal con estos temas para que finalmente sea posible llevar a buen término las directrices políticas de carácter más general.

Tiene que haber una combinación de voluntad política, que destine dinero, y luego que haya unos técnicos que sepan hacer malabares porque en otro sitio con ese mismo dinero se hace una macro exposición y se acabó. Sí hay diferencia. Primero que haya presupuesto y luego cómo se gestiona. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

b) ONGD

Otra pieza fundamental del puzzle de la EpDCG en la provincia de Zaragoza, tanto en su ámbito formal como no formal, son las ONGD aragonesas que, en su gran mayoría, se hallan radicadas en la ciudad de Zaragoza y, muchas de ellas, integran la Federación Aragonesa de Solidaridad.

Según datos recientes, es significativo el porcentaje de estas ONGD que realizan actividades de EpDCG en la zona rural de la provincia de Zaragoza (Gómez-Q., 2017: 84-88) aunque normalmente con un considerable aumento de esfuerzo por motivos logísticos y de desplazamiento. Estas dificultades se ven agravadas por la dificultad intrínseca de estas entidades para generar recursos propios que complementen aquellos que reciben de las instituciones públicas.

Su función, ya concretamente respecto al ámbito no formal de la EpDCG, es la de disponer de una oferta de actividades que poner a disposición de agentes locales (tanto institucionales como sociales) así como atender la solicitud de actividades por parte de estos mismos agentes locales.

Nosotros hacemos una oferta, la lanzamos tanto a ayuntamientos como a centros escolares, con las diferentes entidades con las que colaboramos, y ellos son los que nos hacen una demanda dependiendo donde pueden tener más problemas

interculturales o de convivencia. (...) Hay pueblos que tienen más inmigración y tienen más problemas de racismo y hay pueblos que no tienen ninguno o que lo tienen todo muy asumido. (Técnico de una entidad social)

c) Entidades ciudadanas locales

Asociaciones de mujeres, culturales o de vecinos son entidades ciudadanas de carácter local con gran potencialidad para constituir un importante eslabón de la, a veces compleja, cadena de las acciones de EpDCG en el medio rural de la provincia de Zaragoza. La presencia de este tipo de entidades suele ser más frecuente en localidades de tamaño mediano o grande.

Las asociaciones de mujeres en general, por lo menos en nuestra zona, sí que son las que hacen charlas relacionadas con esta temática, de temas muy puntuales. A lo mejor no llevan una línea clara pero yo creo que todos los años una charla o dos de estos temas llevan. Y las Ampas yo creo que también llevan cosas de estas. (Técnico de un Grupo de Acción Local)

Por el contrario, en muchas localidades de pequeño tamaño y en algunas de tamaño mediano, el papel de estas entidades se ve cubierto por la existencia de una sola asociación de carácter generalista que, en ocasiones de manera realmente efectiva, dinamiza de diversas maneras la vida sociocultural de la localidad.

En nuestra zona, no me sé todos los nombres, pero sí que casi todos los pueblos tienen una asociación que dinamiza el pueblo propio, fuera de las instituciones, del propio ayuntamiento. (...) Tienen un papel importante porque muchas veces en el propio pueblo entre ellos se organizan y generan. (Miembro de un grupo de consumo ecológico comarcal)

Uno de los grandes aportes de estas entidades a los procesos y acciones de EpDCG es su detallado y directo conocimiento del entorno, ya resaltado en otros informes (Gómez-Q., 2017: 88), lo que permite contar con una información imprescindible para adaptar el diseño de la actividad educativa al contexto específico en el que va a tener lugar. El otro gran aporte de estas entidades es el de su implicación en las redes socioculturales y personales del lugar, gracias a lo cual resulta más factible conseguir en ocasiones cifras aceptables de asistencia a las actividades.

Su relación con administraciones públicas, otras entidades sociales y ONGD puede ser tanto de recepción y acogida de sus propuestas de actividades como de proposición y demanda hacia ellas de actividades de interés para la propia entidad local.

Contamos con gente en el territorio, en las distintas comarcas, que ellos están pegados al territorio y nos hacen propuestas o participan ellos también en actos. (Técnica de un sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación)

De todos estos aportes es consecuencia que su implicación pueda llegar a determinar el buen resultado de una actividad planteada por otros agentes como una administración pública, una ONGD u otra entidad social. En estos casos, la entidad ciudadana local vendría a ser el equivalente al “socio local” de otros sectores para entidades de ámbito mayor o radicadas en la ciudad de Zaragoza, y que son las que disponen en la mayor parte de los casos de recursos y conocimientos técnicos suficientes para llevar a cabo la actividad educativa aunque carezcan del arraigo e implicación previa en la localidad en cuestión. Además, la permanencia de estas entidades en el propio lugar hace posible la continuidad en el tiempo de los resultados obtenidos a través de una actividad puntual.

A la hora de analizar la labor de estas entidades, cabe destacar la relevancia de que cuente, o no, con una persona especialmente sensible a estas cuestiones, al igual que ocurre en las instituciones públicas de ámbito local o comarcal. Según las opiniones recogidas, es un factor fundamental para el desarrollo de acciones de EpDCG en el medio rural el hecho de que las personas que ejercen el rol de líderes en la dinamización sociocultural de cada localidad incluyan esta visión entre sus intereses.

Los líderes de cada territorio muchas veces son los que lo impulsan. Te pueden venir con una idea y otras veces pues piensas tú necesidades del territorio y lo tratas de mover. Lo mejor es que te lo pidan. Como grupo Leader que apoyamos ayudas y damos subvenciones, los mejores proyectos son los que te lo piden, que hay gente detrás. (...) Lo mejor es que te lo pidan y los que te lo piden son siempre los mismos líderes en cada pueblo. Hay varias personas que son las que más controlan, que muchas veces no son los políticos, son gente de la asociación de mujeres, de la asociación cultural, o te dicen que en el territorio están haciendo esto y lo podéis hacer aquí. (Técnico de un Grupo de Acción Local)

Esta concentración de los factores determinantes para que una acción continuada en EpDCG pueda desarrollarse, con ciertas garantías, en algunas personas concretas del medio rural conlleva por un lado consecuencias positivas como las amplias posibilidades que ofrece su estratégica posición en las redes informales locales pero

también, por otro lado, significativos límites en cuanto a su alta probabilidad de desgaste debido a la habitual sobre y plurimilitancia de estos activistas locales.

Como hay poca masa crítica yo creo que la gente del medio rural tiene que estar en demasiadas organizaciones y eso creo que a veces no tiene continuidad precisamente porque son pocas las personas, pocas en número no en calidad. Entonces tienen que abarcar muchísimo y no siempre pueden alcanzarlo. (Técnica de un sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación)

d) *Colaboraciones entre agentes*

Existe un acuerdo unánime entre los agentes consultados sobre la gran importancia y necesidad de colaborar y realizar actividades de manera coordinada. La realidad sobre la que se sustenta esta opinión es la de una relativa atomización y dispersión de las iniciativas aunque, teniendo en cuenta las dificultades propias del poco estructurado medio rural de la provincia de Zaragoza, se observa al mismo tiempo un grado interesante de cooperación e interconexión entre agentes, con la existencia de efectivas sinergias tanto entre agentes de territorios diferentes como, sobre todo, de ámbitos sectoriales o temáticos distintos.

Yo creo que es absolutamente indispensable tener socios de ese tipo, un socio local. Así como en los proyectos de cooperación, un socio local. Y yo creo que es importante sumar a las autoridades locales en la implementación. Vamos poquito a poco con eso, pero algunas han hecho buen apoyo, buen acompañamiento. (...) que no se haga algo para que se quede en un cajón, y luego ya que la organización local y la autoridad local puedan dinamizar ellos mismos su propio proceso. (Colaboradora de una ONGD)

Entrando al detalle de estas colaboraciones, y considerando las diferentes combinaciones que pueden darse entre los distintos agentes de la EpDCG, es posible establecer los siguientes tipos de colaboraciones con su caracterización diferenciada:

-Entre instituciones públicas y asociaciones e iniciativas locales (como centros de mayores, asociaciones deportivas, de mujeres, juveniles, de vecinos, culturales, ecologistas, Ampas, grupos de consumo ecológico, etc.). La forma más habitual de esta colaboración es aquella en la que la institución proporciona los medios y la entidad ciudadana facilita la realización práctica (mediante la convocatoria, la sala, la asistencia, etc.) y el buen resultado de la actividad. Se trata casi siempre de actividades puntuales

aunque, en alguna ocasión, forman parte de una programación o han quedado establecidas con alguna periodicidad.

Mi opinión es que sobre el dinero público que me toca manejar, mucho o poco, o que me toca proponer cosas, es que es mejor vincularlo a cosas colectivas que haya, sean las que te parecen mejor a ti o no, pero que surjan de una propuesta real, que no sean propuestas paracaidistas que se traen aquí por razones que no tienen que ver. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

Esta alianza resulta especialmente significativa para conseguir un número adecuado de personas asistentes en un medio rural como el de provincia de Zaragoza con efectivos demográficos bastante limitados. En ese sentido, pueden destacarse los resultados positivos de que sean las propias entidades ciudadanas quienes elijan o decidan el contenido concreto de la actividad educativa a desarrollar.

Si la actividad la organiza un ayuntamiento o la organizamos un grupo Leader, y la sueltas sin más te va poca gente. Si te la ha pedido una asociación de mujeres o una asociación cultural, sus propios socios ya se encargan de tener gente y de completar la actividad. (Técnico de un Grupo de Acción Local)

-Entre instituciones públicas de poblaciones cercanas. Aparte de las posibles colaboraciones que puedan darse en este sentido en el seno de las instituciones comarcales o a través de los Grupos de Acción Local, parece que este tipo de colaboraciones inter-institucionales resaltan por su escaso número en el ámbito de la EpDCG.

-Entre ONGD (y otras entidades sociales de ámbito supralocal y dedicadas a la EpDCG) con asociaciones e iniciativas locales. En estas colaboraciones, de manera similar a lo que ocurría entre instituciones y entidades locales, los recursos proporcionados por las primeras sirven de apoyo a la labor cotidiana de las segundas.

La asociación de mujeres del pueblo organiza a veces algo ella pero porque Cáritas se lo propone. Cáritas casi todos los años hace una porque les insiste, les ofrece y al final se hacen. No tanto que las busquen, pero Cáritas se las ofrecen. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

Un reciente estudio (Gómez-Q., 2017: 88), además, aporta la información de que estas colaboraciones son menos numerosas para las ONGD que las establecidas con ayuntamientos y centros de educación formal. A pesar de ello, resaltan asimismo como

significativas aquellas colaboraciones con asociaciones locales (de mujeres y juveniles), centros de educación permanente de adultos, bibliotecas y centros de educación no formal (Espacios Jóvenes).

Yo creo que es muy importante sobre todo las asociaciones de mujeres o las asociaciones de jóvenes pero, claro, en colaboración con el ayuntamiento y con las oenegés y con la gente que pueda estar mejor preparada dependiendo de los temas que se estén trabajando. (Voluntaria de una ONGD)

-Entre ONGD y otras entidades sociales dedicadas a la EpDCG entre sí. La información recopilada parece atribuir a estas colaboraciones una escasa relevancia, con la excepción del importante papel catalizador de ciertas iniciativas que realiza la Federación Aragonesa de Solidaridad y, en un ámbito más específico, la Coordinadora Aragonesa de Voluntariado.

Yo creo que lo que hay está muy intermediado, y lo digo de manera positiva, por la labor de la FAS. Yo creo que de alguna manera las organizaciones hacen cosas por diferentes razones orientadas a la Educación para el Desarrollo, pero yo valoro mucho este trabajo de sistematización y de poner en común qué se requiere. O sea, se requiere que tengamos una mirada más allá de la organización y ver qué sinergias hay, qué cosas parecidas, acceder a materiales de apoyo, ver cómo podemos sumar esfuerzo... y en eso creo que la FAS ha hecho una labor importante. Por ejemplo, los catálogos, poner en común esos materiales, me parece un gran acierto. (Colaboradora de una ONGD)

e) *Redes*

A pesar de la importancia y trascendencia otorgada a la existencia de redes que agrupen y coordinen agentes de la EpDCG en el ámbito no formal de la provincia de Zaragoza, ha podido constatarse la casi inexistencia de redes de ámbito geográfico tanto intra como intercomarcales. Una notable excepción es el proyecto de los Jóvenes Dinamizadores Rurales, impulsado en la actualidad por una red de Grupos de Acción Local de todo Aragón que, en la provincia de Zaragoza, se corresponden con los municipios de la provincia que forman parte de las comarcas de La Jacetania, Cinco Villas, Hoya de Huesca/Plana de Uesca, Ribera Alta del Ebro, Campo de Borja, Los Monegros, Ribera Baja del Ebro, Bajo Aragón-Caspe/Baix Aragón-Casp, Campo de Daroca y Campo de Belchite. Los encuentros de intercambio de experiencias y los proyectos comunes que constituyen la esencia de esta red contrastan con la dificultad para conformar redes interlocales en este ámbito y en el medio rural de la provincia de

Zaragoza. Algunos de los motivos que pueden explicar esta dificultad son la distancia entre los diferentes núcleos con una población mínima, la carencia de una estructuración comarcal real y percibida por todos sus componentes, o la precariedad laboral de algunos de los agentes más decisivos en las acciones de EpDCG.

Cuando trabajas con otros siempre es más enriquecedor (...) pero claro eso tiene unas dificultades que habría que sortear. Dificultades de distancia. Muy bien, yo siempre voy a poner el coche, ¿no? que es en lo que andamos siempre. Muy bien, yo tengo que ir a parte de mi jornada laboral, si no dedicamos tiempo a nuestra formación... pero eso entiendo que en nuestra geografía es muy complicado. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

D. Geografía del ámbito no formal de la EpDCG en la provincia de Zaragoza

Un aspecto de la diversidad del medio rural de la provincia de Zaragoza que afecta de manera profunda a la desigual distribución de las acciones de EpDCG en ella es precisamente el fuerte desequilibrio demográfico provincial debido a la presencia de un numeroso listado de pequeños pueblos frente a un pequeño grupo de localidades de tamaño mediano o grande. De hecho, los municipios que exceden de los 5.000 habitantes se distribuyen únicamente entre ciertas cabeceras comarcales (Calatayud, Ejea de los Caballeros, Tarazona, Caspe, La Almunia de Doña Godina, Alagón y Tauste) y el área metropolitana en torno a la ciudad de Zaragoza (Utebo, Cuarte de Huerva, Zuera, La Puebla de Alfindén y María de Huerva), un ámbito este último de características muy especiales y cuyo análisis respecto a este tema merecería un estudio diferenciado.

Estas circunstancias justifican la presencia de amplias áreas de municipios en los que apenas es posible contabilizar la realización de actividades de EpDCG incluso aún teniendo en cuenta sus definiciones más laxas, tal y como corrobora un reciente mapa de las actividades realizadas por ONGD en la provincia de Zaragoza (Gómez-Q., 2017: 86).

Parece un hecho comprobable que cierto umbral de población por localidad hace saltar por los aires el mínimo de posibilidades de realización en ella con éxito de una actividad de EpDCG en el ámbito no formal, lo que plantea la necesidad de reflexionar sobre la constitución de un modelo de EpDCG apropiado a esta amplia área provincial con índices demográficos extremadamente bajos.

Yo veo diferencias sobre todo por población. Es decir, hace falta un mínimo de masa social para que según qué iniciativas salgan adelante. Y en unidades más pequeñas que ese mínimo de masa social no van a salir nunca. Tampoco hay que estar dándose con la cabeza contra la pared. Por ejemplo, La Almunia o Caspe, o Monzón, Borja, son sitios donde ves iniciativas de más calado en este sentido pero porque es que hay un mínimo de masa social. No es solo dinero, porque en los pueblos tenemos dinero. No creo que sea una cuestión de presupuesto, es una cuestión de tener un mínimo de inquietudes y de personas. (...) Yo creo que hay un mínimo, pueden ser los 5.000, los 7.000. Te hace falta un mínimo de esa pluralidad para que según qué cosas salgan. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

Una posibilidad planteada por alguno de los agentes consultados, en cuanto a trabajar los objetivos de la EpDCG en localidades con falta de esa denominada “masa crítica” sería la de apostar por un impulso de la educación informal, aún sin dejar de intentar llevar a cabo acciones de educación no formal por parte de las instituciones, pero priorizando la implementación de metodologías participativas y que fomenten la convivencia y la diversidad en otros tipos de acciones no estrictamente educativas pero sí integradas en la vida social del pueblo en cuestión como fiestas, eventos deportivos, etc.

Otra opción planteada para superar las carencias demográficas de buena parte del rural en la provincia de Zaragoza es la de potenciar una labor de dimensión comarcal que, en su conjunto, permita alcanzar esa masa crítica mínima. Algunos obstáculos a solventar en este caso sería la carencia de identidad propia y relaciones internas en algunas comarcas y la cercanía a la ciudad de Zaragoza de una buena parte del territorio provincial que no favorece el establecimiento y continuidad de proyectos nacidos en el propio territorio.

Además de la demografía, la presencia y número de ciertos agentes en las diversas áreas de la provincia pueden tener cierta relevancia a la hora de realizar en ella un análisis geográfico de la EpDCG. Así se ha considerado en primer lugar respecto a cierto porcentaje de población inmigrante en algunas zonas, que puede animar a la realización de actividades educativas en torno a la multiculturalidad. Algo más de importancia se le ha dado asimismo a la existencia, o no, de personas dedicadas a la actividad política o a las actividades técnicas con capacidad e interés hacia estas temáticas ya que se han identificado algunas zonas en las que se resulta expresa la voluntad política para su impulso (así como la financiación consecuente y la capacidad

técnica para su desarrollo) frente a otras en las que más bien estas cuestiones se han echado en falta.

Si los consejeros, los políticos que están al frente de la comarca deciden que en esa comarca no hay que invertir en Juventud porque no merece la pena, no se invierte. Hay otras comarcas con muy poca población, estoy pensando en Ribera Baja del Ebro, por ejemplo, donde se invierte muchísimo dinero en Juventud más que en otras comarcas con más población porque ahí han entendido que si no hay población desaparece la comarca. (...) Entonces claro, ¿hay técnicos de juventud en todas las comarcas? Debería haber. La realidad es que no los hay. (Técnico de Juventud de un municipio de mediano tamaño)

E. Obstáculos, retos y oportunidades

Uno de los principales escollos de la promoción de la EpDCG que aparecía de forma recurrente en el discurso de la EpDCG y que constituye uno de los retos más significativos a futuro es la participación. La participación en un sentido amplio, hacia la población en general, pero también y sobre todo desde las instituciones públicas, lo cual reitera la necesidad de esa EpDCG transformadora de la sociedad que coloque los valores de lo humano como prioridad.

La prisa como estilo de vida se instala en la encrucijada de una sociabilidad que se dirime entre el individualismo que promueve una sociedad de consumo y lo comunitario como una necesidad “humana”. Valores como la cooperación y la solidaridad se encuentran enfrentados a otros como la competitividad y la disgregación, más cuando pensamos en zonas rurales en las que la despoblación es una realidad latente.

(...) la publicidad es el lubricante que engrasa el consumo y la moda y el usar y tirar, la obsolescencia programada y la obsolescencia percibida y otras muchas cosas. Entonces la Educación para el Desarrollo que pretende generar una ciudadanía más crítica y que tenga en la cabeza otro modelo y entonces introducir solidaridad, medio ambiente, igualdad, otras cuestiones, pues tiene esa difícil tarea de contrarrestar en las mentes humanas todo aquello que la publicidad que es muy potente y muy poderosa nos introduce por otros canales. (Técnico de un sindicato y miembro del Consejo Provincial sobre Desarrollo Rural y contra la Despoblación)

Y luego por otro lado de cara al usuario es muy difícil, es realmente difícil sacarnos de nuestra vida cotidiana, de nuestras costumbres y nos tiene que gustar

algo mucho para sacarnos del sofá. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Paradójicamente, la demanda de participación por parte de las organizaciones que convocan, se enfrenta al exceso de oferta y a la falta de planificación en el ámbito rural.

Que todos los fines de semana hay siete u ocho actos a la misma hora y el mismo día. (Técnico de Juventud de un municipio de mediano tamaño)

Precisamente en este sentido las propuestas sugieren incrementar la implicación de la Administración Pública, dotando de recursos que entre otras medidas, favorezcan la formación de la población en general y especialmente de personal técnico que pueda asumir desde su rol profesional la tarea de construir una ciudadanía crítica, activa y solidaria. Respecto a la formación de profesionales, se incide en la necesidad de superar los modelos más clásicos dando paso a “formatos más dinámicos”.

Si la administración no apoya las acciones formativas, nunca se va a poder continuar haciéndolas, es decir, las entidades no tienen capacidad por sí solas para hacer..., hay muy pocas entidades que lo tengan (...) dotar de recursos a las entidades que hacen educación no formal para poder seguir trabajando estos temas (...) tiene que ser la principal propulsora de acciones, de proyectos para poder trabajar estos temas. Si no es inviable completamente. (Técnico de una entidad social)

En un escenario ideal, la EpDCG se imagina incorporada en la agenda pública como una estrategia de convivencia saludable en la que los valores que promueve la EpDCG sean transversales a las políticas públicas, atendiendo las necesidades de la población y teniendo como horizonte qué de esa acción puede contribuir a transformar la realidad más allá de lo local.

La asunción como tarea desde las instituciones públicas favorecería el escenario actual que deja en manos de la voluntad y disposición de personas que lideran movimientos desde la motivación e iniciativa personal. No se trata de elegir quién debe ocuparse de este ámbito, el hecho que la EpDCG se incorpore como una estrategia de acción social institucionalizada no quiere decir que los movimientos sociales tengan que desaparecer, sino que su esfuerzo suma sin la exigencia de asumir la responsabilidad de garante del sistema.

Obstáculos (...) uno es el económico, hay que destinar dinero a este tipo de cosas, dar prioridad o no. Por otro lado, es la motivación de los profesionales que no está dentro de su trabajo de sus funciones (...) Con lo cual tiene que haber voluntad o tendríamos que acabar formando un profesional que este fuera su trabajo y que no tuviera que poner voluntad sino que estuviera dentro de las funciones por que a lo mejor no se puede cargar, no porque como a ti no te gusta, no lo haces. Con lo cual a lo mejor necesitamos gente formada que se dedique a esto. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

Que hubiera 6 o 7 temas que no se discutan en la agenda pública. Por ejemplo el del reciclaje está instalado en el discurso social y se invierten recursos en ello. Otros temas como la solidaridad internacional, la cooperación al desarrollo, el consumo responsable, transparencia con el dinero público, protección a la infancia... hay que hacer un esfuerzo para mantenerlos. (Concejala de Participación de un pueblo de tamaño mediano/pequeño)

En la línea de cooperar y aprovechar recursos, se identifica la posibilidad de potenciar redes que promuevan la capitalización de conocimiento en estrategias y recursos que se puedan reproducir y expandir en la dispersión del ámbito rural. Desde este enfoque, se reconoce la labor de la Federación Aragonesa de Solidaridad.

El mayor obstáculo es el desconocimiento de lo que estamos haciendo. Eso es lo que yo percibo. En ese sentido me parece que lo que está haciendo la FAS como el aglomerado de las organizaciones, es decir lo están haciendo las organizaciones que la conforman, poner en común ese material, hacer una reflexión de hacia dónde tiene que ir la EpD me parece muy importante. (Colaboradora de ONGD)

(...) soy mucho de la idea que hay que aprovechar lo que ya tenemos y que los recursos son escasos y hay que intentar aprovechar lo que ya existe, que hay mucho material que se puede reciclar en el buen sentido del término, y que como mucho lo que pasa en la educación, se quieren inventar contenidos nuevos cuando ya hay... (Colaboradora de ONGD)

(...) si cada uno vamos por libre y hacemos una acción, en realidad o nos pisamos o hacemos acciones contradictorias, o existen redes de comunicación, foros donde ver qué está trabajando cada uno o las acciones por libre no tienen ningún sentido, son contradictorias en sí mismas. (Técnico de una entidad social)

La provincia de Zaragoza es compleja, pero sí el escenario ideal sería que se pudiera llegar a todos los municipios, a todos los pueblos para trabajarla. Ese sería el escenario ideal para poder avanzar. (Técnico de una entidad social)

Cuando trabajas con otros siempre es más enriquecedor, aunque trabajar solo es más fácil, yo me lo guiso y yo me lo como, y no tengo que discutir y partirme el

pecho para y encima este que no entiende nada. Con lo cual, yo estoy acostumbrada a trabajar en mi república independiente y acabo diciendo que es una suerte. Pero también creo que es enriquecedor pero claro eso tiene unas dificultades que habría que sortear. Dificultades de distancia, muy bien yo siempre voy a poner el coche, ¿no? que es en lo que andamos siempre. Muy bien yo tengo que ir a parte de mi jornada laboral, sino dedicamos tiempo a nuestra formación y dentro de nuestras formaciones entendernos y saber contarnos... pero eso entiendo que en nuestra geografía es muy complicado. (Bibliotecaria de una localidad de tamaño mediano)

El marco de los ODS como producto de un debate global, se ofrece como una oportunidad para vincular las intervenciones de las políticas públicas a aspectos globales de desarrollo. En la idea de definir y establecer planes de acción se valora como oportunidad, espacios como los que ha generado el presente estudio, de consulta a agentes y a la ciudadanía, así como la necesidad de evaluar qué y cómo se ha hecho, cuáles han sido los resultados para extraer buenas prácticas y establecer prioridades.

2.3.4. Conclusiones

La definición consensuada en el ámbito de las ONGD a través de la Federación Aragonesa de Solidaridad nos sirve como punto de partida para compartir algunas conclusiones de este proceso de estudio.

La **Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG)** es un proceso encaminado a generar una ciudadanía global, crítica y activa que esté comprometida en la construcción de una sociedad solidaria, justa y equitativa. (FAS, 2016)

Precisamente por entender que es un concepto vivo, en permanente construcción y resignificación consideramos prioritario apuntalar criterios y consensos mínimos que permitan capitalizar el conocimiento y experiencias que se desarrollan en este sentido, más aún cuando pensamos en la ENF que lleva implícita una amplia diversidad tanto en contenidos como en ámbitos de actuación.

En las últimas décadas, las políticas públicas han ido integrando progresivamente la idea de que la participación social es necesaria no solamente para la salud sino para la vida (Instituto Nacional de Salud y Excelencia Clínica del Reino Unido, 2016). En este sentido, la EpDCG aporta un proceso dinámico para la mejora de los mecanismos de percepción y comprensión de las personas ante situaciones relacionadas con la desigualdad global, la pobreza, la injusticia, los derechos humanos y la degradación ambiental. (FAS, 2016)

Poniendo la mirada en la ENF a través de este estudio, se ha podido constatar como las áreas temáticas relacionadas con el Desarrollo Sostenible y la Convivencia tienen mayor presencia y consolidación tanto en las políticas públicas como en la conciencia social de la población.

Metodológicamente se recurre a los formatos más clásicos como charlas, aunque se valora la necesidad de innovar con otros formatos más atractivos que favorezcan la participación social, tal y como recoge asimismo el apartado de información cuantitativa de la fase I de este diagnóstico. La ENF se caracteriza por abarcar todas las edades y colectivos como público objetivo de las acciones aunque encontramos una mayor incidencia en acciones dirigidas a la infancia, juventud, mujeres y público inmigrante.

En cuanto a los recursos necesarios para la implementación de acciones de EpDCG en el ámbito rural, se valora la implicación de personas o colectivos locales con

inquietudes y motivación como factor de éxito. La baja demografía de muchas zonas rurales en la provincia se identifica como una dificultad para alcanzar una masa crítica que sirva de soporte para el desarrollo de acciones de este tipo que tienen como eje vertebrador la participación.

A nivel procedimental, resultan mayoritarias las acciones de carácter puntual, tal y como recoge asimismo el apartado cuantitativo de la fase I del presente diagnóstico. Al mismo tiempo, existe escasa estructuración (evaluación, análisis previo y planes estratégicos) que queda ampliamente compensada por la contextualización y el saber hacer del que, desde diferentes niveles de implicación se abordan las actuaciones. Así pues, de forma general podríamos esbozar un mapa en el que cada agente asume la tarea desde un rol preciso pero interrelacionado con el de los otros. El impulso y liderazgo viene desde las instituciones públicas que avalan las acciones, las ONGD desde su trayectoria aportan la experiencia y recursos especializados, mientras que las entidades ciudadanas locales contribuyen haciendo posible el desarrollo de las mismas.

Confirmando lo que aparecía recogido en el apartado cuantitativo de la fase I del presente diagnóstico, ha podido comprobarse que en este mapa de actores se dan numerosas interrelaciones aunque la mayoría de las veces carecen de un carácter formal o estable, lo que dificulta la continuidad más allá de las redes de contactos personales. Si hablamos de redes específicas sobre EpDCG, prácticamente son inexistentes.

A futuro, los retos que la EpDCG afronta en el campo de la ENF son la participación, el apoyo institucional y la consolidación de redes. Si bien no podemos obviar las características propias del medio rural en la provincia de Zaragoza, son desafíos que inciden en la intervención de la EpDCG a todos los niveles.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Propuestas de desarrollo de EpDCG en la provincia de Zaragoza

A partir de las conclusiones a las que se ha llegado en los diferentes ámbitos en los que se trabaja la EpDCG, se pueden proponer líneas de trabajo estrategias para mejorar el desarrollo de la EpDCG en la provincia de Zaragoza.

En este estudio se muestra cómo las entidades locales llevan a cabo principalmente actuaciones de carácter puntual. Así, queda manifiesto el desafío de *incluir en las políticas de las entidades locales planes estratégicos de EpDCG a medio y largo plazo*, de manera que la EpDCG pase a ser un elemento de transformación social. Sería recomendable además que estos planes estuvieran acompañados de un *análisis previo y de evaluación* formativa y final.

De la misma manera, se plantea como todo un reto la participación, el *trabajo colaborativo y en red* entre los diferentes agentes y organizaciones ciudadanas.

En el ámbito de la administración educativa, se plantea la necesidad de *mayor coordinación y coherencia* entre la política, la normativa y las necesidades educativas y de organización de los centros. De igual manera que en la administración local, surge como una necesidad el *apoyo institucional a los centros* y la creación y consolidación de *redes de colaboración y participación entre las diferentes instituciones de la comunidad educativa*.

Continuando en la misma línea, destaca la importancia, al igual que en la administración local, del desarrollo y creación de *planes estratégicos a medio y largo plazo de EpDCG* que incluyan la contextualización para el ámbito rural y una agenda de actuaciones que favorezcan la implicación de los centros educativos. Los participantes en la investigación destacan como aspectos importantes a incluir:

- Apoyo, asesoramiento y formación para el desarrollo de proyectos de EpDCG en los centros educativos de la provincia.
- Formación en metodologías activas para desarrollar la EpDCG en sus centros.
- Formación en metodologías para la participación y la acción.
- Formación para la inclusión de valores relacionados con la EpDC de manera transversal en el currículo.

- Fomento de la inclusión de las familias y de otros agentes del entorno en los centros educativos para el intercambio de buenas prácticas y experiencias.

Queda patente en el estudio la necesidad de proporcionar *estabilidad a la plantilla de profesorado*, especialmente en el ámbito rural. Por ello, los participantes sugieren la posibilidad de que se *promocione y favorezca la estabilidad del profesorado* en la zona rural.

La *institucionalización de la EpDCG en la normativa curricular y organizativa de los centros educativos* es una de las propuestas que más intensamente se reflejan en el estudio. Si la EpDCG estuviera incluida en el currículo, los centros proactivos se sentirían más apoyados y los centros receptivos y pasivos tendrían que iniciarse en la realización de estos proyectos y acciones. Esto además facilitaría el trabajo sistemático, organizado y planificado de proyectos de EpDCG en los centros educativos. Cabe destacar la necesidad de proporcionar una *estructura de apoyo y asesoramiento, así como recursos* que potencien acciones vinculadas al desarrollo de actitudes y habilidades a través de la experiencia. En este sentido, destaca la propuesta de que la institución educativa promueva y apoye el desarrollo de *proyectos globales*, especialmente de *proyectos de centro*, como proyectos colaborativos, de claustro.

Para ello, se sugiere la *facilitación de tiempos y espacios*, el desarrollo de *procesos de acompañamiento colaborativo*, insistiendo de nuevo en las redes de colaboración, de manera que contribuya a la construcción conjunta de ideas y proyectos. Estos procesos pueden llevarse a cabo a través de encuentros, foros temáticos en los que se puedan intercambiar buenas prácticas y experiencias –jornadas, seminarios, encuentros de coordinación de los centros educativos con ONGDs o entidades especializadas, u otras actividades organizadas de manera sistemática durante el curso-

Asimismo, se plantea la *evaluación e investigación* sobre proyectos de EpDCG para dar visibilidad y mostrar en profundidad los procesos participativos, educativos y de desarrollo integral del alumnado participante.

En el ámbito de la ciudadanía no organizada y los profesionales de la comunicación, se recalca la importancia de la *emoción como rasgo que vehicula la noticia* o la información con el conocimiento y concienciación que tiene la población

sobre un tema. Para crear conciencias críticas y educar en cooperación al desarrollo, es necesario insistir en una *mayor profundización en todos los artículos y noticias*. Dicha profundización en la información solo es posible si el trabajo de los profesionales del periodismo no se ve abocado a un ritmo en el que prime la rapidez y el espectáculo por encima de la investigación. Se plantea, por tanto, una *mayor implicación de los medios a la hora de trabajar en mayor profundidad* los temas internacionales, para lo cual será necesario que el proceso de elaboración de la información persiga dicha investigación y no la rapidez que prima hoy en día en las redacciones.

En el discurso de la ciudadanía se aportan también ideas sobre estrategias que deberían seguir las ONG en sus campañas para educar en cooperación al desarrollo. Las más importantes son: el *fomento de campañas educativas en centros escolares y la motivación a los jóvenes, diseñando propuestas para captar a este público en concreto*.

Sobre el diseño de las campañas publicitarias o comunicativas también se hace referencia a que se debería adaptar toda estrategia a la realidad comunicativa actual, y a centrarse en proyectos concretos que apelen a la emoción. Además, se plantea que las *ONGDs* deberían reflexionar sobre el hecho de que para llegar a convencer a los habitantes del medio rural tienen que *estar presentes en dichas localidades*. En este sentido, las campañas deberían hacerse extensivas fuera de las ciudades, dada la importancia de la cercanía geográfica como factor atrayente al compromiso y la concienciación.

En el ámbito de la formación no formal y de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), a partir de las conclusiones del estudio y en concordancia con el resto de ámbitos investigados se solicita *mayor apoyo institucional*, es decir construir el espacio simbólico de la Ciudadanía Global, generar la conciencia colectiva como una necesidad social que atañe a todos/as y que responden a las necesidades humanas para una salud integral del individuo y por consecuencia, de la ciudadanía global.

La *participación* es otro de los aspectos sobre los que se propone trabajar, desde la construcción colectiva del propio concepto y desde la práctica de los valores que se promueven. En este sentido, se pueden llevar a cabo experiencias de cooperación desde

lo local para poder pensar en la cooperación a nivel global, dado que la sociabilidad de hoy se construye desde valores que en muchas ocasiones son opuestos a lo que desde la Ciudadanía Global se quiere promover y por eso la participación es uno de los retos a los que cualquier iniciativa social se enfrenta y también la EpDCG.

Se insiste también en este ámbito, en la *consolidación de redes como herramienta para la construcción de esa conciencia colectiva* de la que hablamos. Generar espacios de encuentro y de reflexión, a partir de los que se promuevan experiencias prácticas locales para la promoción de los valores que la Ciudadanía Global conlleva (cooperación, solidaridad, Derechos Humanos...)

La *formación y el desarrollo profesional* de personal así como la promoción de herramientas y recursos que favoreciesen el poder ciudadano, son aspectos que de nuevo destacan como claves para el desarrollo de la EpDCG en la provincia de Zaragoza.

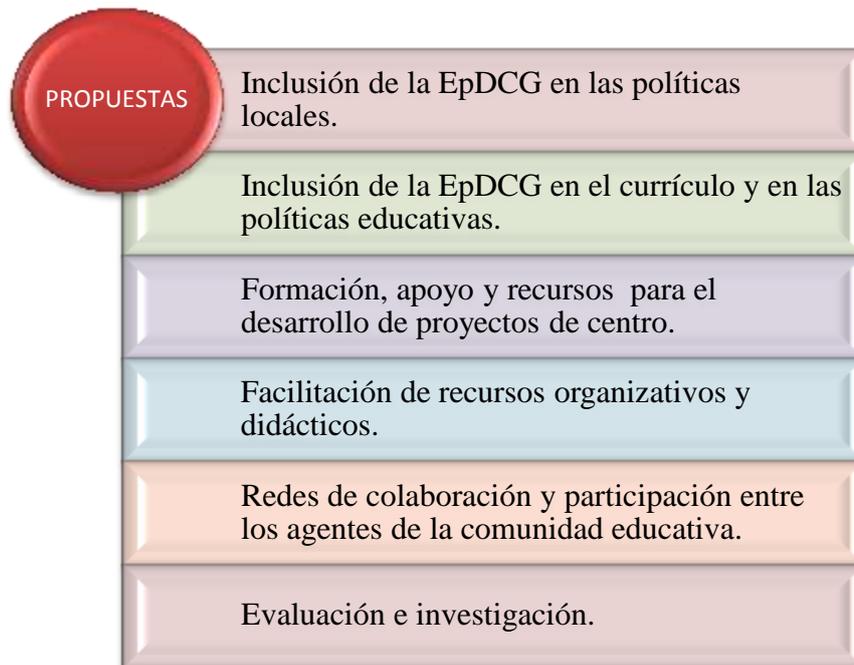


Figura 3.1. Propuestas para el desarrollo de la EpDCG en la provincia de Zaragoza.
Fuente: Elaboración Propia.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Referencias bibliográficas

- Alcántara N., y Hernández, D. C. (2017). Construcción de ciudadanía en organizaciones sociales: propuesta de un marco analítico. *Sociológica México*, 92.
- Anguera, M.T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre ... opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa ¿enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología entrevista*, 10, pp.13-27.
- Atelier de Ideas S. Coop. (2017). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en Aragón*. Diputación Provincial de Zaragoza. Documento inédito.
- Barbour, R. (2013). *Introducing qualitative research: a student's guide*. London: Sage.
- Bernal, J. L., Cano, J., y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- Boni, B., Hofmann-Pinilla, A., y Sow, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGDs. *Estudios sobre educación*, 23, 63.
- Brown, E. J. (2018). Practitioner perspectives on learning for social change through non-formal global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 81-97.
- Celorio, J. J. (2000). Educación para el desarrollo. Educar en y para la cooperación y la solidaridad. *Contextos educativos*, 3, 17-44.
- Celorio, G. & López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el desarrollo*. Vitoria: Hegoa.
- De Miguel, R. (2005). El grupo de discusión y sus aplicaciones en la investigación de la comunicación masiva. En R, Berganza; y J.A., Ruiz (coords.). *Investigar en*

comunicación. *Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación*. McGraw Hill: Madrid. pp. 265-276.

Digón, Méndez, DePalma, Longueira, (2017). A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 97-114.

Dyson, A. (2010). Developing inclusive schools: three perspectives from England. *DDS–Die Deutsche Schule*, 102(2), 1-13.

Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 115-118

Escudero, J., y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz
Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus

FAS (ed.) (2016). *Catálogo de Recursos de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global*. Zaragoza: Federación Aragonesa de la Solidaridad.

Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.

Gómez-Q., J. D. et al. (2017). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global*. Provincia de Zaragoza. Federación Aragonesa de Solidaridad, Diputación Provincial de Zaragoza y Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza.

Gómez, F. J., Domenech, E., y Carracedo, M. (2012). Propuesta metodológica para hacer un diagnóstico de la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 37-46.

Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.

- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British educational research journal*, 30(4), 535-548.
- NICE guideline (2016). *Community engagement: improving health and wellbeing and reducing health inequalities*. Reino Unido: National Institute for Health and Care Excellence. Recuperado el 25 de marzo de 2018 de <https://www.nice.org.uk/guidance/ng44/resources/community-engagement-improving-health-and-wellbeing-and-reducing-health-inequalities-pdf-1837452829381>
- Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, 7.
- Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58(1), 1-4.
- Ramos, C. (1995). Los medios de comunicación, agentes constructores de lo real. *Comunicar*, 5, pp. 108-112.
- Rodríguez–Hoyos, C., Salvador, A. C., y Fernández–Díaz, E. M. (2012). La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15 (2), 111-121.
- Santos, M. Á. (2000). *La escuela que aprende (4)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata
- Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press.
- Stiefel, B. M. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de Educación*, 1, 339-358.
- Vigo, B., y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



- Vigo, B., Dieste, B., & Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.
- Vigo, B., & Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research. Evaluation practice*, 15(3), 283-290.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexos



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 1

Diagnóstico sobre la Educación para el Desarrollo en la provincia de Zaragoza.

Cuestionario a Entidades locales y asociaciones



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 2

Autorización para grabación de contenido audiovisual

Autorización para Grabación de Contenido Audiovisual

El

Sr./Sra. _____,
con DNI o pasaporte nº _____, doy mi
consentimiento a la Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la
Universidad de Zaragoza, para la grabación de la voz de mi
persona.

Entiendo que el uso de la imagen o de la voz del
participante, será uso exclusivo para la recopilación de datos para
la investigación y para fines educativos.

D./D^a _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

En _____, el _____ de _____ de 201_



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 3

Guion Grupos de discusión opinión pública y medios de comunicación

ANEXO – GRUPOS DE DISCUSIÓN

El objetivo del primer bloque es conocer las causas de por qué no se informan, y qué cuestiones les motivan a la hora de informarse. El objetivo del segundo bloque es averiguar cómo valoran la cooperación internacional, cuáles son las causas de que se interesen o no, qué les motiva dentro de este campo y qué cuestiones les harían interesarse. El objetivo del tercer bloque es determinar qué opinan sobre cooperación al desarrollo, cuáles son las causas de que no se involucren activamente y qué les motivaría a hacerlo.

Percepción situación mundial

- Se informan o no de acontecimientos, problemas o políticas internacionales
- Dónde se informan y qué tipo de acontecimientos
- Qué temas les interesan y por qué

Conocimiento y valoración sobre cooperación internacional

- Qué conocen sobre cooperación internacional
- Cuestiones que deberían trabajar las ongs y el Estado para contribuir a la cooperación al desarrollo

Actitudes, compromiso personal y participación

- Si sus acciones pueden contribuir o no a cambiar la situación de los países empobrecidos, qué tipo de acciones, por qué.
- En qué les interesaría participar y por qué
- Cómo se podría fomentar el compromiso en su localidad en estas áreas



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 4

Guion entrevistas a alcaldes

ANEXO – ENTREVISTAS ALCALDES

El objetivo de estas entrevistas es conocer el punto de vista de los alcaldes (o algún representante político) de las tres localidades elegidas sobre la percepción, valoración y actitudes de la población de ese pueblo. También se pretende ahondar en su conocimiento personal sobre la cooperación al desarrollo, y el compromiso de la administración pública.

Percepción situación mundial

- ¿Se informa la gente de la localidad sobre acontecimientos, problemas o políticas internacionales? ¿A través de qué medios? ¿Qué tipo de acontecimientos?
- ¿Qué temas suele interesar a la gente y por qué?

Conocimiento y valoración sobre cooperación internacional

- Ahora le voy a mencionar una serie de conceptos, y me gustaría que me dijera si cree que pueden resultar significativos para la población de su localidad, y en qué sentido: Objetivos de Desarrollo del Milenio/ Objetivos de Desarrollo Sostenible, Cooperación internacional, Deuda externa, Ayuda humanitaria, Consumo responsable.
- ¿Qué cuestiones considera usted que es importante que las ONGs trabajen para fomentar la cooperación al desarrollo?
- ¿Considera que las administraciones públicas deben apoyar con esfuerzos sociales y económicos este tipo de actividades? ¿Por qué?

Actitudes, compromiso personal y participación

- ¿Qué nivel de compromiso existe entre la gente de su localidad con la cooperación al desarrollo?
- ¿Qué es lo que más motiva a la ciudadanía dentro de la cooperación al desarrollo?
- ¿Cómo cree que se podría fomentar la participación entre las personas de su localidad y qué formas de participación?
- ¿Qué debería hacer el Estado y/o las ONGs para informar y concienciar sobre estos temas?



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 5

Guion entrevistas a periodistas

ANEXO – ENTREVISTAS PERIODISTAS

El objetivo de estas entrevistas es conocer el punto de vista de periodistas que trabajan directa o indirectamente en el ámbito rural de la provincia de Zaragoza sobre la percepción, valoración y actitudes de la población acerca de la pobreza y desigualdad global, los derechos humanos, las injusticias y la degradación ambiental, entre otros problemas a nivel internacional. También se pretende ahondar en su conocimiento personal sobre la cooperación al desarrollo, y su punto de vista sobre el papel que juegan los medios de comunicación como agentes constructores de la opinión pública.

Percepción situación mundial

- ¿Se informa la gente del ámbito rural de la provincia de Zaragoza sobre acontecimientos, problemas o políticas internacionales? ¿A través de qué medios? ¿Qué tipo de acontecimientos?
- ¿Qué temas suelen interesar a la gente y por qué?
- En su medio de comunicación, ¿qué temas suelen aparecer sobre cooperación al desarrollo (ejemplos de noticias)?
- ¿Hay interés sobre el tema en el día a día? Si existe, ¿en qué se concreta ese interés (si existen medidas específicas para tratar estas temáticas)?

Conocimiento y valoración sobre cooperación internacional

- Ahora le voy a mencionar una serie de conceptos, y me gustaría que me dijera si cree que pueden resultar significativos para la población de su localidad (o del ámbito rural de la provincia de Zaragoza), y en qué sentido (por qué).
 - o Objetivos de Desarrollo del Milenio/ Objetivos de Desarrollo Sostenible
 - o Cooperación internacional
 - o Deuda externa
 - o Ayuda humanitaria
 - o Consumo responsable
- ¿Qué cuestiones considera usted que es importante que las ongs trabajen para fomentar la cooperación al desarrollo?
- ¿Considera que las administraciones públicas deben apoyar con esfuerzos sociales y económicos este tipo de actividades? ¿Y por qué?

- ¿Qué papel cree que juegan los medios de comunicación en la valoración que puedan tener los ciudadanos sobre la cooperación, las problemáticas mundiales, la pobreza o los derechos humanos?
- Si considera que influyen, ¿qué tipo de valoraciones cree que se fomentan?

Actitudes, compromiso personal y participación

- ¿Qué nivel de compromiso existe entre la gente con las siguientes ideas?
 - Programas educativos
 - Comercio justo
 - Apadrinamiento
 - Acciones políticas de ayuda a países empobrecidos
 - Donaciones
 - Voluntariado
 - Participación en un proyecto de cooperación
- ¿Qué es lo que más motiva a la ciudadanía dentro de la cooperación al desarrollo?
- ¿Cómo cree que se podría fomentar la participación entre las personas de su localidad y qué formas de participación?
- ¿Qué debería hacer el Estado y/o las ongs para informar y concienciar sobre estos temas? ¿Y los medios de comunicación?
- ¿Cree que existe sensibilización sobre la temática dentro de los medios de comunicación? ¿En qué sentido?



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 6

Libro de códigos

Ciudadanía Organizada y Medios de comunicación

LIBRO DE CÓDIGOS

<i>CATEGORÍA</i>	<i>CÓDIGO</i>	<i>2º nivel</i>	<i>3º nivel</i>	<i>Definición</i>
INFORMACIÓN	Nivel de interés por la información	Desinterés		No tiene interés por la información internacional. Evita las secciones internacionales en los periódicos o desconecta en las noticias radiofónicas o televisivas internacionales. No habla con nadie de lo que pasa en el mundo.
		Interés por la información	Problema mundial	Se interesa por la información de carácter internacional y detecta la existencia de un problema fundamental a nivel mundial. Habla con otras personas de los problemas mundiales. Es tema de conversación.
			Situación internacional	Se interesa por la información pero no identifica problemas. Se trata de un interés descriptivo por la política, la economía, la geografía o las relaciones internacionales.
	Sensación de estar informado			Independientemente del grado de conocimiento sobre la realidad mundial, tiene la percepción de estar informado. Se percibe a sí mismo/a como alguien que está al día de los acontecimientos internacionales independientemente de su

		vocabulario o propiedad en el habla.
CONOCIMIENTO	Desconocimiento	Ausencia de léxico específico: No usa expresiones de países, continentes y organismos internacionales. No sabe el nombre de líderes o personajes de otros países. Usa eufemismos para hablar del plano internacional o usa expresiones generalizadoras como “el resto del mundo”, la gente”, etc.
	Conocimiento (apropiación discursiva)	Situación internacional Habla con propiedad de los países, continentes y organismos internacionales (ONU, Banco Mundial,...). Identifica las claves geopolíticas básicas (alianza, intereses, redes,...). Conoce nombres de líderes o personajes de otros países.
		Problema mundial Identifica los problemas mundiales. Usa expresiones como “derechos humanos”, “deuda externa”, “norte y sur”. Conoce las crisis y los conflictos bélicos actuales. Usa expresiones que indican capacidad de diagnóstico.
SENSIBILIDAD	Insensibilidad	Ausencia de sensaciones: Hablar de situaciones o problemas no está vinculado a ninguna emoción.
	Sensibilidad (siente y expresa emociones a partir de	Tristeza Suele producirse por una pérdida. Expresa tristeza o

las informaciones)	pena ante imágenes en telediarios. Suele haber rostros o tipos de personas que despiertan sentimientos de dolor (niños, mujeres embarazadas, cadáveres...).
Rabia enfado	- Suele ser producida por la observación evidente de una injusticia. El discurso incorpora expresiones de rabia o enfado, insultos hacia dirigentes, dictadores, gobiernos autoritarios o situaciones injustas. Hay expresiones de impotencia o desesperación ante las situaciones conocidas.
Miedo ansiedad	- Siente temor de que algo pase en su región o país. Le preocupa el futuro o teme que estalle una guerra, ocurra un bombardeo, etc. Cuenta con familiares o conocidos desplazados en un territorio vulnerable.
CONCIENCIACIÓN Pasiva – paralizante	Es consciente de la dimensión de los problemas pero cree que no se puede hacer nada. Corresponde a otros la solución de la situación. Los individuos no tienen margen de acción ante situaciones o problemas graves y/o mundiales.
Intermitente	Su concienciación se activa y desactiva. Está estimulada por

			acontecimientos extraordinarios: catástrofes naturales, revoluciones o guerras. En estos casos se informa y sigue con interés las noticias. No lee ni consulta información especializada.
	Activa militante		Su concienciación es permanente independiente de los acontecimientos excepcionales. Lee y se informa de manera constante. Consulta información especializada y conoce campañas específicas.
COMPROMISO	No existe compromiso	No se apoya el compromiso de otros agentes sociales	Está en desacuerdo con que las administraciones públicas apoyen con esfuerzos sociales y económicos las actividades de las Organizaciones No Gubernamentales en materia de cooperación al desarrollo.
		Se apoya el compromiso de otros agentes sociales	De ONG, pero no del Estado No tiene un compromiso personal con la cooperación al desarrollo, pero entiende y respalda que las Organizaciones No Gubernamentales realicen su trabajo en esta área, pero no está de acuerdo en que el Estado colabore con dinero público.
		De ONG y del Estado	No tiene un compromiso personal con la cooperación al desarrollo, pero entiende y respalda que las

		Organizaciones Gubernamentales realicen su trabajo en esta área, y además está de acuerdo en que el Estado colabore con dinero público.
	Compromiso económico	Aporta habitual o esporádicamente dinero a proyectos de cooperación al desarrollo y/o a ONG cuyos principales objetivos se centran en este ámbito.
	Compromiso En la localidad donde reside de acción	Realiza voluntariado y/o trabajo en la localidad donde reside, participando en campañas de sensibilización, Educación para el Desarrollo, etc.
	En proyectos <i>in situ</i>	Participa en los proyectos de cooperación al desarrollo en los propios países donde se implementan.
MOTIVACIÓN	Motivación por cercanía	La motivación por cercanía hace referencia a que los ciudadanos del ámbito rural tienen interés, conocimiento, sensibilidad, concienciación, etc. si las acciones sobre cooperación al desarrollo las sienten cercanas, están vinculadas de alguna forma con su entorno y su día a día. Se habla también del término confianza, como resultado de esa cercanía.

Motivación por información y conocimiento Existe motivación para comprometerse porque se informan y conocen sobre el tema.

No hay motivación por falta de educación en valores Ideas que reflejen que falta motivación por parte de la población por el tipo de educación ética y moral que define el imaginario colectivo. Se hace referencia a la competitividad, a la falta de educación en el valor de la cooperación en la población juvenil, etc.

No hay motivación por problemas derivados de la vida en el ámbito rural No existe motivación para conocer los problemas mundiales, concienciarse o colaborar activamente en proyectos de cooperación al desarrollo porque la ciudadanía tiene sus propios problemas, derivados de la vida en el ámbito rural.

No hay motivación por falta de cercanía No existe motivación para conocer los problemas mundiales, concienciarse o colaborar activamente en proyectos de cooperación al desarrollo porque no son temas cercanos a la ciudadanía.

*Las categorías emergentes están en rojo.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 7

Documento de trabajo para los participantes y guion del grupo de discusión sobre el ámbito de la Educación Formal.

Documento de trabajo

La EpDCG en la Educación Formal en la provincia de Zaragoza

La EpDCG (Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global) es un proceso dinámico que mejora los mecanismos de percepción y comprensión de las personas ante situaciones relacionadas con la desigualdad global, la pobreza, la injusticia, los derechos humanos y la degradación ambiental.

En este marco, la EpDCG se materializa de manera interrelacionada mediante cuatro dimensiones no excluyentes y necesarias (Ortega Carpio, 2008):

- ✓ **Sensibilización:** mediante acciones puntuales, a corto plazo, sin una profundización sobre las causas y las consecuencias del fenómeno. En múltiples ocasiones, estas acciones se acercan o pueden ir de la mano de las de formación (Rodríguez Hoyos, Calvo Salvador, y Fernández-Díaz, 2012).
- ✓ **Educación-Formación:** a través de actividades y proyectos educativos, a medio y largo plazo, con destinatarios concretos y objetivos definidos. Se indaga en las causas y las consecuencias para llegar a la comprensión del fenómeno y en cómo incidir para transformar a los individuos y a la sociedad.
- ✓ **Investigación:** las evidencias son clave para fundamentar, discutir y reflexionar en torno a las prácticas de EpDCG (Boni Aristizábal, Hofmann-Pinilla, y Sow Paino, 2012)
- ✓ **Participación social e incidencia política:** se trabaja la EpDCG desde los movimientos sociales, a partir de la comprensión de las políticas públicas en consonancia con un desarrollo sostenible (Martínez-Osés y Gil-Payno, 2017).

De estas cuatro dimensiones, la formación es la que Rodríguez-Hoyos, Calvo Salvador y Fernández-Díaz (2012) sitúan como la que tiene mayor visibilidad entre las prácticas docentes, destacando los centros educativos como los escenarios más relevantes para la consecución de programas de EpDCG (Escudero y Mesa, 2011).




RESULTADOS ENCUESTA 1ª FASE DEL DIAGNÓSTICO.

ÁMBITO EDUCACIÓN FORMAL

Los datos de este diagnóstico sobre la ED de la provincia de Zaragoza aportan una guía de referencia para implementar acciones que conecten con las necesidades actualmente existentes, así como para plantear acciones en los diferentes ámbitos del estudio

1. Tendencias entre los grupos Receptivos/Proactivos/Pasivos

Aparecen, tres grupos de centros escolares, denominados en este estudio: pasivos, receptivos y activos; los cuáles expresan objetivos, realidades y necesidades diferentes.

Hay que destacar la tendencia, aunque no es significativa, a que los centros receptivos sean los más próximos a Zaragoza, mientras que los pasivos y proactivos los más alejados.

Grupo denominado “Receptivo” (42,8%)

- ✓ No existen diferencias entre Primaria y Secundaria.
- ✓ Reflejan un enfoque de la educación orientado a dar respuesta, por parte de los docentes, a un modelo educativo de centro (educación integral, desarrollo de valores, identidad...) y la falta de acciones de ED

- ✓ Las propuestas de mejora se centran en los docentes: sistematización y desarrollo de PEC... orientados a proyectos a largo plazo con mayor coordinación, elaboración de planes de convivencia, implicación y coordinación del claustro, formación y sensibilización en temas sociales...

Grupo denominado “Proactivo” (35,1%),

En Primaria aparece casi el doble que en Secundaria.

Realizan acciones de EpD de forma coordinada, preferentemente con otros docentes y con todo el claustro. Además, se incide en la convivencia y en la atención a la diversidad; todo ello buscando que sean proyectos a corto-medio plazo y también fuera del horario escolar.

Las iniciativas pueden surgir de cualquiera de los agentes y hay una preferencia por buscar materiales en editoriales.

Las propuestas de mejora inciden en la administración: mayor dotación de recursos y medios, estabilidad de plantillas y de legislación, apoyos institucionales...

Grupo denominado “Pasivo” (22.1%)

No realizan acciones y por tanto no se coordinan, no aportan motivos ni plantean mejoras.

2. Implicación de los diferentes agentes educativos en EpDCG

Los datos muestran (figura 1.3) que la iniciativa del desarrollo de acciones de EpDCG, son principalmente de:

Origen docente: el 85,71 % del profesorado y el 80,52 % a propuesta al equipo directivo.

En un término medio, la iniciativa procede de agentes externos expertos en EpDCG o bien del entorno del centro (Ayuntamiento, parroquia, juntas vecinales...). Así, los centros han respondido en un 45.45% que el origen procede de agentes externos expertos y en un 42, 86%, han respondido que la iniciativa procede de instituciones del entorno más cercano.

Un 32,47% de los centros plantean que las iniciativas proceden del alumnado y señalan como el agente que menos propuestas hace a la familia (15,58%).

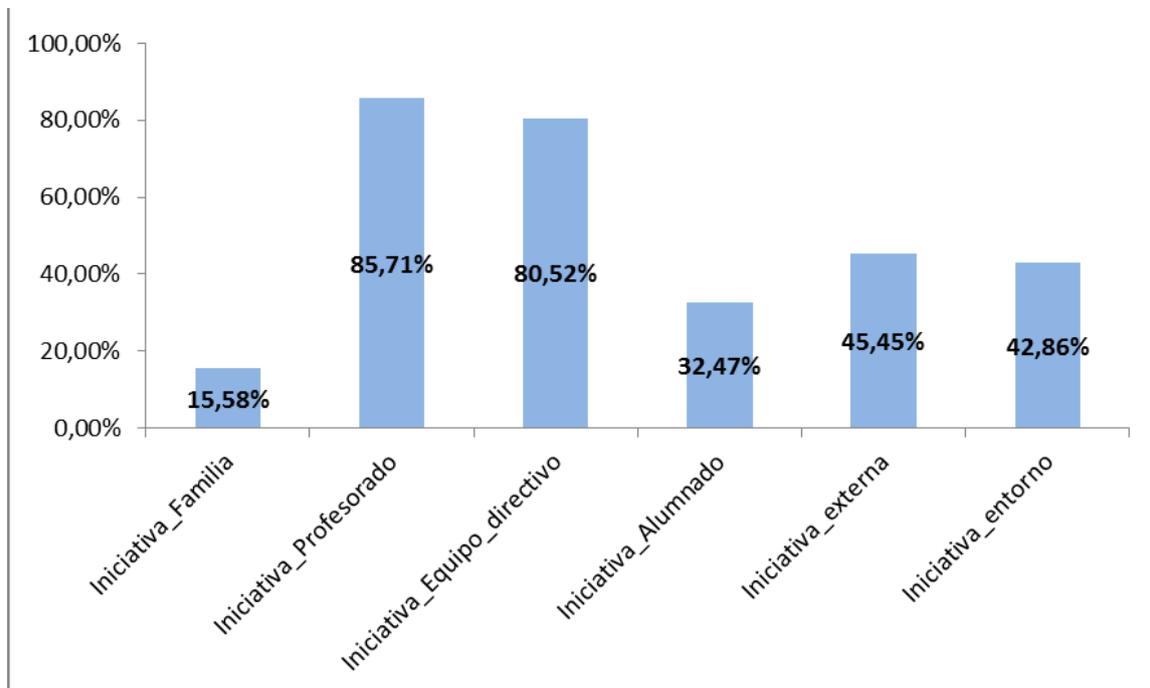


Figura 1.3: Origen de la iniciativa de las acciones de EpDCG
Fuente: Elaboración propia.

Si se analiza el **origen de la iniciativa de las actividades**, comparando los centros de Educación Primaria con los de Secundaria, se da una relación significativa cuando la iniciativa es del profesorado, del equipo directivo o de agentes externos expertos en los centros de Primaria. No habiendo dependencias significativas si ésta proviene de las familias, alumnado y entorno.

3. Qué acciones de ED y con quién se coordinan los centros educativos para llevarlas a cabo

En la actualidad el 59,7% de los centros de la provincia de Zaragoza incluyen acciones de ED.

Se observa que en los centros hay una cultura de coordinación para realizar actividades de ED, es relevante el hecho de que el 77,92% de ellos realice acciones coordinadas, y aunque el porcentaje de Primaria es mayor (84,75%), el de Secundaria también es alto (66,67%).

Con respecto a con quién se coordinan se observan diferencias significativas entre Educación Primaria y Educación Secundaria. En Primaria cobra fuerza la coordinación entre docentes, con la comunidad educativa y con todo el claustro; muestra que los agentes más implicados son los que forman parte de la Comunidad Educativa. Sin embargo, en el caso de Secundaria hay una preferencia por la coordinación con las instituciones.

Otro aspecto relevante es que estas actividades se realizan fundamentalmente a través de acciones puntuales de sensibilización (88,31%) o ligadas a tutoría (84,42%).

Primaria	Secundaria
1.Docente	
2.Comunidad Educativa	
3.Metodología	3.Administración
4.Administración	4.Metodología
5.Agentes externos	---

Tabla 1: Comparativa de los ámbitos de mejora, por orden de importancia, en Primaria y Secundaria
Fuente: Elaboración propia

4. Aspectos de mejora para favorecer la EpDCG en los centros educativos, desde la perspectiva de los docentes

Los centros manifiestan la necesidad de realizar los siguientes cambios en el ámbito de la docencia (1) y en el de la comunidad educativa (2):

- Planificación y sistematización de la ED para que los proyectos sean a largo plazo.
- Incluir la ED en los proyectos del centro: PEC (tutorías, planes de convivencia...) y PGA.
- Mayor implicación de la comunidad educativa, es decir, mayor visibilidad y participación de la comunidad educativa en las experiencias de ED

- Mayor coordinación e implicación del claustro
- Sensibilización y formación del profesorado

Aunque la formación se considera importante, se observa que el hecho de planificar a largo plazo y sistematizar las acciones de forma coordinada es esencial para los centros.

Además, esa planificación debería incluir a toda la comunidad educativa, ya que compartir esas experiencias o crearlas conjuntamente redundaría en la participación y en la creación de nuevas experiencias participativas que podrían mejorar a su vez el PEC.

Guion para el desarrollo del grupo de discusión

Objetivos

- Analizar de qué manera se podría favorecer que los centros mostraran una orientación “proactiva” y su conexión con la forma de valorar la EpDCG.
- Profundizar en las limitaciones y posibilidades en los centros educativos, para que la EpDCG se convierta en un eje transversal en vez de acciones específicas: contenidos, metodología, organización, alianzas y colaboraciones, amplitud del proyecto (comunidad, global...)
- Concretar medidas para hacer que la EpDCG sea una realidad más en los centros del ámbito rural.

Guion

Bloque I: El papel de los centros educativos en el desarrollo de la EpDCG

- ¿Cómo calificarías a los centros del ámbito rural respecto a la EpDCG: proactivos, receptivos o pasivos? ¿Por qué motivos?
- Consideras que es igual la perspectiva en los centros de Primaria y Secundaria. ¿En qué?
- ¿Cuál es el ámbito de la EpDCG... el aula o más allá del aula? ¿Qué posibilidades ofrece el ámbito rural?

Bloque II: Organización y planificación de las propuestas EpDCG en la educación formal.

- Las acciones que se realizan en los centros educativos, desde una perspectiva metodológica, son actividades puntuales, proyectos,... ¿cómo deberían ser?
- ¿Se planifica cómo abordar los contenidos de la EpDCG?
- ¿Quién inicia y/o debería iniciar acciones de EpDCG?
- Los docentes, ¿tienen los apoyos necesarios (comunidad educativa, ONGs, administraciones...) para realizar acciones y proyectos de EpDCG? ¿Los necesitan? Posibilidades y dificultades

Bloque III: Aspectos y propuestas para mejorar las acciones de EpDCG a corto, medio y largo plazo

- ¿Qué se podría mejorar atendiendo a estos ámbitos: Docentes/ Comunidad Educativa/ Metodología/ Administración/ Agentes externos/...?
- Propuestas globales para que la EpDCG forme parte activa de la experiencia educativa.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 8

Guion de la entrevista para el ámbito de la Educación Formal

GUIÓN ENTREVISTA

El objetivo de estas entrevistas es conocer el punto de vista de profesores de primaria y secundaria de las tres localidades elegidas sobre el papel de los centros educativos en el desarrollo de la EpDCG, la dinámica de las propuestas educativas en EpDCG, así como los *aspectos y propuestas para mejorar las acciones de EpDCG a corto, medio y largo plazo*.

También se pretende ahondar en su conocimiento personal sobre el compromiso de todos los agentes en proyectos dentro de una orientación proactiva.

Bloque I: El papel de los centros educativos en el desarrollo de la EpDCG

- ¿Cómo calificaría a los centros del ámbito rural respecto a la EpDCG: proactivos, receptivos o pasivos? ¿Por qué motivos?
- Considera que es igual la perspectiva en los centros de Primaria y Secundaria. ¿En qué?
- ¿Cuál es el ámbito de la EpDCG... el aula o más allá del aula? ¿Qué posibilidades ofrece el ámbito rural

Bloque II: Organización y planificación de las propuestas EpDCG en la educación formal.

- Las acciones que se realizan en los centros educativos, desde una perspectiva metodológica, ¿son actividades puntuales, proyectos,...? ¿cómo deberían ser?
- ¿Cree que planifica cómo abordar los contenidos de la EpDCG?
- ¿Quién inicia y/o debería iniciar acciones de EpDCG?
- Los docentes, ¿tienen los apoyos necesarios (comunidad educativa, ONGs, administraciones...) para realizar acciones y proyectos de EpDCG? ¿Los necesitan? Posibilidades y dificultades

Bloque III: Aspectos y propuestas para mejorar las acciones de EpDCG a corto, medio y largo plazo

- ¿Qué cree que se podría mejorar a tendiendo a estos ámbitos: Docentes/ Comunidad Educativa/ Metodología/ Administración/ Agentes externos/...?
- ¿Qué propuestas globales plantearía para que la EpDCG forme parte activa de la experiencia educativa en su comunidad?

Selección de los informantes

6 docentes: 3 de Centros de Educación Primaria y 3 de Secundaria del ámbito rural de la Provincia de Zaragoza, pertenecientes a las tres localidades seleccionadas.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza





Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 9

Guion del grupo de discusión para el ámbito de la Educación No Formal

Materiales: folios de colores, rotuladores, folios y grabadora.

Disposición del espacio: sentados alrededor de una mesa amplia.

Objetivo: profundizar en aspectos cualitativos del desarrollo de la EpDCG en el ámbito de la ENF.

Esquema de la sesión

Bienvenida y encuadre del proyecto.

- Esquema de la sesión.
- Presentación coordinadores de la sesión: Rocío Tapiador y Félix A. Rivas.
- Encuadre de la Educación No Formal, del grupo convocado y objeto de la sesión.
- Aviso de la grabación.

Ronda de presentación

- Nombre, organización o sector, localidad.

Recurso de la hoja rodada

En subgrupos para extraer ideas de lo que se siente, se piensa y se dice de la EpDCG. Una vez finalizado el ejercicio se pone en común lo que se ha recogido en cada hoja, se lee seguido y se abre un turno de comentarios. Como devolución, se analiza lo que se ha recogido sin interpretar y se presenta la definición de EpDCG y una clasificación de temáticas que nos sirva como punto de partida y referencia a lo largo de la sesión.

DEFINICIÓN: proceso educativo encaminado a generar una ciudadanía global, crítica y activa que esté comprometida en la construcción de una sociedad solidaria, justa y equitativa.

CLASIFICACIÓN TEMÁTICA: DDHH y Derechos de la Infancia, Educación Emocional y Educación en Valores, Identidad e igualdad de género y Coeducación, Desarrollo Sostenible, Educación Ambiental y Consumo Responsable, Interculturalidad y Atención a la diversidad, Cultura de Paz y Resolución de Conflictos.

Recurso: entrevista grupal abierta y estructurada con el objetivo de analizar desde la experiencia práctica de los/as participantes diferentes aspectos de la identificación,

planificación, puesta en marcha y evaluación de acciones de EpDCG en el ámbito de la ENF en la provincia de Zaragoza.

GUIÓN:

Los agentes

- ¿Quiénes hacen EpDCG en el ámbito no formal en la provincia de Zaragoza?
- ¿Conoces alguna entidad u organismo que haga este tipo de acciones? Por ejemplo casas de juventud, ludotecas, bibliotecas, ONGDs, instituciones locales, asociaciones locales, aulas de educación de adultos...
- ¿Qué lugar ocupa la EpDCG en la actividad de estos agentes? Además de EpDCG ¿qué otras actividades principales desarrollan?
- ¿Son igual de importantes todos estos agentes en la EpDCG? ¿Por qué?

Ejemplos de acciones concretas

- Describid por favor dos o tres acciones concretas EpDCG en el nivel no formal que conozcáis. ¿Quién la hizo? ¿Con qué recursos?
- ¿Existían recursos humanos específicos/formados para esa tarea? ¿Dónde? ¿Quién participó? ¿En qué consistió?

Metodología

- Pensando en todas las acciones de EpDCG en el nivel no formal que conozcáis, vamos a intentar caracterizarlas:
- ¿De quién parte la iniciativa? ¿Se identifican necesidades/intereses/demandas? ¿Realiza la organización/entidad a la que pertenece un análisis previo conocer la demanda y la realidad?
- ¿Con qué otros agentes colaboran?
- ¿Qué gastos tiene? ¿Cómo se financia?
- ¿Qué objetivos persigue? ¿Por qué? (tradicionalmente se entiende que esto es cosa de las ongd, si hay otros actores que actúan en este sentido, ¿por qué?- hablamos de transformación social y esto implica a toda la sociedad y a los valores sobre la que se construyen ciudadanos/as)
- ¿Dónde se desarrolla?
- ¿A qué destinatarios va dirigida?

- ¿Qué temática y contenidos tiene?
- ¿Contempla un enfoque transversal de género?
- ¿Qué formato tiene? (charla, proyección, taller, exposición, etc.)
- ¿Cómo se lleva a cabo? (metodología empleada)
- ¿Qué materiales se usaron y quiénes los habían elaborado?
- ¿Se hizo evaluación? ¿En qué consistió?
- ¿Forma parte de una acción más global, por ejemplo, estrategia o plan?

Valoración

- Sobre la ejecución
- ¿Qué fue lo que no funcionó bien, lo que habría que mejorar?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos y dificultades?
- ¿Qué fue lo que funcionó bien y se valoró positivamente?
- Sobre el impacto
- ¿Tuvo repercusión en medios de comunicación?
- ¿Qué parte de los objetivos planteados no se consiguió?
- ¿Cuáles fueron los cambios positivos obtenidos gracias a la acción?

Cierre de la sesión.

- Devolución sin interpretación de los aspectos más relevantes que se han tratado en la sesión.
- Entrega del Catálogo de recursos de EpDCG publicado por Unaquí.
- Rueda de Cierre: una palabra.



Cátedra de Cooperación
para el Desarrollo
Universidad Zaragoza



Anexo 10.

Guion entrevista para el ámbito de la Educación No Formal

GUION ENTREVISTA

La EpDCG en la entidad

1. ¿Qué entiendes por EpDCG?
2. ¿Cuál es tu relación y la de tu entidad con la EpDCG? (estar atentos a si es solo una línea de actuación o está contemplada dentro de una línea estratégica de la entidad)
3. ¿Qué tipo de acciones desarrolláis?
 - ¿Qué temática y contenidos tiene?
 - ¿Qué objetivos persigue? ¿Por qué?
 - ¿A qué destinatarios va dirigida?
 - ¿Qué formato tiene? (charla, proyección, taller, exposición, etc.)
 - ¿Dónde se desarrolla? ¿Qué gastos tiene? ¿Cómo se financia?
 - ¿Las personas que la desarrollan tienen formación específica?
 - ¿Qué materiales se usan y quiénes los han elaborado?
 - ¿Contempla un enfoque transversal de género?
 - ¿Está precedida de un análisis previo para conocer la demanda y la realidad?
 - ¿Forma parte de un programa o de una planificación previa?
 - ¿Incluye una evaluación final? ¿En qué consiste?
4. ¿Desarrolláis estas acciones en colaboración con otros agentes, entidades, organizaciones...?
5. ¿Qué está funcionando de las acciones que desarrolláis en materia de EpDCG en el ámbito de la ENF y cuáles no?
6. ¿Qué repercusión/impacto crees que están teniendo vuestras acciones de EpDCG?

La EpDCG en la ENF

7. ¿Qué ámbitos sectoriales y temáticos de la EpDCG consideras de especial interés respecto de la ENF?
8. ¿Hacia quién hay que dirigir las acciones de EpDCG en el ámbito de la ENF?
9. ¿Qué metodologías son las más acertadas para abordar la EpDCG en el ámbito de la ENF?

10. ¿Qué agentes realizan o deberían realizar acciones de EpDCG en el ámbito de la ENF? ¿Qué papel debe jugar cada uno?
11. ¿Qué papel están jugando las administraciones públicas en este ámbito?

Valoración estratégica de la EpDCG en la provincia de Zaragoza

12. Valora el estado actual de la EpDCG en tu entorno cercano y en la Provincia de Zaragoza.
13. ¿Cuáles son los principales obstáculos que debe enfrentar la EpDCG en tu entorno cercano y en la Provincia de Zaragoza?
14. ¿Qué retos tiene por delante la EpDCG en tu entorno cercano y en la Provincia de Zaragoza?
15. ¿Qué medidas habría que tomar en favor de la EpDCG en el ámbito de la ENF?
16. ¿Hay diferencias respecto a la EpDCG en las diversas zonas de la Provincia de Zaragoza?
17. ¿Qué posibilidades hay para el establecimiento de redes entre agentes, entidades y sectores en torno a la EpDCG?
18. ¿Cuál sería para ti el escenario ideal para la EpDCG en la provincia de Zaragoza?