



SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de Educação Formal

SETEMBRO 2015 N.º 2



CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS
UNIVERSIDADE DO PORTO



FUNDAÇÃO
GONÇALO SILVEIRA



FICHA TÉCNICA

Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Fundação Gonçalo da Silveira, no âmbito do projeto *Sinergias ED: Conhecer para melhor agir – promoção da investigação sobre a ação em ED em Portugal*, co-financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Periodicidade

Semestral.

Design da capa e execução gráfica:

Megaklique.

Edição

Fundação Gonçalo da Silveira e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

Conselho Científico

Alejandra Boni (INGENIO-CSIC, Univ. Politècnica de Valencia.ES), Alexandre Furtado (Fundação para a Educação e Desenvolvimento.GB), Ana Isabel Madeira (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Inst. Politécnico de Leiria.PT), Cristina Pires Ferreira (Univ. de Cabo Verde.CV), Douglas Bourn (Inst. of Education-Univ. of London.UK), Elizabeth Challinor (Centro em Rede de Invest. em Antropologia-Univ. do Minho.PT), Júlio Santos (Inst. Educação-Univ. do Minho e Centro de Estudos Africanos da Univ. Porto.PT), Karen Pashby (Univ. of Alberta.CAN), Liam Wegimont (Global Education Network Europe), Luísa Teotónio Pereira (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.PT), Manuela Mesa (Centro de Educación e Investigación para la Paz.ES), Maria Helena Salema (Inst. Educação-Univ. de Lisboa.PT), Maria José Casa-Nova (Inst. Educação-Univ. do Minho.PT), María Luz Ortega (Univ. Loyola Andalucia.ES), Matt Baillie Smith (Northumbria Univ.UK), Nuno Gonçalves (Pontificia Univ. Gregoriana.IT), Teresa Toldy (Univ. Fernando Pessoa.PT), Vanessa de Oliveira Andreotti (Univ. of British Columbia.CAN).

Conselho Editorial

Hugo Marques, Jorge Cardoso, Karen Pashby, La Salete Coelho, Luísa Teotónio Pereira, María Luz Ortega e Tânia Neves.

Avaliadores do presente número

Alfredo Dias (Escola Superior de Educação-IP Lisboa.PT), Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-IP Leiria.PT), Douglas Bourn (Inst. of Education-Univ. of London.UK), Filipe Martins (Escola Superior de Educação-IP Porto.PT), Karen Pashby (Univ. of Alberta.CAN).

Revisão gráfica e de textos

Anita Cruz, Hugo Marques, Jorge Cardoso, Liam Wegimont, Rita Gomes Faria, Tânia Neves e Teresa Paiva Couceiro.

Informações de depósito legal e issn

Número de série aquando do lançamento da revista.

Revista com arbitragem científica: os artigos são da responsabilidade dos seus Autores.

ÍNDICE

Editorial

- Karen Pashby* - Introduction to the second issue of 'Sinergias': a call to mobilize around a critical approach to educating global citizens 4

Artigos

- Liisa Jääskeläinen* - The curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland 12
- Maria Helena Salema* - Educação para o Desenvolvimento: Proposta de um portefólio de reflexão e autoavaliação para professores 21
- La Salete Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves* - Experimentando novas epistemologias: a Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores 46
- M^a Luz Ortega Carpio, Antonio Sianes y M^a Rosa Cordón Pedregosa* - El rol de la universidad en el proceso de Educación para el Desarrollo: un análisis comparado de sus documentos estratégicos 64
- Alison Leonard* - South North School Linking: how are those in the global south affected when they form relationships with UK schools? 79

Entrevista

- Entrevista a Oscar Jara 96

Documento-chave

- Global Citizenship Education - Preparing learners for the challenges of the 21st century (UNESCO) .. 111

Recensão Crítica

- Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos* - HEGOA (Ed.) (2009) 115

Resumos de Teses

- As Potencialidades do Ensino Precoce de Inglês na promoção da Educação para o Desenvolvimento.*
Inês das Neves Barbosa Leite da Silva, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto 122
- Journeys to engagement with the UK Global Justice Movement: Life stories of activist-educators.*
James Trewby, Institute of Education - University of London 124
- Sustainable livelihoods to adaptive capabilities: a global learning journey in a small state, Zanzibar.*
Cathryn Sian MacCallum, Institute of Education - University of London 126
- Another World is happening Towards a Great Transition through a Global Citizens Movement.*
Tobias Troll, Institute of Education - University of London 127

Resumos dos Artigos da Revista (outras línguas)..... 129

INTRODUCTION TO THE SECOND ISSUE OF 'SINERGIAS': A CALL TO MOBILIZE AROUND A CRITICAL APPROACH TO EDUCATING GLOBAL CITIZENS

Karen Pashby¹

¹ Holds a Postdoctoral Fellowship at the University of Alberta, Department of Educational Policy Studies where she is Curriculum Coordinator for the Centre for Global Citizenship Education and Research. Dr. Pashby conducts her own research, assists in larger research projects, facilitates youth-led global citizenship work, and creates and leads workshops for educators as well as school-aged students. She also teaches at undergraduate and graduate levels.



EDITORIAL

For the past two decades, global citizenship education (GCE), or as it is also often called, Education for Global Citizenship (EfGC), has become a focus of work at various levels from schools to school boards to NGO/CSO work to state curriculum to national strategies to regional strategies. Now global citizenship is a key term being used by the United Nations in the context of determining the post-2015 sustainable development goals for education. In the European context, a current mobilization around the term global citizenship can be tied to a direct push for global education that coincided with discussions at turn of the 21st century around how to best prepare young people for the interdependent global world which they are inheriting. The Maastricht Global Education Declaration in 2002 prioritized global education in Europe and focused on greater justice and sustainability. The Parliamentary Assembly of the Council of Europe passed a resolution in January 2003 calling on member states to: “promote global education to strengthen public awareness of sustainable development, bearing in mind that global education is essential for all citizens to acquire the knowledge and skills to understand, participate in and interact critically with our global society as empowered global citizens” (Parliamentary Assembly Resolution 1318, January 30th, 2003; par 20, xii).

The early 2000s also saw the development of a peer review process to encourage nation-states to develop global education strategies: by GENE (Global Education Network Europe). Among other countries, this process has led to the developments of national strategies in Finland, an early nation-state to taken on the challenge, and more recently in Portugal. The articles written about these two national contexts in this edition of ‘Sinergias’ point to the significance of the process in terms of establishing, reviewing, and seeking to mainstream national strategies for global education. There are also initiatives in Europe bringing Non-Governmental-Organizations (NGOs) and Civil-Society-Organizations (CSOs) together around the idea of Education for Global Citizenship (EfGC). For example, the work of the Developing Europeans Engagement for the Eradication of Global Poverty (DEEEP) forum has sought to bring together researchers, NGOs and CSOs, and educators towards a new paradigm for development education. In work done in support of DEEEP’s mandate, Fricke and Gathercole (2014) refer to the fact that EfGC includes content of mutual concern from Development Education, from Global Education/Global Learning, from Human Rights Education, and from Education for Sustainable Development (p. 18). Drawing on Greig *et al*’s work (1987), they identify the overlaps as a) recognizing key concepts are mutually related and interdependent (e.g. development, environment, sustainability, human rights and justice, perspectives consciousness); b) prioritizing a holistic view of the world, populations, and global issues rather than analyzing issues separately and exclusively; and c) cultivating dispositions and skills to participate democratically at local and global issues (p. 19). The articles in this edition of ‘Sinergias’ reflect these common themes.

At the same time as these developments in Europe, GCE has increasingly been a focus of educational policy, research and practice particularly in Canada, NZ, Australia (Evans, Ingram, McDonald & Weber, 2009). Building from work in political science and other social studies disciplines (e.g. Appiah, 2002, 2005; Delanty 2000, 2006), in the field of education in a sense GCE combines two existing fields, Global Education (learning about international/ global issues) and Citizenship Education (learning about civics and political life) (Davies, Evans and Reid, 2005; L. Davies, 2006). However, as it has been used in these largely English-speaking contexts, it has also been a contested term. For example, Osler (2008) prefers the use of the term cosmopolitan citizenship, and Andreotti (2006) ties some of the work being called global citizenship education

to the reproduction of colonial, unequal relations of power. Questions about its translatability in other languages and contexts remains (Pashby, 2011). The interview with Oscar Jara in this edition speaks to the way Development Education, Global Citizenship Education, and Popular Education are interrelated and particularly they relate dynamically in South American contexts.

At the same time that there is a growing body of research work, national strategies, and CSO/NGO focused work on education for global citizenship, the idea is being included as a key focus in the UN's Post-2015 sustainable development goals, and global citizenship is increasingly being used as a focus of international efforts towards improving educational quality world-wide. The field of GCE is currently at a key juncture as there is both growing attention to and continued confusion around the importance of educating for global citizenship. Ban Ki-Moon's inclusion of global citizenship as a key principle of the UN Secretary General's Global Education First Initiative (GEFI, n.d.) has corresponded with UNESCO proposing the inclusion of global citizenship and sustainability skills as one of the seven post-2015 development targets for education progress. On the one hand, global citizenship education does overlap with and inherit the work done in several related fields, and on the other hand, there is a sense that there is currently an opportunity to mobilize around the more critical, or transformatory aspects. This will require an approach that puts ethical relations of difference at the centre.

There is conceptual confusion and ambivalence around what it means to educate for global citizenship which represents both a challenge and a dynamic opportunity. It is important to identify different agendas and imperatives driving global learning in today's complex and shifting contexts. A dynamic approach interrogates good intentions and puts actions into context, conceptualizing global citizens as those who engage ethically and reflexively with economic, intercultural, environmental, political, and development-based issues and processes (Pashby, 2013).

Based on my own research into Global Citizenship Education (Pashby, 2008, 2011, 2012, 2013) I identify three interrelated premises promoting a mobilization around a critical approach. First, global citizenship is a "discursive field" that pulls together genres and topics regarding globalization, citizenship, and schooling that are contextually related when actors in the public realm construct diagnoses, prognoses, and calls to action (Camicia and Franklin, 2011, p. 313 drawing on Steinberg, 1999). Second, distinctions in what GCE is/should be reflect the current geo-political and ideological landscape (Schattle, 2008; Shultz, 2007). Students are to develop skills and dispositions for participating in the global economy and for contributing to a more socially just world (Agbaria, 2011; Marshall, 2009; Richardson, 2008). Although many justice-oriented approaches focus on action and empathy, many well-intended GCE initiatives are reduced to changes in individuals' dispositions at the expense both of systemic change and engagement with complexities and conflicts (Marshall, 2009; Pashby, forthcoming). Thus, thirdly, as Schattle (2008) argues, although educational programs for global citizenship do not resolve uncertainty or debate about what global citizenship means, they have opened up important critical spaces.

These are the spaces that need to be mobilized at this key juncture in the field. Much research and practice exists that supports this work. Critical GCE literature interrogates good intentions, takes up a structural critique of the systems in which global issues are rooted, and engages with ideas of complicity (e.g.

Abdi & Shultz, 2008; Andreotti, 2006, 2010, 2011; Bryan & Bracken, 2011; Lapayese, 2003). Engaging postcolonial critiques of the reproduction of injustice through schooling (e.g. Abdi, 2012; Andreotti & Souza, 2012), a critical approach promotes ethical reflection that interrogates good intentions and recognizes that any action towards global justice must be understood in its context including possible unanticipated implications (Andreotti, 2006). In this edition of 'Sinergias', Dalila Coelho promotes the need for a critically reflexive engagement with the debates and challenges inherent to the field of EfGC in the critical book review of the Miguel Argibay, Gema Celorio and Juan Celorio's book *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos* (2009).

A critical approach to GCE works explicitly to trouble the possible reproduction of the very unequal distributions of power that an ideal of promoting global citizenships seeks to address. But, it is more than criticizing; it is about opening spaces of signification and meaning. As Andreotti (2011a) articulates,

Consensual approaches to citizenship education grounded on hierarchical ideas of belonging that privilege the nation-state (i.e. belonging first to the local, then the regional, national, international, and so on) and global governance through benevolent global institutions and an unexamined and uncritical commitment to human rights abound in educational literature. Challenging the normative, ethnocentric, ahistorical, and paternalistic ethos of these approaches, without falling into an uncritical rejection of human rights is very difficult. Part of the difficulty lies in establishing a position of critical engagement (as opposed to critical disengagement and uncritical engagement) with issues where one can both support (in certain contexts) and be critical of something (in other contexts and at the same time). If the choices are only either uncritical engagement or critical disengagement, exploring the historical, political, and culturally-located construction of human rights and its dependence on nation-states can be perceived as an attack on the universal legitimacy of human rights and nation-states. (p. 211)

In Portugal, these critical conversations have been part of the national strategy for development education process. As the articles reflecting on the Portuguese context in this edition demonstrate, criticality as well as directly engaging with questions of systemic power inequalities are at the heart of how educators at all levels of formal education and through informal work in CSOs/NGOs are engaging in the idea of EfGC. In describing the process of the national strategy, Pereira (2013) reflects the commitment evident in Portuguese contexts in this regard: our world is changing rapidly and the citizens, as well as their organisations, have won a little bit of power to influence the path it takes, power that leaves marks and opens perspectives. How they use it – or not – will be a result of their perceptions, values, convictions, life experiences and capacities to reflect about themselves and the choices they have been making. DE provides access to well thought-out information, stimulating discovery and critical thought, dialogue, debate and cooperation, individual and collective lessons learned, collaborative actions. This makes a sound, fundamental contribution to us achieving a viable and equitable world, in a universe that takes care of us, if we take care of ourselves and take care of it. (Pereira, p. 42)

As the Portuguese context demonstrates, there are important and promising steps being made towards a more critical approach to GCE in policy and pedagogy. In another example, as Chair of Global Education at the University of Oulu in Finland, Vanessa Andreotti worked with curriculum developers at the National Board

of Education of Finland to contribute a more critical approach to GCE which was interpreted in the new national core curriculum. Liisa Jääskeläinen, who explains in greater detail the curriculum reform process in her article in this edition, has cited Andreotti's work directly, recognizing a critical interpretation of global education and development: "It is now essentially admitted that development is uncertain. This being the case, the role of education is to teach learners to question things, build knowledge through interaction, open up a variety of views, deal with uncertainty, and act ethically" (Jääskeläinen, 2011a, p. 9; see also Jääskeläinen, 2013; further elaborated in her article in this edition) that includes several key competencies: intercultural competence, sustainable lifestyle, global citizen's civic competence, global responsibility and development partnership, and global citizen's economic competence. It is neither a static nor exhaustive list, and the framework is purposefully unfinished: "Amidst the rapid change of the world, even competence cannot be static definitions. Challenges... seem to be growing constantly" (Jääskeläinen, 2011b, p. 75). A discourse of complexity can allow for economic, moral and ethical approaches to co-exist and even over-lap within a critical frame, and putting ethics at the centre enables an opening of the critical spaces to which Schattle (2008) referred.

In this 2nd issue of 'Sinergias', there is a summary and analysis of a recent UNESCO (2014) outcome document from the Technical Consultation on Global Citizenship Education (Seoul, September 2013) and the first UNESCO Forum on Global Citizenship Education (Bangkok, December 2013). The document, Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century (UNESCO, 2014), provides some direction in terms of mobilizing a critical approach around, across, and in relation to specific contexts. For example, it notes an obligation to continuously re-examine world-views through a focus on "de-centring": "a gradual process of expanding the focus of learners from their local realities to include, connect them to, and provide them with a vision of other realities and possibilities" (UNESCO, 2014, p. 20). And as is noticed by Luís Santos in the presentation of this document and highlighted in its analysis in this edition, a critical approach is reinforced in the set of aims for GCE:

- Encourage learners to analyse real-life issues critically and to identify possible solutions creatively and innovatively;
- Support learners to revisit assumptions, world views and power relations in mainstream discourses and consider people/groups that are systematically underrepresented/marginalised;
- Focus on engagement in individual and collective action to bring about desired changes, and
- Involve multiple stakeholders, including those outside the learning environment, in the community and in wider society (UNESCO, 2014, p. 16)

As an introduction to this edition of 'Sinergias', I would like to emphasize the second aim above as a call to educators, policy-makers, and researchers and to reinforce the possibility to draw momentum from the body of literature already working towards this aim. The articles in this edition speak to the need for and application of a critical approach from different perspectives: curricular reforms (Jääskeläinen), teacher education (Coelho, Mendes & Gonçalves), teacher evaluation (Salema), university-NGO partnerships (Ortega, Sianes & Cordon), and development partnerships (Leonard).

In her contribution, Jääskeläinen describes in detail the comprehensive approach to global education that has resulted in the mainstreaming of a holistic approach in the new basic education curriculum in Finland. The

process involved articulation, consultation, and implementation and seeks to establish an environment for global education to be the basis of all work in education. The 'flower framework' and the emphasis on ethics and identity as well as the overall consultative process provide evidence that a critical approach can be both mobilized and mainstreamed through curriculum development.

Coelho, Mendes and Gonçalves contribute an example of a strongly theoretically grounded approach to promoting critical development education in initial teacher education based on epistemological pluralism. They describe the challenges of prioritizing development education and GCE in an era focused on science and technology and also of making real change in the discourses and behaviours of new teachers so as to move beyond Eurocentric multiculturalism and erroneous assumptions about global Others. For this reason, their prioritization of strong theoretical grounding and emphasis on process over outcomes provides a strong guide for mobilizing a critical approach.

Salema's contribution demonstrates how the national strategy for development education in Portugal can work as a touchstone for collaborative work with an outcome of a critically reflexive tool for teacher education. The comprehensive approach speaks to the complexity and possibility for mobilizing a critical approach in teacher education and articulates the importance of centring teachers' self-assessment on four interrelating areas: socio-political-economic-cultural context, pedagogy, ethics, and methodology.

Ortega, Sianes and Cerdón contribute a comprehensive look at the role of the university in the context of development education and development cooperation in Spain, particularly in relation to campaigns to end poverty. Given the reduction of the development aid budget and the context of the financial crisis in Spain, coordination between various actors involved in DE is particularly important. They point out significant implications of the current context for the quality of DE interventions and, similarly to Salema's piece, they focus particularly on the need to focus on methodologies and content of DE in universities and to find spaces for fluid collaboration with NGOs. Their call for each actor in these collaborations to deepen their positions represents another possibility to mobilize around a critical approach.

Leonard's description of what she learned from doing her doctoral research on 'South-North' partnerships in education provides important warnings of the risks of repeating colonial power relations in well intended EfGC. Her contribution calls on researchers of and participants in such 'South-North' partnerships to de-centre a Eurocentric, hegemonic frame without claiming a new 'best-way'. Her reflections point out both the importance of placing "Southern voices" at the centre of research and practice in 'South-North' partnerships and the tricky work of doing so without reifying a western idea of voice that simply flips the development story. Her contribution speaks to the need for deeper theoretical frames that catch and engage with these nuances and connects to the UNESCO (2014) aim of "support[ing] learners to revisit assumptions, world views and power relations in mainstream discourses and consider people/groups that are systematically underrepresented/marginalised" (p. 19).

This is a key time to mobilize around diverse critical approaches to global citizenship education. The ideas, challenges, and possibilities that the papers in this issue illustrate speak to the need for continued effort across curriculum, pedagogy, and partnerships at this important juncture in the field of ED/GCE.

References:

- Abdi, Ali A. (Ed.) (2012). *Decolonizing philosophies of education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Abdi, A., & Shultz, L. (2008). *Educating for human rights and global citizenship* (pp. 1–10). Albany, NY: State University of New York Press.
- Agbaria, A. K. (2011). The social studies education discourse community on globalization: Exploring the agenda of preparing citizens for the global age. *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 57–74.
- Andreotti, V. (2006). Soft vs. critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. (2010). Global education in the 21st century: Two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5–22.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V., & Souza, L. M. (Eds.). (2012a). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge.
- Appiah, K. A. (2002). Cosmopolitan patriotism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country?* (pp. 21–29). Boston, MA: Beacon Press.
- Appiah, K. A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bryan, A. (with M. Bracken) (2011). *Learning to read the world?: Teaching and Learning about global citizenship and international development in post-primary schools*. Dublin: Identikit. Available online: <http://www.spd.dcu.ie/site/chrcce/Publications.shtml>
- Camicia, S. P., & Franklin, B. M. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 311–322.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalizing citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: Society, culture, politics*. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Delanty, G. (2006). Nationalism and cosmopolitanism: The paradox of modernity. In G. Delanty & K. Kumar (Eds.), *The Sage handbook of nations and nationalism* (pp. 357–368). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evans, M., Ingram, L. A., Macdonald, A., & Weber, N. (2009). Mapping the "global dimension" of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice and context. *Citizenship Teaching and Learning*, 5(2), 17–34.
- Expósito, L. P. (2013). *Rethinking political participation: A pedagogical approach for citizenship education*. *Theory and research in Education*, 12(2), 299–251. DOI: 10.1177/1477878514530713.
- Fricke, H. and Gathercole, C. (with A. Skinner). (n.d.) *Monitoring education for global citizenship: A contribution to debate*. Retrieved from http://deeeep.org/wp-content/uploads/2015/03/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web1.pdf.
- GEFI (Global Education First Initiative). (n.d.). Priority #3: Foster Global Citizenship. Website of the UN Secretary General's Global Initiative on Education. Retrieved from <http://www.globaleducationfirst.org/220.htm>.
- Jääskeläinen, L. (2011a). *How the As a Global Citizen in Finland project was implemented*. In L. Jääskeläinen, and T. Repo (Eds.) *Schools Reaching Out to a Global World: What competencies do global citizens need?* (pp. 6-9). Finnish National Board of Education: Kpoilyä, Kuopio. Retrieved from http://www.opf.fi/download/139354_Schools_reaching_out_to_a_global_world.pdf.
- Jääskeläinen, L. (2011b). *What could global citizens' competencies be?* In L. Jääskeläinen, and T. Repo (Eds.) *Schools Reaching Out to a Global World: What competencies do global citizens need?* (pp. 74-75). Finnish National Board of Education: Kpoilyä, Kuopio. Retrieved from http://www.opf.fi/download/139354_Schools_reaching_out_to_a_global_world.pdf.

- Jääskeläinen, L. (2013). A Short History of Global Education in Finland – From the Perspective of a Curriculum Developer. In N. Forghani-Arani, H. Hartmeyer, E. O'Loughlin, and Wegimont, L. (Eds.) *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*. Münster, Germany: Waxmann Verlag GmbH. (pp. 81-94).
- Lapayese, Y. V. (2003). Toward a critical global citizenship education. *Comparative Education Review*, 47(4), pp. 493–501.
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: Engaging with the postnational and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 247–267.
- Osler, A. (2008). Citizenship education and the Ajebo report: Re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education*, 6(1), 11–27.
- Pashby, K. (2008). Demands on and of citizenship and schooling: 'Belonging' and 'diversity' in the global imperative. In M. O'Sullivan & K. Pashby (Eds.), *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives* (pp. 9–26). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies, and Education*, 9(3-4), pp. 427–442.
- Pashby, K. (2012). Questions for global citizenship education in the context of the 'new imperialism': For whom, by whom?. In V. Andreotti & M. Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 9–26). New York, NY: Routledge.
- Pashby, K. (2013). *Related and conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian context*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Canada. Available online: <http://hdl.handle.net/1807/35921>
- Pereira, L. 2013. Portuguese strategy for development education: From recent experience to new challenges. In N. Forghani-Arani, H. Hartmeyer, E. O'Loughlin, and L. Wegimont (Eds.) *Global education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*. (pp. 33-42).
- Richardson, G. (2008). Conflicting imaginaries: Global citizenship education in Canada as a site of contestation. In M. O'Sullivan & K. Pashby (Eds.), *Citizenship education in the era of globalization: Canadian perspectives* (pp. 53–70). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73–94.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248–258.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.

THE CURRICULUM REFORM OF BASIC EDUCATION GIVES STRONG MANDATE TO GLOBAL EDUCATORS IN FINLAND¹

Liisa Jääskeläinen ²

Abstract

In Finland the national core curricula are the most influential steering tools concerning teaching in primary schools, lower secondary schools, upper secondary schools as well additional classes to the lower secondary schools and preparatory education for migrants. The Finnish National Board of Education is the agency with responsibility for the preparation of these documents. I work in the unit and general education in the Board. As a secretary of the core working group of the curriculum reform of basic education¹ and as a member of the coordination group of the whole working process I had good possibilities to provide a contribution to the whole reform. Having had for a long time many tasks in global education and related themes I tried to guarantee their visibility in the reform.

The main purpose of this article is to inform the international audience about Finnish solutions concerning global education in the newest reform. In this article I also give some reflections on the process of the reform. Additionally I also analyze the global education solutions through a preliminary theory on how we in Finland understand global education. This preliminary theory - often referred as a competence flower of global education - was constructed in a national education development process called *As a global citizens in Finland*². I also want to awaken interest among researchers, curricula developers and decision makers to study the potential of our preliminary theory on global education as well as Finnish curriculum solutions.

Keywords: Global Education; Global Citizenship Education; Curriculum Reform; Basic education; Eco-social civilization.

¹ Finnish National Board of Education (2014): The National Core Curriculum for Basic Education.

² Jääskeläinen, L. and Repo, T. (eds., 2015): Schools Reaching out to a Global World. What competences do global citizens need? Finnish National Board of Education. Publications 2011:34.

¹ The language of the article has been checked and the part on global citizen's intercultural competence co-authored by Paula Mattila, counsellor of education, FNBE.

² Liisa Jääskeläinen is a master of social and political sciences from the Helsinki University. She had done a long career mainly in the Finnish National Board of Education and been involved in curricular work and development projects on international education, later global education and environmental education since the 80's. Liisa has represented Finland in GENE since 2004. Now she is actively involved in the curricular reform of general upper secondary schools.

Open dialogue in key role

A ground-breaking curriculum reform of the entire general education sector is in the making in Finland and will continue to the end of 2016. The new national core curricula for pre-primary and basic education and as well as for the additional classes of basic education were approved by the Finnish National Board of Education in December 2014. In the Finnish education system the core curricula are key steering instruments for basic and secondary education. We have no system of school inspection and in basic education there is no regular national testing. The core curricula are renewed every 10 – 12 years, generally covering all aspects of school work. The reforms are preceded by and based on government decrees concerning the general aims of education and the allocation of lesson hours. The Decree³ on basic education was passed in the summer of 2012 and the new curricula must be in place in all basic education schools in the autumn of 2016. This will take place after the local adaptations of the core curriculum will have been completed, a great number of in-service training courses organized and new learning materials published⁴.

Children start basic education in Finland in the year they turn seven. Almost all of them will have participated in pre-school classes before this. Basic education lasts nine years. Basic education is most often provided by the municipality. There are a few private schools but they, too, follow the same National Core Curriculum, with their own adaptations. So, the National Core Curriculum is for all children from 7 to 16 years.

It has been our serious effort to organize the reform of the core curriculum⁵ in the form of a process that as such reflects the qualities we value most in good education, including global education. This is why the core curricula were drafted in an open and comprehensive dialogue and collaboration with education providers, researchers, teacher educators, teacher training schools and regional administrations. Civil society organizations played a most active part in the process and their voice was also well heard⁶. In an article on the process of the curriculum reform, Heikkinen, Huttunen and Kiilakoski⁷ concluded that the process observed to a high degree the principles of democratic will creation as proposed by Jürgen Habermas in his discourse theory. In his works Jürgen Habermas has discussed the tasks and ethics of intellectual discussion and dialogue as action to transform a public sphere and how open dialogue and opinions agreed in public debates create legality to the decisions done through them.

³ Government Decree on the general aims of basic education and allocation of lesson hours (422/2012).

⁴ Halinen, I. (2015): What is going on in Finland. Curriculum Reform of 2016. See http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016 and Halinen, I. (2014): General aspects of the curricular reform of basic education. See https://www.youtube.com/watch?v=KY_LZJkEo28&feature=player_embedded

⁵ Finnish National Board of Education (2014): The National Core Curriculum for Basic Education.

⁶ In their open letter, dated 23.3.2015, to Ms Krista Kiuru, Minister of Education and Culture, 11 civil society organizations headed by KEPA (umbrella organization in development cooperation and global education) thank her for the open preparation process and the integration of global education to the National Core Curriculum. The organizations also appeal to the Minister for similar process and quality for global education in the National Core Curriculum for the upper secondary schools which is in the making.

⁷ Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. and Kiilakoski, T. (2014): Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. Kasvatus 1/2014. (Curriculum work as a collective will-formation according to the discourse theory of law by Jürgen Habermas. Education 1/2014.)

Key words in the reform include: meaningfulness, authenticity, joy of learning, participation, dialogue, interaction and trust. The core curriculum describes schools as learning communities in terms that echo the spirit and formulations of the chapters on value basis (*each child is unique and has a right to quality education, ethics of human rights and democratic society, necessity of sustainable lifestyle, cultural diversity as a richness*⁸) and conception of learning – bearing in mind that also these will be subjects of continuous reflection and dialogue in order to develop both. If the learners and the teachers do not have a chance to participate in and influence the planning and crafting of their own work how could they teach and learn about these qualities. The messages and qualities of the processes in the schools need to comply with the results aimed at. *Learning is seen as an inseparable dimension of an individual's growth as a human being as well as in the construction of the good life of a community. Basic education is not committed to any religion, denomination or party politics. Violence, racism, harassment and exclusion are not to be tolerated and should they occur they are to be dealt with immediately*⁹.

The general parts of the core curriculum include, among others, chapters on the obligations concerning the provision of basic education, the value basis, the school culture, the overall tasks of basic education, and the transversal competences as goals. As a Finnish national interpretation of the so called 21st century skills, we have defined seven transversal (or generic) competences for learning. Among others they comprise: *learning to learn, intercultural competence as well as participation, influencing and construction of a sustainable future*.

One of the aims of the reform was to carefully accommodate what is stipulated in the general parts into the subject-specific curricula. For instance, what is said about the subjects is to reflect, in quite some detail, the value basis and the conception of learning. As the value basis is essential in global education I repeat here the questions that were posed to the developers of the subject curricula during the process:

- how does your subject consolidate core social and political values such as respect of human rights, democracy, welfare of all and active participation in an open civil society?
- how does your subject contribute in the forming of schools as meeting places for pupils coming from different linguistic, cultural and religious backgrounds?
- how does your subject contribute in laying the foundation for global citizenship based on the universal values of human rights?
- which are the angles (insights, core understandings) in your subject that will help pupils understand the interdependence of nature and human beings; how does your subject help create an understanding of the concept of eco-social education; how does your subject help corroborate a sustainable lifestyle?

Recent developments in global education and global learning

Global education and global learning were integrated in a number of ways into the new core curriculum - both in the process and as regards the formulation of the final texts. I find it not possible to draw a line in

⁸ Texts in italics have been directly translated from the National Core Curriculum.

⁹ Texts in italics have been directly translated from the National Core Curriculum.

between what is quality education in general and what is global education in particular. A variety of specificities of global education have been embedded in so many parts of the texts. Let me point out some of the most obvious ones.

The definition of global education that we mostly use in Finland is the one from the Maastricht Global Education Declaration 2002¹⁰. This definition can be now found in the core curriculum amongst the principles of developing schools as learning communities. Let me quote: *[School as] a learning community will constitute hope of a good future by helping establish the foundations of an eco-social competence (sivistys in Finnish)*¹¹. ***It will encourage pupils to meet the diversities of the world around them in an open and curious manner and it will help them act for a more just and sustainable future.***

Just a few years ago, the FNBE carried out a national project called “As a Global Citizen in Finland” in cooperation with the Ministry for Foreign Affairs as well as 15 schools and some other actors. The main results of the project were published in a scholarly journal “Schools reaching out to a global world”¹² where you can find a chapter discussing from multiple angles the competencies of a global citizen. This preliminary theory is often referred to in colloquial as a competence flower of global education. Here I ask the reader to imagine a flower. The general aim (corolla of a flower) can be seen as the identity of a global citizen. Competences in this monograph are understood in line with the DeSeCo process of the OECD¹³. They have been labelled as follows:

- global citizen's ethics
- intercultural competence
- sustainable lifestyle
- global citizen's civic competence.
- global responsibility and partnerships
- global citizen's economic competence.

Due to the fact that ethics should be part of each competence of a global citizen it has described in the drawing as a calyx. In the unjust and unsustainable world we should learn to orientate ourselves critically and ethically. All the other competences are drawn as petals. Because the future is open and we cannot know in advance what the world challenges us to learn one petal is marked with a question mark.

The project and the work with the competencies provided a great inspiration to our work in the curriculum reform, but it also gave impetus to our next project with the Ministry for Foreign Affairs and some new

¹⁰ O'Loughlin, e. and Wegimont, L. (2002): Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. North-South Centre of the Council of Europe.

¹¹ The Finnish concept "sivistys" (Bildung in German, utbildning in Swedish) has no exact translation into English. It means education, competence, cultivation, civilization and enlightenment. The concept was introduced into Finnish language during the era of national romanticism in the 19th century.

¹² Jääskeläinen, L. and Repo, T. (eds., 2015): Schools Reaching out to a Global World. What competences do global citizens need? Finnish National Board of Education. Publications 2011:34.

¹³ OECD. DeSeCo. Definition and Selection of Competences.

schools. This time we have been working on competencies regarding global education and partnerships in a project called “Schools as Development Partners”¹⁴.

The competences of a global citizen have been further elaborated also in the two Hanasaari Symposia with GENE in 2011¹⁵ and 2014¹⁶.

The concept of global citizenship matches elegantly with the Finnish educational tradition as there is a clear interrelationship between the concepts of active citizenship and *sivistys*¹⁷. It is of certain interest that global education is one of the very few “educations” mentioned in the 549-page core curriculum. The text on the task of basic education reads as follows: *Global education will provide for its part for the preconditions for just and sustainable development in line with the development goals of the UN. Where feasible, schools will work in cooperation with schools and education developers in other countries. Basic education is a positive and constructive agent for social change both nationally and internationally.*

While the new National Core Curriculum was in the making, a keen eye was kept on the discussions and policy statements concerning UN’s post-2015 development agenda. For quite a long time now, Finland has regarded global education and education for sustainable development as complementary elements in education. The Global Education First Initiative by Secretary-General Ban Ki-moon coupled with UNESCO’s¹⁸ work on ESD, were greeted with enthusiasm. According to UNESCO, global citizenship “refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a “global gaze” that links the local to the global and the national to the international. It is also a way of understanding, acting and relating oneself to others and the environment in space and in time, based on universal values, through respect for diversity and pluralism.” The FNBE had portrayed global citizenship in nearly identical phrases in the publication “Schools Reaching out to a Global World”¹⁹.

Competences of a global citizen in the core curriculum

In the Finnish National Core Curriculum for basic education 2014, several aspects of global citizenship are elaborated in the texts on value basis, transversal competences, school culture and subject curricula. In the following I point out samples from these texts in the light of how the competences of a global citizen were first drafted in the FNBE publication “Schools Reaching out to Global World”.

¹⁴ Jääskeläinen, L., Mattila, P., Repo, T. and Niska, H. (eds., to be published in 2015): Schools as Development Partners. Finnish National Board of Education. Publications 2015:3.

¹⁵ Jääskeläinen, L., Kaivola, T., O’Loughlin, E. and Wegimont, L. (ed., 2011): Becoming a Global Citizen. Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens. Espoo, Finland, 5 -7th October 2011. Finnish National Board of Education and Global Education Network Europe.

¹⁶ Jääskeläinen, L., Mattila, P., Repo, T. and Niska, H. (eds., to be published in 2015): Schools as Development Partners. Finnish National Board of Education. Publications 2015:3.

¹⁷ One of the etymologies of the Finnish word “sivistys” is that it has been coined from “siveä” which is Finnish for virtuous, and “civic”, which is Latin, meaning a citizen. Thus “virtuous citizens” can be seen as the ultimate aims of education.

¹⁸ UNESCO. Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21.st century.

¹⁹ Jääskeläinen, L. and Repo, T. (eds., 2015): Schools Reaching out to a Global World. What competences do global citizens need? Finnish National Board of Education. Publications 2011:34.

The National Core Curriculum gives a lot of emphasis on ethics the way it is based on universal human rights. In the education of a **global citizen, ethical competence** will constitute the core and foundation of all other competences. According to the National Core Curriculum pupils *will learn to know and respect human rights and protect them. Basic education will set out the foundation of global citizenship based on the respect of human rights and it will encourage pupils to act as agents of change. Pupils will also be guided to question which kind of behavior can and cannot be accepted.* Seven documents on human rights are referred to, with special attention given to the Universal Declaration of Human Rights and the UN Convention on the Rights of the Child. The text on value basis in the National Core Curriculum opens as follows: *Each child is unique and valuable exactly as he or she is. Each child has the right to reach his or her full potential as a human being and as a member of the society. Each child has the right to quality education and the right to be successful in his or her school work.* The Finnish education system as a whole is highly inclusive and basic education is the most inclusive part of it.

Among the subject curricula we can find a strong contribution to the universal ethics of human rights in religious education (the core curriculum provides options in Evangelical Lutheran, Orthodox, Catholic, Islamic and Jewish religious education and more) and in the subject of ethics for those children who do not belong to any religious group. Teaching is non-confessional and shall include information about other religions and denominations in a respectful and analytical manner.

The new Core Curriculum deals with the global citizen's **intercultural competence** in a variety of ways. Pupils are encouraged to build on an identity that is dynamic as it draws strength from the **diversity and plurilingualism** of both individuals and communities. Schools are seen as integral parts of culturally evolving and transforming *societies where the global and the local are constantly intertwining. Pupils learn to live in a world which is linguistically, culturally and denominationally diverse. Pupils are guided to learn to see things and situations through others' eyes.*

For the first time, the Core Curriculum introduces schools' international activities as a natural resource for bringing up interculturally savvy global citizens in basic education. In order to achieve this, *schools' international cooperation is to be carried out through purposeful networks.* The cultural and linguistic diversity that are present in every classroom, at least through the media and ICTs, can be accessed with the help of *internationalization at home.*

Intercultural competence has always been seen as part of foreign language teaching. The new Core Curriculum introduces a paradigm shift concerning teaching and learning of ALL languages. The language curricula open now with a text on *language education*, stipulating *that pupils will get support in appreciating their own plurilingualism and ability to exploit all the linguistic capacity they have, including the languages they use in their free-time. Even when pupils' linguistic skills are limited, they should be encouraged to use them [without fear of being mocked]. The significance of minority languages and vulnerable languages will be dealt with.* The language curricula repeat what has been underlined already in the chapter on School culture: Basic education in a *linguistically conscious school makes every adult a linguistic model and also the teacher of the language of the subject they teach.*

All language curricula now also include much greater emphasis on interactive skills than before, reflecting what has been said in the generic part of the Core Curriculum on value basis and school culture. Language learning is key in helping pupils communicate in manners that underline cultural awareness, curiosity and appreciation of the other.

The competence of sustainable lifestyle is also repeatedly discussed in the National Core Curriculum: *Schools are to construct hope for a good future by creating capacity for **ecosocial sivistys**²⁰, a sustainable lifestyle and circular economy. Pupils are guided in how to live modestly and to share what they have. They will also learn how to act as enlightened consumers. The intangible elements of welfare will be highlighted. Pupils are encouraged to reflect on how to transform their lifestyles so that raw materials and energy can be saved and biodiversity safeguarded. Special attention is to be paid to climate change. Basic education will open views to global responsibility beyond generations. Through their choices and actions schools express their responsible relationship to the environment, and choices that may be harmful to the existence of raw materials, energy or biodiversity are to be altered in a sustainable manner.*

Sustainable lifestyle is set as an umbrella goal for the development of school culture. In the subject curricula for environmental studies, chemistry, physics, geography and biology, there is a lot of detailed evidence on how this competence is embedded in teaching and learning. The subject of home economics teaches both girls and boys as environmentally sophisticated consumers, also in the spirit of fair trade. One of the transversal competences, *participation, influencing and constructing a sustainable future* is aimed at building bridges across the problems we identify and the solutions we have the potential to develop in school, in society and through international cooperation and even globally.

The civic competence of a global citizen is also written in many ways into the National Core Curriculum. Pupils' rights to participate in decision-making will be respected taking into consideration their age and maturity. *Basic education will promote democracy and active agency in a civil society. The aims of basic education support pupils' growth towards ... justice and peace. Basic education will promote economic, social, regional and gender equality. Basic education will consolidate pupils' participation... and growth towards a [full] membership in a democratic society.* Pupils are encouraged to think, to construct knowledge, to be critical and to express their opinions. Pupils will participate in the planning of their school work including phenomenon-based project studies. ... Pupils learn to make agreements, to take on responsibility, to appreciate the value of trust, to encounter and solve conflicts, to mediate, to do voluntary work and to participate in the work of pupils' councils.

Pupils are encouraged to relate to globalization in wise ways as citizens and as consumers. Global responsibility is a heavy word, especially for a child. In basic education the idea is to support every child in building a sound, informed and brave relationship with the surrounding world. Pupils are not supposed to feel guilty about the injustice and inequality of the world but instead, already at school, learn to know what life is

²⁰ See footnote 12. More about the concept of ecosocial "sivistys": Salonen, A. (2014). An Ecosocial Approach in Education. In the book: Jucke, R. and Mathar, R. (eds.) *Schooling for Sustainable Development: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Berlin-Heidelberg. Springer.

like in different parts of the world and how to take on a positive approach to collaboration across borders. The FNBE has been working on a project on **the competence of development partnership** called “Schools as Development Partners”²¹ and will publish a book on the results and suggestions in spring or summer 2015.

Concluding remarks

In the Conclusions of Hanasaari Symposium of 2011 the participants stated that “Curriculum development or reform is best understood as a critical, participatory learning process”. With the development process of Finland’s National Core Curriculum for basic education in 2012 - 2014 we Finns have experienced that this high goal is possible to achieve. The Hanasaari Conclusions also state that “global education is primarily about the formation of key competencies for global citizens. Our understandings of key competencies for global citizens should continue to be clarified, contested, debated and mainstreamed.” This is what we have tried to accomplish in our new core curriculum in Finland.

The Hanasaari Conclusions from the year 2014 state that “the ethical aspect of all competencies of Global Citizens, we (the participants of the Symposium) emphasize the need to put justice, equity and sustainability at the core of all that we do in Global Education”. I think our new curriculum bears clear witness of such solutions. Sustainable lifestyle and eco-social civilization are seen as the next phase of the cultural evolution we are aiming at. The recent Hanasaari Conclusions also point out that “Focusing on the dimensions of civic competence, we (the participants of the Symposium) recognize that within the process of Global Education and Global Citizenship Education there is a need to build on understandings of the multiple perspectives present in local, national and global communities; and to give access to knowledge and practice in order to facilitate participation in decision-making and to encourage civil-society action”. To achieve this, our future basic education graduates will have a better foundation in life than any generation before in Finland. And one more quote from Hanasaari 2014: “Focusing on the intercultural competence of Global Citizens, we (the participants of the Hanasaari Symposium) recognize that linguistic and cultural awareness, pluri-lingualism and valuing diversity are key learning goals in enabling sustainable identity-building, communication and actions at both individual, local and global levels.” This challenge has been taken onboard in the new curriculum in an exemplary way, fully knowing that it is a generation of teacher in-service training and a full set of new teaching materials that it may take before “all teachers are language teachers”.

To conclude, let me say that I am very happy with the curriculum reform as it has been carried out in Finland –especially from the viewpoint of global education. The solutions give a strong mandate for global educators to do their work well. I would like to see a strong mandate to be formed also for global educators at the secondary level of general education with which we are working this year. Finnish specialists of global education would also like to have possibilities to compare our solutions – as they will always be in the making – with the solutions made elsewhere.

²¹ Jääskeläinen, L., Mattila, P., Repo, T. and Niska, H. (eds., to be published in 2015): Schools as Development Partners. Finnish National Board of Education. Publications 2015:3.

References

- Government Decree (422/2012) on general aims of basic education and allocation of lesson hours.
- National Core Curriculum of Basic Education (2014): *Finnish National Board of Education*. Available in Finnish and in Swedish at <http://www.oph.fi/ops2016>. To be published in English in September 2015.
- Halinen, I. (2014): *General aspects of the curricular reform of basic education*. https://www.youtube.com/watch?v=KY_LZJkEo28&feature=player_embedded
- Halinen, I. (2015): *What is going on in Finland. Curriculum Reform of 2016*. http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. and Kiilakoski, T. (2014): Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. Kasvatus 1/2014. (*Curriculum work as a collective will formation process according to the discourse theory of law by Jürgen Habermas*. Education 1/2014.)
- Jääskeläinen, L., Kaivola, T., O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (ed., 2011): *Becoming a Global Citizen. Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens*. Espoo, Finland, 5 -7th October 2011. Finnish National Board of Education and Global Education Network Europe.
- Jääskeläinen, L., Mattila, P., Repo, T. and Niska, H. (eds., to be published in 2015): *Schools as Development Partners*. Finnish National Board of Education. Publications 2015:3.
- Jääskeläinen, L. and Repo, T. (eds., 2015): *Schools Reaching out to a Global World. What competences do global citizens need?* Finnish National Board of Education. Publications 2015:34.
- KEPA. Letter to Ms Krista Kiuru, Minister of Education and Culture. Dated 23.3.2015.
- OECD. DeSeCo. Definition and Selection of Competences.
- O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (eds., 2002): *Global Education in Europe to 2015. Strategies, policies, and perspectives*. North-South Centre of the Council of Europe.
- Salonen, A. (2014): An Eco-social Approach in Education. In the book: Jucke, R. and Mathar, R. (eds.): *Schooling for Sustainable Development: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Berlin-Heidelberg. Springer.
- UNESCO. Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century



EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: PROPOSTA DE UM PORTEFÓLIO DE REFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO PARA PROFESSORES

Maria Helena Salema¹

Resumo

Neste artigo, justificamos a necessidade de desenvolver a avaliação formativa interna, no campo da Educação para o Desenvolvimento (ED) e apresentamos uma proposta de um instrumento de reflexão e autoavaliação para professores – o Portefólio - sobre as suas representações em relação às problemáticas da ED e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios.

Contextualizamos os critérios que presidiram à construção do portefólio, justificamos a relevância da reflexão crítica e da autoavaliação, com o apoio de instrumentos, no desenvolvimento profissional do(a) professor(a). Apresentamos descritores, sugerimos e formulamos perguntas sobre as quais se espera o exercício de reflexão crítica e autoavaliação do(a) professor(a). Sugerimos pistas para um aprofundamento da autoavaliação e propostas de ação.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Autoavaliação; Reflexão; Capacitação dos professores.

Introdução

Promover a consolidação da Educação para o Desenvolvimento no sector da educação formal, ao nível do ensino e da formação, contemplando a participação das comunidades educativas, é um dos objetivos específicos da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015).

¹ Maria Helena Salema é Doutorada em Educação (1996), Mestre em Educação (1986), Licenciada em Filologia Germânica (1975) pela Universidade de Lisboa (UL). Exerce funções de professora e investigadora no Instituto de Educação da UL com publicações nacionais e internacionais nas temáticas de ED. Coordenação de projectos nacionais e internacionais do Conselho da Europa e da Comissão Europeia.

A Educação para o Desenvolvimento, sendo uma dimensão da aprendizagem da cidadania ativa, é ou deverá ser uma componente curricular transversal a todo o currículo formal que todos os professores de vários níveis e áreas curriculares poderão desenvolver em articulação com as suas disciplinas e interesses. Sendo uma dimensão relativamente recente e consignada na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, os professores carecem de ofertas formativas que os capacitem na promoção da aprendizagem dos seus alunos e no seu crescimento e desenvolvimento profissional neste âmbito.

A avaliação em Educação para o Desenvolvimento, quer ela seja externa e executada por agentes independentes à própria ação ou interna e executada pelos próprios intervenientes envolvidos no processo de desenvolvimento, é um objeto de estudo essencial na garantia da coerência e da exequibilidade dos objetivos que se propõem atingir e dos produtos alcançados.

Há inúmeros instrumentos metodológicos para a avaliação externa cujo objeto são ações ou programas financiados na cooperação, no entanto, para a educação formal e para a formação de professores há poucos instrumentos de avaliação em ED.

No campo científico da formação de professores, há uma extensa evidência de que a avaliação formativa interna, executada pelos próprios professores e implementada no curso das suas ações pedagógicas e práticas, tem grande impacto no seu crescimento performativo e como tal, na sua capacitação enquanto educadores e professores.

Neste artigo, apresentamos uma proposta de um instrumento de reflexão e autoavaliação para professores – o portefólio reflexivo – sobre as suas representações em relação às problemáticas da ED e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos próprios.

Contextualizamos os critérios que presidiram à construção do portefólio, justificamos a relevância da reflexão crítica e da autoavaliação, com o apoio de instrumentos, no desenvolvimento profissional do(a) professor(a). Apresentamos descritores, sugerimos e formulamos perguntas sobre as quais se espera o exercício de reflexão crítica e autoavaliação do(a) professor(a). Sugerimos pistas para um aprofundamento da autoavaliação e propostas de ação.

Contexto e justificação

O portefólio reflexivo de autoavaliação em ED foi construído com base no quadro conceptual sobre definições e objetivos enunciados nos vários documentos nacionais e europeus de referência: a Estratégia Nacional para o Desenvolvimento (2010-2015), documentos anteriores basilares como as da Plataforma Portuguesa das OGND (2002), as propostas adiantadas pelo IPAD no documento “Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa” (2005) e pelo Consenso Europeu sobre ED (2007).

A Educação para o Desenvolvimento é por natureza um conceito aberto e em construção. O mais importante não é criar uma única formulação mas compreender, identificar e partilhar o núcleo de ideias fundamentais que lhe dão corpo.

Podemos distinguir na ED quatro dimensões:

- A dimensão cultural, social, económica e política num contexto global, baseada na interdependência global, na solidariedade e na responsabilidade partilhada pelo planeta e pela humanidade: um processo de diálogo, compreensão mútua e de cooperação entre o Norte e o Sul, tendo em conta os discursos e as propostas que são feitos sobre e pelo Sul, mobilizador de transformação social para o futuro;
- A dimensão pedagógica: processo de aprendizagem dinâmico, crítico, interativo, participativo, comprometido com a mobilização da opinião pública;
- A dimensão ética: baseada em princípios que estão na base do pensamento, da ação e da responsabilidade dos cidadãos, fundados nos Direitos Humanos, na equidade e na justiça social. Uma disposição afetiva, cognitiva e valorativa de um sentido de pertença a um mundo interdependente e solidário, e de uma vivência de estilo de vida pró-social;
- A dimensão metodológica: centrada na auto-reflexividade, na crítica informada, argumentativa e ética, no compromisso e na mudança da sociedade a nível global.

A aprendizagem das competências, que integram estas dimensões, centra-se num conjunto articulado, transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades, atitudes, disposições e valores, apropriados a situações possíveis de comportamentos de participação pró-ativa. É desejável que a aprendizagem seja conducente a um compromisso com a mudança do planeta e da humanidade, num mundo global e interdependente, contemplando simultaneamente a realização e o desenvolvimento individual.

A reflexão crítica e o desenvolvimento profissional

A reflexão sobre como ensinamos e como os alunos aprendem ao longo das nossas aulas é uma forma de nos desenvolvermos profissionalmente, mudarmos, melhorar formas de pensar e atuar na sala de aula e avaliar os efeitos da nossa ação nos nossos alunos.

A autoavaliação através da reflexão tem, no entanto, que ser apoiada com instrumentos que ajudam e guiam essa atividade, propondo focos e finalidades para essa autoavaliação.

Há autores que indicam várias categorias e tipos de reflexão, consoante a finalidade e o objeto da reflexão e da autoavaliação². Essas categorias vão desde uma reflexão sobre as técnicas utilizadas nas aulas, como, por exemplo, o tipo de questionamento aberto ou fechado, sobre a comunicação entre alunos, até à reflexão crítica. A reflexão crítica incita a uma reflexão sobre os aspetos éticos, sociais e políticos das nossas práticas³. Tem pois o cariz de uma reflexão metacognitiva, isto é, do quê, como e porquê nós pensamos de um certo modo. O traço mais específico do processo de reflexão crítica é a tónica posta sobre a desocultação dos nossos preconceitos e ideias feitas sobre a realidade.

² Zeichner, K. (2001). The reflective practitioner. In P. Reason & H. Bradbury (eds). Handbook of action research: participative inquiry and practice.

³ Salema, M.H. (2010). Educação para o exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores. Prima Facie. nº 6, 9-32. ISSN 1647 -1210.

Há vários instrumentos para desenvolver a nossa reflexão crítica:

- a reflexão autobiográfica. Podemos tomar consciência das nossas experiências enquanto aprendentes ou professores através de um registo das experiências pedagógicas no sentido de descobrir ou desocultar os nossos preconceitos sobre metodologias, tipo de relação pedagógica que estabelecemos;
- a reflexão sobre nós próprios através dos olhos dos nossos alunos. Pode ser surpreendente, pois podemos descobrir que os nossos alunos interpretam os nossos atos não como desejávamos que eles os compreendessem. Ficamos surpreendidos pela diversidade de significações que os alunos têm sobre as nossas palavras e os nossos atos;
- a reflexão sobre nós próprios através dos olhos dos nossos colegas é outra forma de proceder a uma reflexão crítica. Por exemplo, a opinião aos nossos colegas sobre as possíveis causas da resistência dos alunos à aprendizagem, aos modos como atuam, por exemplo, em relação a conflitos, permite respostas que sugerem novas interpretações sobre questões pedagógicas e formas de atuação;
- a reflexão sobre o confronto dos nossos pontos de vista, dos nossos pressupostos sobre, por exemplo, as causas e os efeitos das nossas práticas pedagógicas nos alunos, com o que a investigação apresenta, é um modo de “desocultar” ideias pré-concebidas.

O trabalho de análise, de reflexão, de autoavaliação e de avaliação possibilita aos professores/formadores um crescimento constante nos processos de ensino. Quando para além ou em conjugação com autoavaliação há a partilha e o confronto com colegas, os professores podem melhorar muito o desempenho. Quatro questões clássicas e simples podem ser consideradas:

- O que procuro fazer ou ensinar?
- Como faço?
- Como posso saber se faço bem?
- Como posso melhorar?

A investigação evidencia que os professores que desenvolvem a reflexão crítica, por exemplo, demonstram⁴ que:

- “refletem sobre por que razão ensinam e por que razão ensinam de uma determinada forma;
- procuram fundamentar as suas práticas nos valores democráticos - justiça, equidade, compaixão. A partir destes valores eles extrapolem linhas de atuação no modo como se relacionam com os alunos e como organizam as aulas;
- têm consciência da comunicação que usam na sala de aula e estão preparados para modelar os seus próprios processos mentais. Tais processos podem incluir reflexão crítica, avaliação, partilha de experiências e saberes com os outros;

⁴ Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. & Salema, M.H. (2009). Sarah Keating-Chetwynd (Editor). How all teachers can support citizenship and human rights education: a Framework for development of competences. Council of Europe. ISBN 978-92-871-6555-8

- têm consciência e modelam uma comunicação democrática. Dão oportunidades para a expressão livre de opiniões sobre questões políticas, sociais, eventualmente controversas;
- apresentam diferentes pontos de vista e perspectivas sobre uma questão. Dão o exemplo de desacordo respeitador e de crítica construtiva;
- estabelecem regras do discurso democrático que permitam a análise e pôr em questão todas as ideias e preconceitos que se fazem sobre os outros e que são inevitavelmente importados da sociedade para a sala de aula;
- têm consciência das relações de poder na sala de aula e têm consciência dos efeitos nefastos que podem ter nos alunos. Sabem e têm consciência de que os seus atos podem reduzir ao silêncio os alunos ou encorajá-los a exprimirem-se. Escutam séria e atentamente o que os alunos têm para dizer;
- criam deliberadamente momentos de reflexão nos quais os alunos exprimem as suas preocupações sobre questões de cidadania, como comportamentos e valores;
- sabem como identificar estilos diferentes de aprendizagem e formas de pensar dos alunos;
- desenvolvem aulas que convidam à reflexão dos alunos e utilizam estratégias para fomentar o pensar dos alunos, como por exemplo, procura de sentido, criatividade, reflexão metacognitiva, contestação de ideias feitas e preconceitos”⁵.

Brookfield (1995)⁶ apresenta vários instrumentos, tais como o “Teaching log” e “Teacher Learning Audit” de autoavaliação e reflexão crítica.

O “Teaching log” é um registo pessoal escrito onde registamos, enquanto professores, semanalmente, os acontecimentos que mais vivamente nos impressionaram, de que temos consciência e de como os interpretámos. Estes acontecimentos podem revelar os valores que, de facto, nos regem em vez daqueles que pensamos que cultivamos. Quando revemos estes nossos registos autobiográficos, podemos verificar que estes revelam perfis constantes de preocupações, obsessões e de problemas frequentemente experienciados. Tomamos consciência dos nossos dilemas éticos e metodológicos assim como os períodos mais desgastantes emocionalmente. Tomamos consciência de como organizamos o ensino, o tipo de tarefas, o estilo de ensino.

Apresentamos exemplos de perguntas a que podemos tentar responder:

- Qual foi o momento(s) em que me senti mais envolvido ou afirmativo enquanto professor(a)?
- Será este momento o que revela o que é ser professor(a)?
- Qual o momento em que me senti menos envolvido, e aborrecido?
- Qual foi a situação que me causou mais ansiedade e que me fez sentir com vontade de desistir?
- Qual foi o momento que mais me surpreendeu? Porquê?
- De tudo o que aconteceu no meu ensino, o que faria de diferente se eu tivesse oportunidade de repetir esse acontecimento?

⁵ Idem, adaptado de Brett, Mompoin-Gaillard, Salema (2009)

⁶ Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- De que me sinto orgulhoso nas minhas atividades de ensino esta semana?

O “Teacher learning audits” (verificação da aprendizagem do/a professor/a) parte do desenvolvimento do autoconhecimento profissional e passa por sabermos o que estamos a aprender sobre o ensino. Muitos professores pensam que não aprendem nada de novo no exercício da sua rotina profissional. No entanto, quando questionados explicitamente sobre o percurso de, por exemplo, doze meses, muitos ficam surpreendidos com o quanto aprenderam e experienciaram.

Apresentamos uma atividade de reflexão e alguns exemplos de como guiar essa reflexão.

Atividade de reflexão: Recorde o trimestre anterior no exercício da sua experiência docente e tente responder o mais sinceramente possível:

- Comparando o presente com a situação há X meses, eu agora sei que...
- Comparando o presente com a situação há X meses, eu agora sou capaz de...
- Comparando o presente com a situação há X meses, eu agora poderia ensinar e ajudar um colega meu como...
- A coisa mais importante que eu aprendi sobre os meus alunos no passado trimestre...
- A coisa mais importante que eu aprendi sobre o meu ensino ...
- A coisa mais importante que eu aprendi sobre mim próprio ...
- Os preconceitos que eu tinha sobre o ensino e aprendizagem que eu tenho confirmado mais foram...

Quando lemos as nossas respostas, podemos, por exemplo, organizá-las consoante os seguintes tipos de perguntas:

- Descreveu a sua aprendizagem prioritariamente em termos cognitivos ou emocionais?
- Falou principalmente sobre o desenvolvimento de “insights” pessoais? Ou realizações instrumentais e metodológicas?
- Quantas vezes desenvolveu assuntos extracurriculares, tais como questões éticas, políticas, desenvolvimento de redes de suporte e de colaboração?
- A aprendizagem que reportou não tem grande significado ou pelo contrário parece ser uma aprendizagem transformadora?

Proposta de um portefólio reflexivo centrado na Educação para o Desenvolvimento

Apresentamos de seguida uma proposta de um instrumento de reflexão e autoavaliação para o desenvolvimento da Educação para o Desenvolvimento.

O portefólio reflexivo do(a) professor (a) foi concebido para promover aprendizagem e o crescimento dos professores como pessoas e profissionais através da reflexão e autoanálise.

É um instrumento onde os professores podem registar e tornar explícitas as suas preocupações, dúvidas e questões sobre a Educação para o Desenvolvimento e sua implementação assim como evidenciar os seus

progressos e resultados provisórios através de exemplos, documentos e observações. Poderão partilhar com colegas ou evidenciarem os seus próprios progressos e o desenvolvimento das suas competências.

O portefólio pretende:

- incentivar o(a) professor(a) a refletir sobre o conhecimento essencial e específico, sobre as habilidades e valores necessários ao estímulo da aprendizagem na Educação para o Desenvolvimento;
- ajudar a avaliar as suas competências didáticas e pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem do aluno;
- habilitar o(a) professor(a) a monitorar o seu progresso e a registar as suas experiências de ensino ocorridas não só na sala de aula, mas também na escola e na comunidade em geral;
- compartilhar e discutir práticas com colegas, formadores e mentores.

O objetivo geral do portefólio é promover a aprendizagem e o crescimento do(a) professor(a) como pessoa, como profissional e como cidadão(ã). A aprendizagem do(a) professor(a) é promovida porque o portefólio ajuda-o(a) a tornar-se mais competente em áreas como estratégias de ensino, gestão da sala de aula, avaliação e na construção de relações mais positivas com os colegas, alunos e pais. O crescimento pessoal e profissional é promovido porque o portefólio ajuda-o(a) tornar-se mais tolerante com a ambiguidade, mais humano(a) nas suas interações, melhor fundamentado(a) em princípios diante de dilemas éticos, mais flexível na capacidade de resolver os problemas humanos complexos⁷.

Quem é o público-alvo do portefólio?

Em primeiro lugar, este instrumento destina-se a ser utilizado por profissionais que pretendam desenvolver temas e problemáticas da Educação para o Desenvolvimento, enquanto componente curricular transversal, e que trabalham em qualquer das áreas curriculares do ensino básico - como Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Educação Cívica, Matemática, Física e Química e Educação Artística. Significa, pois, que os professores podem usá-lo como um instrumento de autoajuda quer numa área curricular não disciplinar, como a Educação Cívica como noutras áreas curriculares disciplinares. Nesta última situação, os professores terão que integrar e desenvolver os conteúdos específicos da disciplina dentro da perspectiva e dos conteúdos da Educação para o Desenvolvimento. Esta abordagem será tanto mais eficaz quanto mais houver colaboração entre professores na integração de temas, atividades e num desenvolvimento interdisciplinar ou multidisciplinar, sempre que possível envolvendo a escola e a comunidade.

Em segundo lugar, outros educadores, como formadores na formação inicial e contínua de professores, poderão também usar este instrumento. Este poderá ajudá-los a refletir e a identificar as suas habilidades, bem como quaisquer questões e dúvidas que possam ocorrer ao longo da sua vida profissional e, assim desenvolverem o seu autoconhecimento profissional. Este instrumento também poderá sugerir uma melhor

⁷ Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. Addison Wesley Longman Inc. ISBN 0-8013-1539-5. p.2

capacitação profissional, através de práticas de partilha, de trabalho colaborativo com pares e de hetero formação.

Quais são os domínios de reflexão, avaliação e autoavaliação do(a) professor(a) de ED?

A identificação dos domínios de reflexão e autoavaliação estão fundados no quadro conceptual do que é ou se deseja que seja a Educação para o Desenvolvimento. Podemos considerar que o objeto da reflexão e autoavaliação em ED é multifacetado: os temas e os conceitos-chave da ED, o(a) próprio(a) professor(a), o aluno(a), o clima da escola, a comunidade, o processo.

Um referencial de desenvolvimento curricular transversal em ED é uma tarefa inacabada e complexa, pois depende das orientações curriculares definidas, dos contextos curriculares disciplinares ou não disciplinares onde é, ou pode facultativamente ser desenvolvido, quer na sua totalidade ou parcialmente. Pressupondo um conhecimento partilhado com os leitores, assume-se que a Educação para o Desenvolvimento é uma das vertentes temáticas específicas da Educação para a Cidadania, comungando com esta última o objectivo de consciencialização de problemáticas do mundo contemporâneo, mas centrando a sua especificidade na compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível global e tendo focos temáticos como o desenvolvimento, a globalização e a interdependência entre nações, os processos de cooperação, a pobreza extrema à escala global, a paz, a diversidade, cultural e religiosa, a justiça social e a urgência do desenvolvimento de competências de mudança para o futuro.

As competências são definidas, tal como referido anteriormente, como um conjunto articulado de conhecimentos, capacidades, valores e disposições. Muitos destes temas articulam-se com outros referenciais curriculares como, a educação para a cidadania europeia, a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação intercultural, entre outros.

Há vários pressupostos sobre os domínios nos quais poderá ocorrer o desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, os professores que desejam ou se sentem responsáveis pelo despertar de consciências para os problemas e temáticas globais da Educação para o Desenvolvimento devem integrá-los nas suas disciplinas e ter um conhecimento e uma compreensão sobre as seguintes múltiplas dimensões das temáticas da Educação para o Desenvolvimento necessárias para uma participação ativa, responsável e conhecedora da sociedade: (a) a literacia política e jurídica; (b) a literacia social e cultural; (c) a literacia económica; (d) a literacia europeia e global.

Tal como referem Brett, Mompoin Gaillard & Salema (2009)⁸:

- (a) a literacia política e jurídica refere -se aos direitos políticos e deveres em relação ao sistema político e ao Estado de Direito. Compreender o domínio político e legal implica o conhecimento e a compreensão dos direitos com base em quadros de referência internacionais, tais como a

⁸ Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. & Salema, M.H. (2009). Sarah Keating-Chetwynd (Editor). How all teachers can support citizenship and human rights education: a Framework for development of competences. Council of Europe. ISBN 978-92-871-6555-8 pp.22-23

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e no caso da cidadania europeia, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000). Esta literacia baseia-se na ideia histórica da igualdade e dignidade de todos os seres humanos, independentemente de suas diferenças como sexo, raça, cor étnica, nacionalidade, região ou origem social e económica. Os professores devem conhecer os direitos humanos e os mecanismos para a sua proteção, bem como desenvolverem habilidades e atitudes para aplicá-los diariamente.

- (b) a literacia social e cultural refere-se à relação entre os indivíduos na sociedade; a elementos, tais como os valores que compartilham, mundividências que têm e a forma como estabelecem as regras para a convivência. Os professores devem ter conhecimento de conceitos-chave tais como: diversidade social, a natureza dinâmica da cultura e da identidade. Devem refletir sobre os valores sociais e desenvolver competências interculturais, atitudes sociais e capacidades que promovam a inclusão social, a anti-discriminação e o antirracismo.
- (c) a literacia económica refere-se à relação entre indivíduos e grupos, bem como a situação económica numa sociedade (...). Os professores devem conhecer e compreender como as economias funcionam, incluindo o papel das empresas, corporações e serviços financeiros; os direitos e deveres dos consumidores; empregadores e relações com os empregados; o consumo ético e seu efeito. Devem envolver os alunos em noções como os direitos humanos, o direito ao trabalho e a um nível mínimo de subsistência.
- (d) a literacia europeia e global (...) refere-se ao reconhecimento e à promoção da interdependência global, às questões de sustentabilidade e à preocupação com as gerações futuras. Os professores devem estar cientes da unidade e diversidade das sociedades europeias, entender o mundo como uma comunidade global e reconhecer as suas implicações políticas, económicas, ambientais e sociais. Devem ser capazes de ajudar os alunos a compreender a noção de globalização e interdependência, utilizando contextos familiares dos jovens e crianças.

Os professores devem compreender as dimensões sociais e culturais dos contextos educativos onde exercem a sua atividade e escolher situações adequadas para propor e promover atividades de aprendizagem aos seus alunos⁹. Os professores devem também ter um conhecimento pedagógico profundo, uma bateria de capacidades, valores e competências para apoiar e orientar a aprendizagem dos alunos. Os professores devem estar cientes de que conhecimentos, capacidades e valores são desenvolvidos através das lentes dos valores democráticos, dos direitos humanos, da interdependência global e da solidariedade entre os países. Os professores devem também preocupar-se com o seu desenvolvimento pessoal e ético, tendo em vista um compromisso com uma participação ativa, responsável e promotora da mudança.

De acordo com estes pressupostos, o portefólio do(a) professor(a) baseia-se nos seguintes quatro grupos de competências profissionais, correspondentes a questões e problemas que os professores enfrentam na sua prática.

⁹ ICCS 2009 European Report Civic knowledge; attitudes and engagement among lower secondary students in 24 European countries. (Eds.) David Kerr, Linda Sturman, Wolfram Schulz & Bethan Burge. IEA

Quatro categorias de competências dos professores no desenvolvimento da ED

Conhecimento e compreensão sobre as finalidades da educação para o desenvolvimento e principais temas	O que é a ED? Quais os seus temas? Objetivos: Quais os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores que se pretendem desenvolver em relação aos temas? Como se relacionam os temas e os seus objetivos com áreas disciplinares?
Contextos possíveis para implementar a aprendizagem da ED	Em que contextos posso implementar a aprendizagem da ED?
Atividades de aprendizagem, cientificamente evidenciada, para a promoção da aprendizagem da ED	Como posso fazer?
Desenvolvimento profissional	Como posso melhorar o meu desempenho?

Tabela adaptada de Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. & Salema, M.H. (2009)¹⁰

Descritores gerais

Estas 4 categorias formam uma estrutura de várias competências que devem ser desenvolvidas e compreendidas como um processo contínuo e recursivo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Esta estrutura não deve ser considerada como uma listagem linear e de verificação de competências ocorridas ou a desenvolver, mas antes deve atuar como um estímulo para os professores refletirem, discutirem, compartilharem e autoavaliarem as suas práticas e crenças ao longo de todo um processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Enquanto instrumento dirigido à aprendizagem e desenvolvimento dos professores, a estrutura começa com uma reflexão sobre a própria visão e autorretrato do(a) professor(a) sobre a Educação para o Desenvolvimento e a percepção sobre as necessidades de formação sentidas. São portanto competências dirigidas ao desenvolvimento profissional.

¹⁰ Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. Addison Wesley Longman Inc. ISBN 0-8013-1539-5. p.2

Seguem-se seis temas chave da Educação para o Desenvolvimento: Desenvolvimento, Globalização e Interdependência, Diversidade, Pobreza e Desigualdade, Justiça Social e Paz. Esta categoria é explicitamente dirigida ao conhecimento e à compreensão de temas da ED. A reflexão dos professores incide sobre o conhecimento necessário para a compreensão dos alunos sobre a ED e sobre a forma pedagógica como promovê-la.

A estrutura exemplifica, em seguida, o tipo de questões sobre as quais o(a) professor(a) dever-se-à questionar sobre os vários contextos – disciplinar, interdisciplinar, escolar e comunitário – em que se poderão desenvolver atividades de ensino e aprendizagem.

Segue-se uma secção sobre metodologias de ensino, dirigidas explicitamente à aprendizagem de capacidades pertinentes para a tomada de consciência e para o exercício de uma cidadania global e responsável e como inspirar valores necessários para uma vivência e uma participação conhecedora, ativa e ética na sociedade. As metodologias de ensino foram escolhidas com fundo na pesquisa que colocou em evidência uma série de capacidades específicas e essenciais para a aprendizagem da cidadania. Também organismos internacionais como a OCDE (2007) consideraram capacidades essenciais para a Educação para o Desenvolvimento: o pensamento crítico, o pensamento sistémico, a resolução de problemas e a participação, capacidades estas adoptadas nesta estrutura. Assim no portefólio considerámos: a aprendizagem autoregulada; o pensamento crítico, o trabalho e a cooperação em grupos; a comunicação democrática; e a participação dos alunos.

Finalmente, o portefólio do(a) professor(a) sugere temas de reflexão para o desenvolvimento de competências de avaliação sobre a aprendizagem e de autoavaliação dos professores.

Como observação final sobre os processos de ensino e de aprendizagem, consideram-se que as capacidades, os valores e os conhecimentos dos alunos devem ser consistentes e interligados com os princípios democráticos e os Direitos Humanos. Tal como indicam Gollob e outros (2005)¹¹, os conhecimentos e as capacidades são ferramentas que podem ser utilizados com qualquer finalidade. Eles não conduzem em si mesmos à prática de uma cidadania global e responsável. Levado ao extremo, estes conhecimentos e capacidades em cidadania global tanto podem ajudar o exercício de participação responsável local e global como podem ser transformados em armas para destruir os valores sobre os quais assenta a ED. O que é necessário é o desejo de participar de forma positiva na sociedade e a vontade de transformar este desejo em realidade. Isto mostra como a aprendizagem da cidadania global deve sempre incluir uma dimensão baseada em valores normativos. A essência das atitudes e valores democráticos é que a cidadania democrática não deve ser apenas entendida e exercida, mas também deve ser valorizada e apreciada e, se necessário, defendida contra o ceticismo e a autocracia. No entanto, embora seja perfeitamente legítimo que valores e atitudes sejam encorajadas nas escolas, elas não devem - ao contrário dos conhecimentos e habilidades - ser avaliadas formalmente.

¹¹ Gollob, R., Huddleston, E. Kraft, P. Salema, M.H. & Spajic-Vrkas (2005). In E. Huddleston & A. Garabagiu (Eds). Tool on teacher for education for democratic citizenship and human rights education. Publishing Division, Communication and Research Directorate. Council of Europe

Reflexões do(a) professor(a) e registros

Para cada um dos descritores das competências do(a) professor(a), apresentam-se exemplos de questões dirigidas à sua reflexão. É aconselhável que os professores registem as suas próprias perguntas, dúvidas e perplexidades.

Há também espaço para o registo de sugestões de procedimentos de como responder às auto-perguntas formuladas pelos docentes. É aconselhável os professores registarem as suas perguntas e as suas próprias soluções de respostas. Os professores poderão registar a data das suas ideias, propostas e soluções. Desta forma, poderão tomar consciência do seu percurso de desenvolvimento.

POSSÍVEIS AUTO-PERGUNTAS DE REFLEXÃO E SUGESTÕES	
1. Autorretrato¹²	Data
1.1 Sentimentos, valores e atitudes em relação à ED	
Estou familiar com a ED: a sua essência, as suas finalidades e objetivos?	
Estou bem consciente dos meus valores em relação aos temas e objetivos da ED?	
Estou claramente consciente das questões éticas relativas à ED?	
Estou consciente dos valores e sentimentos dos meus alunos em relação aos temas e objetivos da ED?	
1.2 As minhas necessidades profissionais em relação à ED	Data
Consigo identificar e desenvolver alguns temas e problemáticas nucleares da ED, como a globalização e as relações assimétricas entre países, como por exemplo entre o Norte e o Sul, medidas para a erradicação da pobreza global e a inclusão social?	
Consigo delimitar os temas, problemáticas que constituem a ED nas suas várias dimensões: política; social, cultural e ética; económica; local e global?	
Consigo refletir sobre a minha área disciplinar, encontrar tópicos e conexões com a	

¹² Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1998). Mentoring and Supervision for Teacher Development. Addison Wesley Longman Inc. ISBN 0-8013-1539-5. p.2

ED e desenvolvê-los na minha prática profissional?	
Consigo conceber e planear atividades de aprendizagem que incorporam articuladamente conhecimentos baseados em valores, competências de intervenção, centradas na mudança?	
Consigo explicitar as minhas intenções e objetivos aos meus alunos quando desenvolvo a ED?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho dos resultados esperados dos meus alunos?	Data
Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos interessados em ED.	

POSSÍVEIS AUTO-PERGUNTAS DE REFLEXÃO E SUGESTÕES	
2. Conhecimento dos temas	Data
2.1 Desenvolvimento	
Consigo identificar alguns atributos do conceito de desenvolvimento?	
Consigo identificar a evolução do conceito e situá-lo ao longo de períodos precisos na história do século XX, posterior à 2ª guerra mundial?	
Identifico diferentes perspetivas em confronto sobre o desenvolvimento?	
Identifico práticas e principais atores na cooperação internacional?	
Procuro informar-me numa base multidisciplinar? Conheço documentos de referência sobre a ED, nacionais, europeus e globais ¹³ ?	

¹³ Exemplos. Plataforma Portuguesa das OGND; Estratégia Nacional para a Educação para o Desenvolvimento (2010-2015); Consenso Europeu sobre a Educação para o Desenvolvimento 2007, UN Millenium Development Goals

Consigo identificar, em relação ao conceito de desenvolvimento, áreas curriculares disciplinares e atividades em sala de aula, adequadas à idade dos meus alunos, em que o tema possa ser articulado? Estou ciente da minha responsabilidade ética em despertar nos alunos a tomada de consciência dos problemas, dos conhecimentos associados ao tema do desenvolvimento? Lembro-me de possíveis parceiros externos, como por exemplo as ONGD, que me possam ajudar a motivar os meus alunos a despertarem para questões relacionadas com os direitos e as responsabilidades humanas no mundo global?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	Data
2.2 Globalização e Interdependência	Data
Consigo descrever alguns processos de relações económicas globais e suas consequências para a interdependência entre países e regiões? Consigo dar exemplos e descrever algumas instituições políticas e mecanismos de governação à escala global, e organizações como, por exemplo, as NU, a União Africana, NATO, a UE? Organizações transnacionais não governamentais? Identifico temas em que a interdependência seja forte, como segurança energética, alterações climáticas, escassez de água e alimentos? Sou capaz de criar situações pedagógicas adequadas à idade dos alunos por forma a suscitar a tomada de consciência sobre a interdependência entre os contextos locais e os globais? Consigo criar situações pedagógicas que desafiem pontos de vista nos meus alunos que perpetuem a desigualdade? Quais as situações concretas da sua experiência e vivência que podem desafiar os meus alunos a empenharem-se e responsabilizarem-se pela promoção da justiça social e da equidade?	

Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	Data
2.3 Diversidade	Data
Como me sinto sobre a minha responsabilidade docente e as minhas práticas relativas à luta contra os preconceitos e as visões estereotipadas dos meus alunos sobre a diversidade sociocultural? Preciso informar-me e compreender melhor as diferentes identidades, culturas e religiões? Como posso desenvolver atividades com os alunos da minha escola, de forma a promover a tomada de consciência dos meus alunos sobre a necessidade de empatia e diálogo entre diferentes culturas, condições de vida e religiões? Poderei propor aos meus alunos o desenvolvimento de atividades de investigação autónoma sobre a cultura de escola por forma a tomarem consciência e conhecerem aspetos que revelem a diversidade identitária e cultural, tais como comportamentos no recreio, cumprimento de regras da escola? Como poderei aumentar a tomada de consciência dos alunos sobre as suas múltiplas e cambiantes identidades e como se assumem nessas identidades? Considero ou observo que alguns dos meus alunos têm uma atitude cosmopolita em relação à diversidade e um desejo de experienciar outras culturas? Incentivo esta atitude e a reflexão sobre as relações multiculturais numa perspectiva internacional, evitando preconceitos e avaliações estreitas e centradas numa única perspectiva? Estimulo nos alunos a necessidade de identificar obstáculos à comunicação, à cooperação e à resolução de conflitos num contexto internacional?	

Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	Data
2.4. Pobreza e Desigualdades	Data
Consigo identificar as diferentes conceções sobre as causas da pobreza, ao longo da história até à atualidade? Conceções sobre a inevitabilidade da erradicação da pobreza? Conceções sobre a irradicação da pobreza através de alterações de contextos políticos, económicos e culturais? Consigo explicitar as relações entre pobreza, os direitos humanos, e a responsabilidade de participação e de ação? Em que situações pessoais e estilos de vida, reconheço a minha responsabilidade na perpetuação de situações de pobreza? Consigo identificar situações no meu país e noutros pontos do globo que favorecem a marginalização e pobreza? Quais os gestos e situações que posso propor aos meus alunos para refletirem e decidirem agir em prol da sensibilização dos outros ao tema? Consumo ético? Campanhas?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	Data

2.5 Justiça social	Data
Consigo explicitar o conceito de justiça social na sua dimensão moral e política, baseada na igualdade de direitos e no dever de solidariedade? Explícito e relaciono a justiça social com a coesão social e territorial? Identifico exemplos de obstáculos à construção da justiça social? Consigo criar situações pedagógicas com a intenção de fomentar a análise crítica dos meus alunos sobre temas controversos que envolvem a justiça social, por exemplo nos media, e suscitar neles a tomada de decisão de dar uma opinião informada e fundamentada sobre esses temas? Consigo estimular nos alunos a capacidade intelectual de abertura de espírito que envolve a disposição de procurar evidências e argumentos para formar opiniões, crenças e valores, sendo recetivo a alternativas e disposto a repensar e alterar concepções prévias e fazendo o esforço de abertura de espírito perante as situações? Estou ciente da potencialidade e da relação da abertura de espírito com o reforço do sentido de identidade do aluno?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	Data
2.6 Paz	Data
Consigo definir concepções sobre o conceito de paz, ao longo do século XX e XXI, nomeadamente a paz negativa enquanto ausência de violência direta e paz positiva enquanto ausência de violência estrutural ¹⁴ ¹⁵? Identifico contextos não-beligerantes	

¹⁴ Bazzano de Oliveira, A. (2007) O percurso do conceito de Paz: de Kant à atualidade. Comunicação I simpósio em relações internacionais do programa de pós-graduação em relações internacionais SanTiago Dantas, UNESP;UNICAMP; PUC-SP

¹⁵ ONU 1999 Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz

mas em que as situações económicas, culturais, políticas e sociais têm efeitos devastadores como a deslocação de refugiados ou emigrantes forçados? Explícito concretamente a ação de organismos como a UNESCO em defesa da paz? Identifico situações, adequadas à idade dos meus alunos, e situações de discriminação, xenofobia e racismo como comportamentos opostos à construção da cultura de paz? Relaciono concretamente a construção da cultura de paz com os esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento? Consigo concretizar ações que promovam a construção de uma cultura de Paz e criar experiências pedagógicas que despertem a consciência dos meus alunos? Consigo criar situações pedagógicas em que os meus alunos reconheçam o valor e respeito pela vida para toda a humanidade? Adiram e valorizem a prática da não-violência pela reflexão, pelo diálogo e pela cooperação? Respeitem e protejam a natureza e o meio ambiente, tendo em vista as gerações presentes e futuras?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	Data

POSSÍVEIS AUTO-PERGUNTAS DE REFLEXÃO E SUGESTÕES	
3. Possíveis Contextos de Implementação	Data
3.1 Área curricular disciplinar específica	
Estou ciente de que existem temas e problemáticas em ED que se sobrepõem ou se articulam com temas que já ensinei? Sei como implementar esses temas específicos, integrando-os nos temas da minha área disciplinar?	

3.2 Abordagem transdisciplinar	Data
Considero que a aprendizagem pode ser mais eficaz quando desenvolvo as questões e os acontecimentos fora do contexto da sala de aula? Consigo identificar objetivos e temas curriculares ligados a questões e preocupações específicas da comunidade?	
3.3 Abordagem a nível de escola	Data
Considero que o meu envolvimento nas políticas gerais da escola e na construção do clima da escola fazem parte das minhas funções de professor? Considero que a evolução das estruturas da escola estão a dar voz e a propiciar aos alunos uma participação democrática nos assuntos que lhes dizem respeito? Consigo ver ligações coerentes entre os eventos a nível de escola e a experiência curricular dos meus alunos?	
3.4 Envolvimento comunitário	Data
Sei como articular a Educação para o Desenvolvimento com os projetos e políticas da escola, com as práticas de sala de aula e parcerias com a comunidade? Acredito na eficácia desta abordagem? Reflico e avalio as minhas práticas e a aprendizagem dos alunos sobre a Educação para o Desenvolvimento, através do “feedback” dos alunos, dos colegas, dos pais e dos parceiros externos?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos? Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas	Data

colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.

POSSÍVEIS AUTO-PERGUNTAS DE REFLEXÃO E SUGESTÕES

4. Metodologia

Data

4.1 Aprendizagem auto-regulada

O que posso fazer para promover a aprendizagem auto-regulada dos alunos?

Que tipo de perguntas e respostas devo dar aos meus alunos, para que eles

- tomem consciência dos seus processos de pensamento?
- sejam capazes de explicitar de forma detalhada como pensaram quando resolvem um problema ou na compreensão da leitura de um texto?
- sejam capazes de controlar os seus processos de pensamento?
- sejam capazes de autoavaliarem os seus resultados em função do modo como processaram os seus processos de pensamento?

-

4.2 Pensamento crítico

Data

Que tipo de perguntas, respostas e atividades devo formular aos meus alunos?

Sinto-me à vontade com uma metodologia apropriada ao desenvolvimento de capacidades de pensamento dos meus alunos como a inferência, o reconhecimento de pressupostos, a avaliação de argumentos?

Sinto-me à vontade para desenvolver tais capacidades de pensamento fundadas em valores e reflexão ética?

Vigio constantemente a falta de coerência entre a minha responsabilidade como professor e as minhas atividades de ensino?

4.3 Trabalho em grupo	Data
Qual deverá ser o tamanho dos grupos de trabalho consoante: - os diferentes tipos de temas da Educação para o Desenvolvimento? - os meus objetivos e atividades propostas? Será que surgem diferentes tipos de problemas de gestão de classe quando os meus alunos trabalham em pares, em pequenos grupos e em atividades com toda a classe? Sinto-me à vontade para conduzir uma atividade de discussão, de formas variadas, consoante os temas? Por exemplo, temas controversos, exploratórios, filosóficos, éticos?	
4.4 Comunicação democrática	Data
Como giro a comunicação entre os alunos e eu próprio? E entre os próprios alunos? Será que a minha comunicação tem em mente a participação democrática dos meus alunos? Como posso formular a minha comunicação para que sejam os próprios alunos a esclarecerem os seus processos de compreensão? Como posso autoavaliar os meus preconceitos na comunicação através dos olhos dos alunos e do seu “feedback”? E através dos incidentes que ocorrem durante a aula? Faço perguntas abertas? Estou alerta constantemente em relação à eventual falta de coerência entre a minha responsabilidade como professor e as minhas atividades de ensino?	
4.5 Participação	Data
Porque é importante o envolvimento os alunos na comunidade? Que tipo de atividades posso desenvolver para melhorar as capacidades de negociação e de tomada de decisão dos alunos por forma a estarem capacitados para a participação na comunidade?	

Como posso melhorar comportamentos responsáveis e reflexivos no processo de participação dos alunos na comunidade?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos?	Data
Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	

POSSÍVEIS AUTO-PERGUNTAS DE REFLEXÃO E SUGESTÕES	
5. Avaliação da Aprendizagem	Data
5.1 Observação do Professor	
Quando observo atentamente as reações e os indícios de comportamentos dos alunos durante uma atividade de aprendizagem, analiso-os para identificar equívocos na aprendizagem, atitudes e disposições em relação ao seu processo de capacitação de competências de cidadania?	
Avalio-os continuamente e qualitativamente numa perspectiva de avaliar para aprender e assim aumentar o rendimento dos meus alunos?	
Compartilho os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação específicos com os alunos?	
Incentivo os alunos a discutirem o seu progresso?	
Registo as minhas observações?	

5.2 Autoavaliação dos alunos	Data
Ensino técnicas de autoavaliação aos meus alunos?	
Será que eles descobrem áreas em que precisam de melhorar?	
Organizo para os alunos sessões em grupo para analisarem e refletirem sobre a sua aprendizagem?	
Entrego questionários de autoavaliação aos alunos?	
Incentivo os alunos a arquivarem documentação e registarem portefólios que evidenciam o seu percurso de aprendizagem?	
Incorporo no meu ensino e nas atividades de aprendizagem questões levantadas pelos alunos?	
Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos?	Data
Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED.	

POSSÍVEIS AUTO-PERGUNTAS DE REFLEXÃO E SUGESTÕES	
6. Autoavaliação	Data
6.1 Modelação de comportamentos de cidadania e valores	
Demonstro valores positivos, atitudes e disposições que se esperam dos jovens?	
Tenho um relacionamento justo, aberto e respeitoso com todos os meus alunos?	
Estou ciente do poder que tenho para influenciar os outros?	
Tenho um cuidado constante em identificar se há falta de coerência entre os valores da cidadania europeia e as minhas práticas?	

Visiono o meu ensino e práticas na sala de aula por forma a compreender as minhas práticas? Peço aos meus colegas ou aos alunos para me darem “feedback” sobre as minhas práticas em relação ao que se espera da aprendizagem da Educação para o Desenvolvimento? Reflito sobre os seus “feedback”?	
6.2 Trabalho colaborativo	Data
Confronto as minhas experiências de ensino com as experiências dos meus colegas as quais podem espelhar as imagens das minhas próprias ações e atitudes? Será que em colaboração poderemos refletir sobre as causas de resistência dos alunos para mudarem suas atitudes? Como poderei colaborar com colegas na planificação e desenvolvimento de atividades e de estratégias para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem? Como poderei envolver toda a escola no processo de aprendizagem da Educação para o Desenvolvimento?	
6.3 Revisão, monitorização e avaliação dos próprios métodos de ensino.	Data
Costumo rever, regular e avaliar os meus métodos de ensino por forma a ter informação para futuras planificações e melhorar as minhas práticas na promoção da aprendizagem da cidadania global? Reflito sobre a pedagogia e sobre processos de aprendizagem e de ensino? Reflito sobre sistemas de valores éticos e sociais, fundados na democracia e nos direitos humanos e nos sistemas de valores assumidos e vividos sem grande reflexão crítica e em que podem estar baseadas as minhas atitudes em relação à aprendizagem da Cidadania Global? Uso um diário pessoal de ensino como ponto de partida para me ver mais claramente como professor(a)?	

Quais os recursos que facilitam o desempenho conducente aos resultados esperados dos meus alunos?	Data
Registo sugestões de abordagens de ensino, recursos, atividades, práticas colaborativas com colegas e agentes educativos e interessados em ED	

Referências bibliográficas

- Bazzano de Oliveira, A. (2007). *O Percurso do conceito de Paz: de Kant à atualidade*. Comunicação I Simpósio em relações internacionais do programa de pós-graduação em relações internacionais SanTiago Dantas, UNESP;UNICAMP; PUC-SP
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. & Salema, M.H. (2009). Sarah Keating-Chetwynd (Editor). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a Framework for development of competences*. Council of Europe. ISBN 978-92-871-6555-8
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Gollob, R., Huddleston, E. Kraft, P. Salema, M.H. & Spajic-Vrkas (2005). In E. Huddleston & A. Garabagiu (Eds). *Tool on teacher for education for democratic citizenship and human rights education*. Publishing Division, Communication and Research Directorate. Council of Europe
- ICCS (2009). *European Report Civic knowledge; attitudes and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. (Eds.) David Kerr, Linda Sturman, Wolfram Schulz & Bethan Burge. IEA
- ONU (1999). *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*
- Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. Addison Wesley Longman Inc. ISBN 0-8013-1539-5. p.2
- Salema, M.H. (2010). *Educação para o exercício de uma cidadania ética e responsável: competências de professores*. Prima Facie. nº 6, 9-32. ISSN 1647 -1210.
- Zeichner, K. (2001). The reflective practioner. In P. Reason & H. Bradbury (eds). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*.



EXPERIMENTANDO NOVAS EPISTEMOLOGIAS: A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

La Salete Coelho¹, Carolina Mendes² e Teresa Gonçalves³

Resumo

Num tempo marcado por desafios como a globalização, a crise económica e financeira, as desigualdades sociais, os problemas ambientais, entre outros, o nosso estudo dedicou-se a analisar conceitos e práticas que propõem mundivisões alternativas – a teoria das Epistemologias do Sul e a Educação para o Desenvolvimento ou para a Cidadania Global. É com base neste quadro teórico que se analisa a experiência levada a cabo na ESE de Viana do Castelo, que se refere à integração da ED na formação inicial de professores, relacionando-a com a visão alternativa do mundo proposta pelas teorias de Boaventura de Sousa Santos. Esta experiência enquadra-se no âmbito do projeto “Capacitação da ESE-IPVC em matéria de ED e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED 2010-2015”, que visa especificamente contribuir para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED em Portugal.

Ao longo do artigo identifica-se um conjunto de evidências que poderão contribuir para a formulação de respostas às seguintes questões: Será que os futuros docentes capacitados em ED acreditam que, na realidade, «outro mundo é possível»? Que características, que atitudes, que valores tem um professor consciente desta diversidade epistemológica?

Palavras-chave: Epistemologias do Sul; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; Formação de Professores

¹ Colaboradora do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (GEED/ESE-IPVC) e investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

² Doutoranda em Ciências de Educação, especialidade em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Católica Portuguesa e investigadora do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).

³ Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC), doutorada em Psicologia e investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (FPCEUP).

1. A globalização hegemónica: conceitos, assunções e consequências

A globalização marca estes primeiros anos do século XXI de forma inequívoca, de modo que é impossível analisar qualquer fenómeno social, económico e cultural contemporâneo sem nos referirmos a ela.

Para Thomas Friedman a globalização é o sistema organizativo das relações internacionais, no momento presente, tendo substituído o sistema da Guerra Fria, findo com a queda do Muro de Berlim, em 1989. Ainda segundo o mesmo autor, este sistema é um processo dinâmico que “envolve a inexorável integração dos mercados, nações-Estados e tecnologias num grau nunca antes visto” e cuja “ideia-motora” é o capitalismo de mercado livre. “A globalização significa a generalização do capitalismo de mercado livre a praticamente todos os mercados do mundo” (Friedman, 1999:33).

Bernard Charlot utiliza as palavras de David Dollar, Diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial, para afirmar que a globalização é “a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias” (2007:132). Apesar de ser um fenómeno essencialmente económico, a globalização também se tornou um fenómeno político, diz-nos Charlot, uma vez que propõe modelos de desenvolvimento - centrados na lei de mercado e, portanto, liberta de regulamentações estatais - amparados pela ideologia neoliberal do chamado *Consenso de Washington*, formulada pela primeira vez em 1989, por economistas do FMI, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos EUA, para definir a política a ser aplicada na América Latina (2007:132).

Para além do cariz económico e político, a globalização também tem um cariz cultural, uma vez que se tem pautado pela sobreposição de umas culturas sobre as outras, “aun cuando la globalización capitalista ha permitido multiplicar – es cierto – las posibilidades de expresión y comunicación al alcance de las culturas minoritarias, parece claro que mueve con mucha mayor intensidad y soltura el carro de una cultura, la occidental, (...) que responde indeleblemente a atávicos impulsos coloniales y a subterráneos intereses comerciales” (Taibo, 2009:227, 228). Nas palavras de Friedman, “ao contrário do sistema da Guerra Fria, a globalização tem a sua própria cultura dominante, e é por isso que tende a ser homogeneizadora” (2000:33, 34).

Parece inegável que a Globalização tem vindo a marcar o mundo contemporâneo, especialmente nos ditos países desenvolvidos – a facilidade de contacto e de relação entre os diferentes pontos do globo, sejam eles realizados de forma física, através da acessibilidade cada vez maior de viajar, seja através dos meios de comunicação virtuais, sobretudo através da internet, está a potenciar o surgimento de ideias que se aceitam e validam como universais, tendendo a gerar uma uniformização cultural.

O mundo está, hoje, interligado, não podendo nós, cidadãos, deixar de olhar para os fenómenos na sua globalidade. Anthony Giddens chama a nossa atenção para o facto de a globalização não dizer apenas respeito “à criação de sistemas em larga escala”, como Friedman apontava anteriormente, “mas também à transformação de contextos locais, e até pessoais, de experiência social” uma vez que todas as nossas atitudes influenciam e são influenciadas por “eventos que ocorrem do outro lado do mundo” (1997:4).

Podemos dizer que os problemas que antes eram mais circunscritos, tinham causas facilmente identificáveis e, por essa mesma razão, propostas de solução também localizadas, hoje são um desafio, no sentido em que já não nos é permitido olhar para eles com esta visão local, uma vez que é provável que as causas desses problemas não se restrinjam a fatores caracterizados pela proximidade geográfica e, consequentemente, as soluções não sejam de fácil alcance. Boaventura de Sousa Santos traduz, da seguinte forma, esta ideia: "a nossa situação é um tanto complexa: podemos afirmar que temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas. E isso dá ao nosso tempo o caráter de transição: temos de fazer um esforço muito insistente pela reinvenção da emancipação social" (2007:19).

De facto, os desafios do nosso tempo são imensos e é necessário não parar de procurar respostas para os mesmos. É este o tempo de transição a que Boaventura de Sousa Santos se refere, uma transição que deve ser marcada pela procura de modelos diferentes, pela procura de alternativas que se apresentem para responder às especificidades de cada região, de cada cultura, de cada indivíduo.

Boaventura de Sousa Santos alerta-nos para o "desperdício" em que se incorre na assunção desta posição: "o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativas, quando na realidade há muitas alternativas" (2007:24), afirmando não acreditar ser possível uma epistemologia geral que possa abarcar a diversidade de realidades do mundo (2007:39).

Assim, para procurarmos, neste mundo globalizado, as causas, as hipóteses e as soluções, o citado autor apresenta duas dificuldades – uma visão muito curta do presente, que tem originado uma miopia face às alternativas e que tem reforçado as teorias e modelos hegemónicos, e uma visão extremamente alargada do futuro onde, como nada é previsível e tudo acontece, sobretudo nos tempos atuais, a um ritmo vertiginoso, nada se pode preparar e reforçar.

Neste sentido, e para combater estas duas dificuldades, Boaventura de Sousa Santos apresenta dois caminhos: i) dilatar o presente - através da Teoria da Sociologia das Ausências; ii) contrair o futuro - através da Teoria da Sociologia das Emergências.

É esta a teoria que apresentaremos em seguida, baseada nos conceitos de Monoculturas – a cultura dominante, hegemónica, que cria ausências e silêncios – e de Ecologias – a visão global, onde existem várias realidades a ter em conta e, que devem emergir do silêncio para o qual foram relegadas.

No quadro abaixo (Tabela 1) podemos observar o que Boaventura de Sousa Santos considera Monoculturas e Ecologias. Às Monoculturas o autor liga o conceito de Colonialismo, significando "todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade" (2007:59), e às Ecologias, o conceito de Emancipação, como um reconhecimento de diversas formas de saber, em pé de igualdade.

Monoculturas	Ecologias
<u>Monocultura do Saber e do Rigor</u> : ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico.	<u>Ecologia dos Saberes</u> : ideia da ciência como parte de uma ecologia mais ampla de saberes - cada um tem o seu lugar e responde a certo tipo de desafios.
<u>Monocultura do tempo linear</u> : ideia de que a história tem um tempo linear, marcado por calendários, relógios, etc.	<u>Ecologia das Temporalidades</u> : ideia da multiplicidade de tempos e não a presença exclusiva do tempo linear: tempo das estações, dos antepassados.
<u>Monocultura da naturalização das diferenças</u> : ideia de que as diferenças criam sempre desigualdade e que portanto em si, sempre a ideia de inferioridade.	<u>Ecologia do Reconhecimento</u> : ideia da necessidade de diversificação dos motivos e das hierarquias.
<u>Monocultura da escala dominante</u> : ideia da superioridade do Universal e da Globalização, relegando o Particular e o Local para um segundo plano.	<u>Ecologia da «transescala»</u> : ideia da necessidade de articulação das escalas locais, nacionais e globais.
<u>Monocultura do produtivismo capitalista</u> : ideia de produtividade marcada pelo sistema capitalista, relegando para um segundo plano tudo o que seja considerado como improdutivo, dentro do mesmo conceito.	<u>Ecologia das produtividades</u> : ideia da recuperação e valorização de sistemas alternativos de produção.

Tabela 1: Monoculturas e Ecologias. Fonte: Santos, B. S. 2007. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social, São Paulo: Boitempo Editorial: 32. Adaptado.

Como podemos observar na tabela 1, o autor identifica que existem cinco monoculturas com carácter hegemónico que se sobrepõem a todas as outras. Estas monoculturas estabelecem o que deve ser aceite, o que é válido e bom e estigmatiza tudo aquilo que existe, paralelamente, acusando-o de não “ser uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas” (2007:32).

Assim, Boaventura de Sousa Santos continua, afirmando que esta visão curta das Monoculturas cria um conjunto de tipologias estereotipadas com que se olha o outro, diminuindo-o: a monocultura do saber cria a imagem do *ignorante*, daquele que não acede ao conhecimento científico e que valoriza outros saberes; a monocultura do tempo linear cria a imagem do *atrasado*, aquele que não segue o processo considerado natural e superior; a monocultura da naturalização das diferenças, da classificação assimétrica, cria a imagem do *inferior*, catalogando os indivíduos sempre em comparação uns com os outros e atribuindo-lhes uma hierarquia de valor; a monocultura da escala global cria a imagem do *local*, do *particular*, como algo com menor valor, uma vez que não pode ser aplicado na globalidade, algo considerado superior; por fim, a monocultura da produtividade capitalista gera a imagem do *preguiçoso* e do *improdutivo*, atribuída a tudo o que não esteja alinhado com o conceito de produtividade reconhecido⁴.

⁴ Conferência de abertura proferida na Escola de Verão “Learning from the South: towards intercultural translations”, Curia, 30 de junho de 2014.

Em oposição a esta visão das Monoculturas, o autor propõe a emergência de cinco Ecologias que reabilitam os silêncios, as ausências provocadas pela hegemonia já citada. O grande desafio reside, nesta Teoria da Sociologia das Emergências, em estabelecer diálogo entre todas as diferentes culturas existentes no mundo. A este respeito, Boaventura de Sousa Santos propõe um “procedimento de tradução”, ou seja, um processo intercultural e intersocial que traduza saberes em outros saberes, que traduza sujeitos e práticas de uns aos outros; que procure buscar a inteligibilidade, mas evitando a canibalização, a homogeneização, a supremacia de umas culturas sobre as outras, nomeadamente do Norte sobre o Sul.

Perante as consequências da globalização, Charlot apresenta-nos três atitudes: “a dos que querem manter a posição atual”, defendendo as suas vantagens e privilégios e fechando-se à “figura do Outro”; a dos que aderem “à atual globalização neoliberal, em nome da iniciativa, da eficácia, da liberdade, da concorrência, etc.” e uma terceira, que engloba, por exemplo, “o movimento ‘altermundialista’ (....), que recusa ao mesmo tempo o mundo atual e a globalização neoliberal e argumenta que ‘um outro mundo é possível’” (2007:135).

É neste contexto, de necessidade de procura de modelos diferentes e alternativos, que inserimos os conceitos de Epistemologias do Sul (ampla teoria de Boaventura de Sousa Santos, que engloba o que apresentamos) e a Educação para o Desenvolvimento.

2. A Educação para o Desenvolvimento: cidadãos em construção

Falar de Educação para o Desenvolvimento (ED) implica necessariamente uma incursão pela evolução histórica do seu conceito e das suas práticas de forma a melhor se poder definir o que ela representa no presente para os diversos atores que nela intervêm. Manuela Mesa propõe um modelo de cinco gerações da ED⁵, onde analisa as alterações de conceitos e de práticas da ED ao longo da sua existência, caracterizando cada uma delas.

A autora inicia o percurso nas décadas de 1940 e 1950, onde encontra os antecedentes da noção de ED, ainda que numa fase muito inicial que denomina de “caritativa-assistencial”. Neste período, o conceito de ED não é utilizado, aplicando-se os termos de ajuda humanitária, assistência ou beneficência. A segunda geração, desenvolvida nos anos 60, é denominada de “ED de cariz desenvolvimentista”, uma vez que assenta na crença inabalável de que é possível todos os países atingirem o desenvolvimento, cuja fórmula tinha sido encontrada pelos países do Norte, numa visão muito eurocêntrica. Nos anos 70 surge, segundo a autora, a terceira geração da ED, que denomina de “ED crítica e solidária”. Nesta fase, o conceito espelha as heranças do processo de descolonização e dos movimentos sociais e intelectuais do final da década de sessenta. A ED que se difunde é agora muito baseada na crítica ao passado colonial e à pesada herança que este deixa nos países do Sul e centrada na autonomia política e financeira. Uma quarta geração de ED caracteriza a década de 1980, com a ideia inovadora de “ED para o desenvolvimento humano e sustentável”, com enfoque nas questões ambientais e na inclusão social. Por fim, a década de 1990 traz-nos a quinta

⁵ Baseada no modelo das três gerações de análise das ONGD de David C. Korten e em outras, posteriores, que lhe acrescentam uma quarta e quinta geração (Mesa, 2000). Existem, neste momento, algumas variações deste modelo de ED, propostas por diversos autores (ver Argibay & Celorio, 2005).

geração, a geração da “ED para a cidadania global”⁶, fundamental no entendimento atual que se tem da ED. A globalização e a privatização da economia mundial, e os consequentes fenômenos de exclusão, trazem grandes desafios para o setor social, vindo exigir das sociedades uma atitude de compromisso, de empenhamento cívico, de grande ativismo, de influência política, de uma democracia mais forte, onde os cidadãos sejam atores empenhados e comprometidos.

Tentando fundamentar o modelo da ED como o vê a quinta geração, como educação para a cidadania global, ou cosmopolita, Boni e Pérez-Foguet (2006) propõem o modelo que apresentamos na tabela 2:

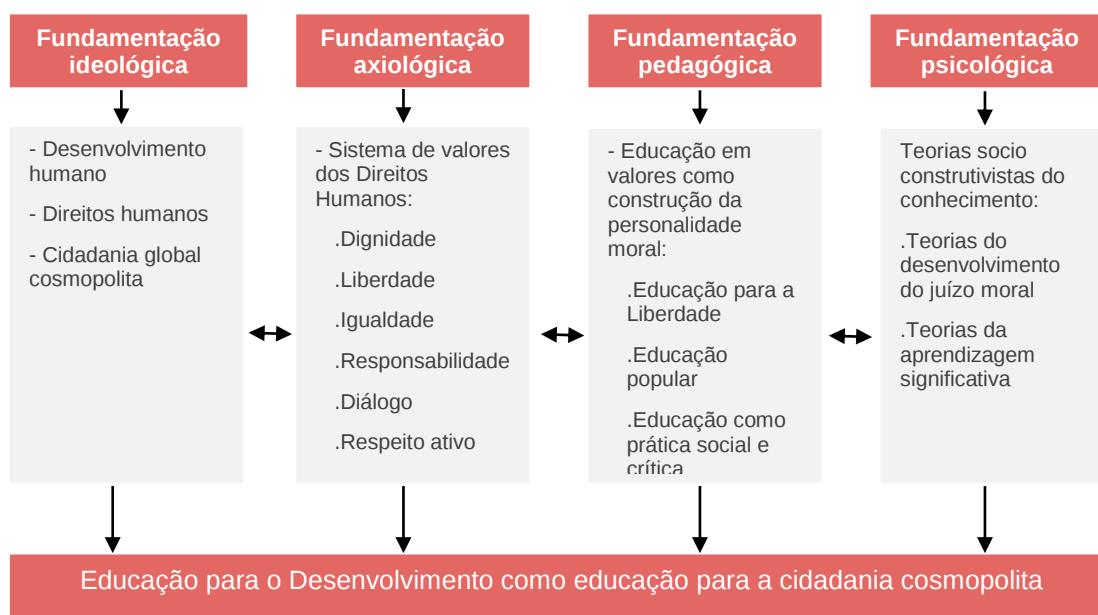


Tabela 2: Fundamentação da Educação para o Desenvolvimento. Fonte: Boni, A. & Pérez-Foguet, A. (Coord.) 2006. Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas. Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras: 48. Adaptado.

Segundo os autores, a fundamentação ideológica, baseia-se no modelo de desenvolvimento à escala humana, de Max-Neef, que tem uma visão universalista do desenvolvimento e dos direitos humanos. A fundamentação axiológica tem a sua raiz nos valores da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A fundamentação pedagógica constrói-se a partir dos escritos de Paulo Freire sobre a educação popular e sobre a educação como prática social e crítica da sociedade, educações que têm em vista a emancipação das pessoas a quem se dirige. A fundamentação psicológica encontra a sua raiz nas teorias do desenvolvimento do juízo moral, de Kohlberg, que defende que o indivíduo possui um sistema de regras morais, a consciência moral, que evolui de estádios mais básicos para estádios mais complexos no âmbito da justiça moral, e nas teorias, tal como a de Vigotski, que defendem uma perspectiva socio construtivista da aprendizagem.

⁶ Ainda que não exista um consenso entre os autores, as autoras, nesta linha de Manuela Mesa, utilizam, neste artigo os conceitos de Educação para o Desenvolvimento e de Educação para a Cidadania Global como similares, representando um mesmo conceito educativo.

Este processo não se baseia, assim, num conteúdo técnico, mas num enfoque para o conjunto de todo o curriculum. Não estamos a falar apenas de uma modalidade educativa, mas de uma “*conceção geral da educação*” (ACSUR, 1998:19) que implica, da mesma maneira, a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes/valores.

Como temos vindo a refletir, a ED não é um processo acabado, não é um processo com “receitas”, mas antes uma busca, uma atitude perante o mundo, desconstruindo preconceitos e estereótipos, para, desta forma, melhor nos podermos posicionar perante ele e melhor podermos perceber diferenças, desigualdades e conflitos e melhor podermos intervir na sua prevenção e resolução.

Neste artigo, referimo-nos à ED enquanto «processo dinâmico, interactivo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a acção transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável» (Despacho n.º 25931/2009, p.48395).

Na atualidade, investigadores nas áreas de estudos pós-coloniais vêm alertar para um perigo que a ED pode correr – o de, na sua análise do mundo, apenas o olhar do ponto de vista ocidental, menosprezando toda a sua complexidade, e, com um toque de superioridade disfarçado, considerar que encontrou a solução para os problemas do mundo. Esta forma de pensamento pode, rapidamente, e como denunciam diversos autores, tornar-se uma nova forma de colonialismo camuflado sob um espírito de solidariedade desequilibrado (Andreotti, 2006; Andreotti & de Souza, 2011; Bourn, 2008).

Andreotti e de Souza expressam desta forma o seu temor:

Some of these initiatives to produce global subjectivities tend to prescribe the adoption of strategies that very often foreclose the complex historical, cultural and political nature of issues, identities and perspectives embedded in global/local processes and events and in the production of knowledge about the self, the other and the world. In spite of the complexity of contemporary globalization, many of these initiatives seem to echo the simplistic us/them, here/there binarisms that have been denounced and addressed by postcolonial critiques (2011:1).

Para estes autores, um dos grandes focos da ED deve estar na assunção de que todo o conhecimento é parcial e incompleto, baseado nas vivências pessoais de cada um e que, por essa razão, cada cidadão deve estar preparado para assumir as limitações da sua visão do mundo, para se questionar, para “desaprender” (*unlearning*) e transformá-las no contacto com os outros. Andreotti (2006) cria o conceito de *soft global citizenship education* e *critical global citizenship education* dizendo que a primeira tende a ser uma visão “curta” sobre os fenómenos mundiais caindo, muitas vezes, em leituras reducionistas das realidades, propondo, assim, também, soluções ou atitudes redutoras que, muitas vezes, tendem a fazer perpetuar as realidades que tentam combater, enquanto a segunda tende a procurar as causas estruturais e complexas e a ter uma atitude de procura de espaços que permitam a compreensão e o surgimento de novas leituras do mundo.

Este é um desafio para todos e todas que dedicam o seu trabalho à ED, seja em instituições dedicadas ao desenvolvimento, como as ONG, por exemplo, seja as entidades educativas que trabalham diretamente com estudantes ou na formação de professores.

3. A Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Professores: uma experiência inovadora

O Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) elegeu a área da ED como sendo parte integrante do seu Plano Estratégico no quadro do Eixo Relações com a Sociedade e Internacionalização. A Escola Superior de Educação (ESE-IPVC), enquanto instituição pública de ensino superior que forma professores e educadores, assumiu que a área de ED deve, conforme os princípios orientadores emanados da cooperação portuguesa e de organismos internacionais, ser uma aposta fundamental para a compreensão das questões complexas do desenvolvimento, tais como: a divulgação e discussão dos conceitos, princípios e competências para a Cidadania Global junto da comunidade escolar; a implementação de práticas de Educação para a Cidadania Global e a apresentação de propostas para a revisão dos programas da formação inicial, em serviço e contínua de professores e educadores.

A criação do Gabinete de Estudos de Educação e Desenvolvimento (GEED), gabinete do IPVC que privilegia na sua ação a área de ED, foi uma das grandes faces visíveis deste envolvimento do IPVC. Através deste seu gabinete, o IPVC, como já referido, foi convidado pelo IPAD para o planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED, fazendo ainda parte deste projeto a capacitação da ESE na área de ED (protocolo assinado em julho de 2011 e em vigor até junho de 2016).

É fundamental reconhecer o papel das Escolas Superiores de Educação, dado o facto de assumirem, em Portugal, grande parte da formação inicial de professores do ensino básico e um papel cada vez mais relevante no que respeita à promoção de ações de formação e de produção de conhecimento no domínio da ED.

O público do ensino superior – estudantes, futuros professores, formadores e investigadores – e a comunidade educativa dos agrupamentos de escolas – professores, direção e associação de pais – são considerados públicos privilegiados uma vez que se aponta para uma educação integral do indivíduo.

As escolas desempenham um papel primordial no desenvolvimento do conceito de ED, devendo preparar-se para estar à altura do desafio que lhes é pedido, o de ajudarem a educar cidadãos atentos ao Outro e ao mundo que o rodeia, cidadãos participativos que se empenhem na construção de relações mais justas e fraternas, que possam, de facto, intervir e alterar a ordem atual. As temáticas de ED devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas letivas e não letivas e cabe à própria escola ter uma atitude global assente nestes princípios, que inspire e instigue os alunos no seu dia-a-dia.

Neste contexto, a ESE-IPVC optou por introduzir esta temática na sua Unidade Curricular - *Iniciação à Prática Profissional 3 (IPP3)*, da licenciatura em Educação Básica, contribuindo para a Medida 2.1 da Estratégia Nacional de ED, que se refere à integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente. Sendo uma licenciatura dentro dos critérios do denominado processo de Bolonha, a

licenciatura de Educação Básica lança, nos seus três anos, as bases para que os alunos possam ter informação e experiências suficientes que permitam alicerçar a escolha da especialidade de ensino que pretendem seguir no Mestrado, e optarem por prosseguir para o 2º ciclo de estudos - o ensino pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano) e/ou o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano).

A Iniciação à Prática Profissional pretende, ao longo dos três anos, oferecer um espaço de “(...) trabalho de campo em escolas cooperantes que inclui observação e colaboração em situações de educação (...)” (Programa da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional III, 2010/2011, p.1). No último ano da licenciatura, o terceiro, a Unidade Curricular (UC) organiza-se em torno do conceito de estágios trimestrais nos já referidos três níveis de ensino.

No programa de IPP3 são propostos os objetivos da Unidade Curricular, sendo de salientar o de *Desenvolver o conhecimento sobre a Educação Básica e, mais especificamente, sobre os níveis da educação pré-escolar, 1º ciclo do EB e 2º Ciclo do EB, nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica* (Programa da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional III, 2010/2011, p.2).

O GEED foi chamado a colaborar na referida Unidade Curricular, tendo ficado responsável por desenvolver os conteúdos de ED no estágio relativo ao 2º ciclo do Ensino Básico.

O objetivo era a dinamização de nove blocos letivos de 2 horas cada para os cerca de 75 alunos (distribuídos pelos três trimestres, cerca de 25 alunos por trimestre).

No processo de pensamento sobre a metodologia de inserção dos conteúdos de ED, incidiu-se, sobretudo, nas necessidades dos públicos-alvo: os estudantes da licenciatura de Educação Básica, mas também os alunos do 2º ciclo com quem iriam trabalhar, ao intervir em sala de aula.

O modelo escolhido pressupunha a eleição, por trimestre, de um tema de ED que fosse trabalhado pelos futuros professores. Como critério de seleção para o tema trimestral optou-se por, no ano letivo 2011/12, procurar no calendário de direitos humanos da ONU uma data cujo tema fosse atrativo e cuja data fosse conveniente para o calendário escolar. Nos seguintes anos (2012/13 e 2013/14), uma vez que já existiam pontos de contacto entre a ESE e as escolas-cooperantes, foi pedido às escolas que sugerissem temas de interesse e a equipa da ESE foi responsável pela seleção dos temas, sempre com base no calendário dos direitos humanos da ONU e cruzando com os temas sugeridos pelas escolas.

Ano Letivo		Temáticas Trabalhadas no âmbito da ED
2011/2012	1º Trimestre	Voluntariado como prática de Cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2º Trimestre	Discriminação Racial Dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial (21 março)
	3º Trimestre	Solidariedade intergeracional Dia Europeu do Diálogo entre Gerações
2012/2013	1º Trimestre	Voluntariado como prática de Cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2º Trimestre	Direito à Educação Dia mundial da justiça social (20 fevereiro)
	3º Trimestre	A diversidade cultural Dia Mundial da Diversidade Cultural Para o Diálogo e o Desenvolvimento (21 maio)
2013/2014	1º Trimestre	Solidariedade como prática de cidadania Dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social (5 dezembro)
	2º Trimestre	Direito à educação Dia mundial da justiça social (20 fevereiro)
	3º Trimestre	A aceitação da diferença como prevenção de bullying Dia Internacional das Crianças Vítimas de Agressão (4 junho)

Tabela 3: Temáticas Trabalhadas no âmbito da ED, nos 3 anos

Após se ter pensado neste formato para os estágios do 2º ciclo, desenvolveram-se encontros com os seis agrupamentos de escolas potenciais cooperantes, localizados no concelho de Viana do Castelo, com o objetivo de apresentar a proposta. Dos seis agrupamentos, cinco aceitaram o desafio e tornaram-se parceiros no processo nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13. No ano letivo 2013/14, foram novamente contactados os seis agrupamentos e todos acederam ao convite, tendo o projeto sido alargado. As direções das escolas comprometer-se-iam a encontrar professores disponíveis para integrar nos tempos letivos da disciplina de Formação Cívica as intervenções dos alunos estagiários.

A ESE comprometeu-se em envolver os professores das escolas-cooperantes no processo de idealização dos projetos por parte dos alunos estagiários, de forma que estes as validassem antes da sua execução. Esta atividade foi, então, pensada e elaborada pelos alunos estagiários, validada pelos responsáveis da UC e pelas escolas cooperantes e, por fim, implementada nas turmas pré-definidas.

O desafio lançado aos futuros professores foi o de, com estes temas em mente, prepararem três intervenções a acontecer nas escolas cooperantes: as duas primeiras na sala de aula e uma última que fosse a apresentação de uma atividade final que envolvesse mais públicos para além da própria turma.

Podemos analisar a estrutura final do módulo, por trimestre, no quadro seguinte:

Sessões	Atividades	Intervenientes
1ª	Apresentação da metodologia e do processo de monitorização da UC IPP3-2º ciclo.	Alunos IPP3 e equipa GEED
	Caraterísticas das crianças nesta idade escolar.	
2ª	Conceitos de Educação para o Desenvolvimento /Cidadania Global.	Alunos IPP3 e equipa GEED
	Apresentação da temática a explorar nas escolas cooperantes.	
3ª	Planificação das sessões nas escolas cooperantes e seleção/produção de recursos.	Alunos IPP3 e equipa GEED
4ª	Planificação das sessões nas escolas cooperantes e seleção/produção de recursos.	
5ª	Sessões nas escolas cooperantes.	Alunos IPP3 e professores cooperantes
6ª	Sessões nas escolas cooperantes.	Alunos IPP3 e professores cooperantes
7ª	Sessões nas escolas cooperantes.	Alunos IPP3 e professores cooperantes
8ª	Atividade final nas escolas cooperantes.	Alunos IPP3, professores cooperantes e equipa GEED
9ª	Apresentação oral das atividades, dos processos e das aprendizagens.	Alunos IPP3 e equipa GEED
	Avaliação e comentários finais.	

Tabela 4: Estrutura trimestral do módulo IPP3-2º ciclo.

De uma forma geral, ao longo dos 3 anos letivos do projeto, a estrutura global das sessões manteve-se. No entanto, sentiu-se a necessidade de manter uma certa flexibilidade para proceder a adaptações necessárias quer aos tempos letivos das escolas-cooperantes quer da própria ESE, sem a qual o processo poderia ter ficado comprometido.

4. Metodologia de avaliação do projeto

Na ESE-IPVC, no ano lectivo 2011/12 ficou estabelecido que a temática de ED seria integrada na UC de IPP3 e que paralelamente ao acompanhamento aos estágios, o GEED desenvolveria a avaliação do

respetivo processo. Para tal, foram sendo aplicados questionários ao longo dos três anos, aos 234 futuros professores que frequentaram esta UC, aos 40 professores cooperantes e, por fim, aos 16 diretores das escolas que cooperaram neste processo, tal como poderemos ver no seguinte quadro:

	Tipo de participantes	Nº participantes	Nº respondentes
1º ano 2011/2012	Alunos estagiários	82	53
	Professores Cooperantes	14	9
	Diretores de Escola	5	3
2º ano 2012/2013	Alunos estagiários	74	46
	Professores Cooperantes	13	10
	Diretores de Escola	5	4
3º ano 2013/2014	Alunos estagiários	78	62
	Professores Cooperantes	13	9
	Diretores de Escola	6	1
Total 2011/2014	Futuros Professores	234	161
	Professores Cooperantes	40	28
	Diretores de Escola	16	8

Tabela 5: Público Alvo do Estudo

Foram entregues questionários de tipo misto, caracterizados por questões fechadas onde os respondentes teriam que avaliar a questão e responder de acordo com uma escala de intensidade onde o número 1 representava **pouco** e o 5 representava **muito** e por questões abertas onde o inquirido poderia responder livremente (Ghiglione & Matalon, 1992). Os questionários dirigidos aos futuros professores foram entregues no final de cada trimestre, enquanto os dirigidos aos professores cooperantes e aos diretores apenas foram entregues no final do processo, ou seja no final do ano letivo. A resposta ao questionário é facultativa e, portanto, como se pode observar na tabela 1, nem todos os participantes deste processo entregaram o questionário devidamente preenchido, no entanto, é de referir que a taxa de resposta é de 68,8% para os estagiários, de 70% para os docentes e de 50% para as direções das escolas cooperantes.

5. Apresentação e discussão de resultados

No sentido de se avaliar a intervenção em ED no âmbito da unidade curricular de IPP3, o questionário aplicado aos futuros professores incidiu, por um lado, de uma forma quantitativa, na avaliação global do módulo, dos conteúdos, do tempo usado durante as atividades e da equipa formativa, por outro, de uma

forma mais qualitativa, nas principais aprendizagens efetuadas no decorrer do módulo que serão úteis para a vida profissional do futuro docente, no que deveria ser alterado e, por fim, na recolha de outros comentários e/ou sugestões.

Neste artigo optou-se por analisar essencialmente o resultado das perguntas abertas, nomeadamente, as respostas relativas: (1) aos conteúdos e (2) à caracterização da função de professor em temáticas de ED.

A referida eleição prende-se com o desejo de analisar o modo como os estudantes do ensino superior, participantes na experiência de IPP3, entendem as temáticas de ED e como estas têm impacto sobre a sua visão do mundo, alargando o seu olhar para a «ampla diversidade epistemológica» (Santos, 2010) que apresentamos no início do artigo.

Será que os futuros docentes capacitados em ED acreditam que, na realidade, «outro mundo é possível»? Que conhecimentos, que competências, que valores/atitude é que estes professores conscientes desta diversidade epistemológica, possuem?

Nas respostas relativas à avaliação dos conteúdos em ED os futuros professores consideram que estes **conhecimentos**:

- promovem o «despertar» dos indivíduos para o mundo e a sociedade que os rodeia;
- são extremamente importantes para formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis;
- dotam os cidadãos de ferramentas que lhes permitem converterem-se em agentes de transformação;
- enriquecem a formação de professores atual.

Desde já poder-se-á evidenciar que os conhecimentos em ED concorrem para o *procedimento de tradução* que Boaventura de Sousa Santos refere, pois despertam os indivíduos para a realidade envolvente, permitem a formação de melhores cidadãos (ativos, informados e responsáveis) e dotam-nos de instrumentos para se tornarem agentes de transformação intercultural e intersocial, traduzindo saberes e práticas e procurando a intelegibilidade sem imposição.

Considerando o papel do futuro professor, optou-se por questionar os estagiários no sentido de que estes registassem algumas das **competências** que os próprios consideram importantes para desempenhar a sua função. Reuniram-se as seguintes opiniões:

- o futuro professor deve, a um *nível pessoal*, ser uma pessoa ativa e sempre disponível para aprender mais e expor-se (4), desenvolver espírito crítico e capacidade de análise (6), ter uma perspetiva alargada e aberta sobre o mundo (2), ter capacidade de inovação (3), ter sentido de cooperação (2), demonstrar empatia, colocando-se no lugar do outro (3), possuir capacidade de improviso (3), de mediação e exposição das ideias em grande grupo (4), ter consciência do mundo que o rodeia não esquecendo a sua realidade local, deve possuir capacidade de pesquisa e manter-se bem informado e atualizado (6), ser coerente e flexível no que faz (2), compreensivo (2), responsável (1), disponível para com o próximo (1), equilibrado (1), sensível e justo no tratamento para com as pessoas (1); necessita ainda de conhecer e trabalhar as dinâmicas sociais e económicas, as culturas de cada nação, os problemas globais (2), incentivar o

pensamento, a reflexão e a discussão de ideias sobre a realidade educativa do mundo e a importância da escola na vida de cada um (6). Ao nível da comunidade, deve envolver a comunidade educativa (1), possibilitando o alargamento da educação a todos (1).

- o futuro professor a *nível pedagógico*, para além de se basear no *domínio dos conteúdos temáticos* (27), deve sensibilizar os alunos para a importância de práticas de cidadania global (23), preocupar-se em motivar os alunos (16), escutando-os, falando com eles, respeitando as suas opiniões e estimulando as discussões (7).

No que se refere a **atitudes/valores** os futuros professores consideram importante ter uma atitude dinâmica (4), ser um exemplo para os alunos, demonstrando atitudes e práticas de civismo para com os outros (5), possuir e demonstrar valores (9), como espírito solidário, justiça e inclusão (5), para poder formar bons cidadãos, ativos e conscientes dos seus direitos e deveres (16).

Desta feita, o papel do professor fundamenta-se desde logo pelas posturas, atitudes, valores e visão que poderá ter face à realidade complexa que o rodeia, quer a nível local quer a nível global. Tal como Boaventura de Sousa Santos refere ao enunciar a *ecologia da transescala*, evidencia-se que o professor capacitado em ED deverá sentir a necessidade de articular as escalas locais, nacionais e globais ao desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos questionários foram surgindo palavras que pretendiam descrever as competências de quem pretende desenvolver atividades e conteúdos de ED, tais como: vontade, interesse, participação, empenho, entusiasmo, coesão, eficácia, inovação, perseverança, autoavaliação, solidariedade, cidadania, organização, carisma, inovação e pró-atividade. São palavras de cariz motivacional intrínseco, que levam à ação, à procura e abertura à “figura do Outro”.

Em suma, o professor capacitado em ED seria alguém com uma visão alargada sobre o desenvolvimento humano, alguém muito consciente dos valores que legitimam os direitos universais do homem, alguém que fomenta a liberdade de pensamento, que vê a educação como uma prática social e como uma crítica da sociedade, utilizando o seu exemplo para motivar e capacitar os seus estudantes civicamente e promover a respetiva emancipação. Seria alguém com uma consciência moral mais desenvolvida, mais complexa, alguém em procura constante de aprendizagem e de atualização dos seus conhecimentos, competências, atitudes e/ou valores. Citando um dos alunos, o professor deve ser capaz de “consciencializar os alunos para alguns dos paradigmas presentes em pleno séc. XXI”.

Os futuros professores consideram que este módulo lhes permitiu ter consciência de que a temática de ED é fundamental não só para a sua formação profissional mas também para a formação de melhores cidadãos. Assim, a formação inicial em ED permitiu uma maior abertura de pensamento sobre o mundo, assim como uma maior consciência e comprometimento com a transformação social, seja nos estudantes - futuros professores, seja nos alunos do ensino básico.

Para além das opiniões dos estudantes da IPP3, foram recolhidas as **opiniões dos professores e diretores das escolas cooperantes**, elementos chave no desenvolvimento deste processo, a fim de compreender como estes avaliariam este processo. Nestes questionários há que sublinhar as respostas

acerca da *disponibilidade da colaboração* na UC de IPP3 num novo ano académico: a totalidade dos professores e dos diretores responde que o processo de ensino-aprendizagem sai muito enriquecido com a intervenção de outros educadores; com a diversificação de conteúdos e estratégias utilizados pelos estudantes (1), destacando as temáticas e os conhecimentos construídos através de uma abordagem construtivista do saber (1), para além do seu alinhamento com valores que figuram no Plano Anual de Atividades das escolas.

Um dos **desafios** que este processo teve de vencer no ano letivo de 2012/13, foi o de encontrar um espaço de ação nas escolas, uma vez que houve a supressão da hora letiva atribuída à Formação Cívica⁷, passando este tema a ser tratado de forma transversal por todas as disciplinas, o que poderia ter sido um entrave no desenvolvimento de todo este processo. No entanto, nos cinco agrupamentos que acompanham o processo desde 2011, o tempo reservado à “oferta de escola”⁸ foi atribuído às questões da Cidadania, o que possibilitou a manutenção da colaboração (aliás, a existência do trabalho conjunto com a Escola Superior de Educação foi fundamental para esta opção das escolas). Esta opção, por um lado, reafirma a crença no papel das escolas enquanto locais privilegiados para a formação integral dos alunos e, por outro, reafirma o papel fundamental da colaboração entre o ensino superior e a educação básica em projetos “ecológicos” conjuntos, lembrando, mais uma vez, as Epistemologias de Boaventura de Sousa Santos.

6. Lições aprendidas e considerações finais

Esta experiência, consolidada em três anos letivos, permite já uma análise de dados e de resultados crítica, a partir dos quais se podem tirar conclusões, retirar lições e entrever adaptações a serem feitas.

Todos os participantes, tais como: estagiários, professores cooperantes e membros das direções dos agrupamentos consideram que os conhecimentos construídos em ED são úteis, tanto para a formação de futuros professores, como para a formação dos alunos do ensino básico. Este é um fator que consideramos muito importante num momento de reformas educativas como a atual que insiste nas áreas ditas científicas e técnicas e aposta menos nas áreas relacionadas com a formação humana dos estudantes como futuros cidadãos.

De referir ainda algumas dificuldades sentidas, devidamente refletidas, com a finalidade de identificar e combater as “visões limitadas” das Monoculturas, reforçadas pela visão hegemónica da globalização, propondo, em sua substituição, a visão mais ampla das Ecologias:

- a dificuldade sentida na *mudança de discurso e de comportamentos dos alunos* estagiários. Veja-se o exemplo da multiculturalidade. Talvez devido ao pouco tempo dedicado à exploração dos conteúdos com os estagiários, antes de estes partirem para as sessões nas escolas, ou devido à formatação preconceituosa a que todos estamos sujeitos, não foi fácil abandonar uma linguagem baseada em estereótipos, enraizada em posições de monoculturalismo ou de multiculturalismo conservador/eurocêntrico. Inicialmente, os estagiários

⁷ Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

⁸ Tempo que cada escola pode utilizar para oferecer as temáticas que considere mais importantes, reforço de disciplinas como Matemáticas ou Português, por exemplo, ou outras.

apresentaram propostas de tratamento do tema muito baseadas em categorias com características pré-definidas, em vez de trabalharem com os seus alunos o mais importante - a destruição destes estereótipos, quase sempre construídos sobre suposições erradas sobre os outros. Este facto, ainda que negativo, permitiu gerar uma verdadeira discussão de multiculturalidade. Nesta exploração os estudantes puderam ganhar consciência sobre a multiplicidade de culturas em presença na própria escola (Banks, 1997; Stoer & Cortezão, 1996). A este propósito Stoer e Cortezão falam de daltonismo cultural do professor quando este revela insensibilidade à heterogeneidade cultural dos seus alunos. Deste modo, estudantes estagiários, alunos e professores das escolas cooperantes puderam explorar uma maior abertura à “diversidade epistemológica do mundo” (Santos, 2010).

- a dificuldade em explorar *alguns conteúdos e a respetiva construção de conhecimentos numa vertente de Educação para o Desenvolvimento*, ficando, algumas vezes, apenas por uma abordagem de cidadania local, sem a perspetiva global. Veja-se, por exemplo, o tema do diálogo intergeracional, que apenas foi explorado localmente, não se considerando como este tema poderia ser abordado em outros países, outras culturas. Ou, por exemplo, como é que este tema poderia ser potencializado no sentido de ser um tema ED na sua globalidade, através da análise dos fenómenos demográficos, políticas de natalidade, etc. As articulações entre o local e o global constituem uma outra fonte a explorar para a construção de uma cidadania global. Em ED interessa pensar o desenvolvimento da cidadania em múltiplas escalas (local, nacional, global) e a sua articulação, utilizando o conceito de “transescala” de B. S. Santos.

A um nível **metodológico**, sentiu-se que a (1) *aposta na metodologia de projeto* foi a mais acertada, tendo em conta as suas potencialidades para a construção de conhecimento realizada pelo próprio aluno, o desenvolvimento da autonomia e a formação de sujeitos mais críticos (Leite, Malpique & Santos, 1988). Simultaneamente, considerando o curto tempo de permanência dos estagiários nas escolas, esta metodologia permitiu que a intervenção fosse pensada como um todo, que tivesse um sentido, uma direção, “um princípio, um meio e um fim”. O trabalho de projeto, gerado a partir de problemas ou questões, é uma abordagem que potencia a abertura da escola ao real (Kilpatrick, 1970; Leite, et al. 1988). Conseguiu-se desta forma minimizar o risco de a ida dos estagiários às escolas poder acabar por ser uma experiência fragmentada e avulsa, sem possibilidade de aprendizagens consolidadas para todos os intervenientes. Outro fator muito referido pelos inquiridos, naturalmente associado à metodologia de projeto adotada, foi o facto de os orientadores, durante o processo de planificação, insistirem na (2) *utilização de metodologias ativas*, dinâmicas, inovadoras, cativantes da atenção dos alunos; metodologias baseadas nas experiências anteriores dos alunos e centradas na própria construção do saber. Estas metodologias recorrem a abordagens construtivistas, nas quais os alunos são colocados no centro do processo de aprendizagem, como autores da construção do seu próprio conhecimento, na interação com o mundo real ou das ideias (Piaget, 1980), e as abordagens socio construtivistas, nas quais a interação social no grupo é mediadora no processo de construção de conhecimento (Vigotski, 1994). Os professores das escolas cooperantes reconhecem que aprenderam muito com os estagiários ao nível das metodologias utilizadas. Saliente-se, ainda, a grande (3) *aprendizagem sobre a valorização dos processos*, em detrimento da avaliação dos resultados. Este ponto é essencial quando se trabalham temas ligados à ED ou à Cidadania porque estes não se podem medir nem avaliar predominantemente por resultados, por produtos, por indicadores exclusivamente quantitativos, mas representam muito quando inspiram mudanças, quando permitem

experimentar novas realidades, quando despertam atitudes e valores. No texto de uma das reflexões de uma das estagiárias, evidencia-se esta preocupação:

“(...) no final da segunda sessão, já tínhamos a resposta se a nossa intervenção na escola tinha sido marcado pelo sucesso ou pelo insucesso porque independentemente da forma como iria correr a apresentação final o nosso principal objetivo era o de contribuir para criação nos alunos de uma mentalidade de cidadãos globais. (...) A avaliação ficou concluída quando no final da segunda sessão surgiu um problema por algumas raparigas também quererem cantar a parte “a solo” e os rapazes não aceitarem muito bem. Rapidamente a reação da restante turma foi dizer: “Oh, professora, isto também é uma discriminação”, foi aí que percebemos que o conceito de discriminação tinha ficado bem consolidado (...). A situação acabou mesmo por ser resolvida de forma autónoma pelos alunos sem a nossa intervenção. Decidimos atribuí-lhes essa responsabilidade (...)” (estagiária, 2011/12).

Salientam-se as **principais vantagens atribuídas a este processo**, referidas pelos diversos respondentes aos inquéritos:

- a possibilidade de uma grande interação entre diversos atores da comunidade educativa, o que se revelou uma aprendizagem para todos;
- o reconhecimento das temáticas de ED e de cidadania global como fundamentais para as escolas, no sentido de formar melhores cidadãos, ativos, informados e responsáveis;
- a identificação e valorização de ferramentas imprescindíveis para a profissão, como a planificação, por exemplo, bem como de metodologias e práticas educativas diversificadas e desafiadoras;
- a centralidade colocada na metodologia de projeto, que potencia o trabalho em grupo, a participação dos alunos e a cooperação entre todos os atores da comunidade educativa;
- a possibilidade de centrar as aprendizagens no desenvolvimento humano dos alunos, bem como de centrar as reflexões nos processos e não nos resultados.

Por tudo isto, poder-se-á concluir que a experiência do módulo de IPP3 está a contribuir para que os estudantes da licenciatura em Educação Básica da ESE de Viana do Castelo, futuros professores, tenham, em linha com a teoria das Epistemologias do Sul e da Educação para o Desenvolvimento, uma formação integral para que possam descobrir todo o potencial de uma educação emancipadora, que busca a transformação social, uma educação que forme cidadãos capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, para si mesmos e para os seus alunos.

Referências bibliográficas

- ACSUR-Las Segovias (1998), *Guía de Educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Argibay, Miguel & Celorio, Gema (2005), *La Educación para el desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Andreotti, Vanessa (2006), Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, 2006: 40-51. Consultado em julho de 2013 <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>.
- Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Mario (2011), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Nova Iorque: Taylor & Francis.
- Banks, J. A. (1997). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 385-407). Boston: Allyn and Bacon.
- Boni, Alejandra & Pérez-Foguet, Agustí (Coord.) (2006), *Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam, Ediciones e Ingeniería Sin Fronteras.
- Bourn, Douglas (ed.) (2008), *Development education: debates and dialogues*. London: Bedford Way Papers.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto de conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de junho de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04: 129-136. Consultado em julho de 2013 <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Coelho, La Salette (2013). *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Tese de Mestrado em Economia Social, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência. In *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012.
- Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos negócios Estrangeiros e da Educação. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*, pp. 48391- 48402.
- Documento de Trabalho da Unidade Curricular IPPIII, 2010/2011, GEED.
- Friedman, T.L. (2000). *Compreender a Globalização. O Lexus e a Oliveira*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1997). *Para além da Esquerda e da Direita. O futuro da política radical*. Oeiras: Celta Editora.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projeto: Aprender por Projetos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mesa, Manuela (Dir.) (2000), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI*. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Consultado em setembro de 2011 http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=4&Itemid=3.
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Programa da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional III, 2010/2011.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, São Paulo: Boitempo Editorial.
- Santos, B. S. & Meneses, M. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. (2º Ed.) Edições Almedina. Coimbra.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Taibo, C. (2009). Un vampiro de nuestros días: la globalización capitalista. *Viento sur: Por una izquierda alternativa*. N.º. 100: 223-229.
- Vigotski, L. S. (1994). *A formação social da mente* (5a ed.). São Paulo: Martins Fontes.



EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UN ANÁLISIS COMPARADO DE SUS DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS¹

M^a Luz Ortega Carpio², Antonio Sianes³ y M^a Rosa Cordón Pedregosa⁴

Resumen

En los últimos años la Universidad se ha configurado como un agente fundamental en el proceso de Educación para el Desarrollo (ED). Sin embargo, existen ciertas diferencias entre el papel que desde el sector de la ayuda al desarrollo se le reclama que desempeñe y las competencias con que la propia Universidad se ha arrogado al asumir responsabilidades en el proceso de lucha contra la pobreza. A fin de arrojar luz sobre el papel de la Universidad en el proceso de ED, en el presente artículo se efectúa un análisis comparado entre ambos posicionamientos estratégicos. Este análisis puede ser cardinal en un contexto de reducción del presupuesto de ayuda al desarrollo, pues contribuye a favorecer una mayor coordinación entre los diversos actores que intervienen en el proceso de ED y, con ello, a una mejora en el impacto y sostenibilidad de sus acciones.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo; Universidad; Coordinación de actores.

¹ Esta publicación recoge parte de la investigación 11-PR1-0451 realizada por el Grupo de Estudios de Desarrollo de la Universidad ETEA – LOYOLA y la Fundación ETEA. Este proyecto ha sido financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.

² Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Córdoba, Profesora Titular del Área de Economía Aplicada en Universidad Loyola Andalucía.

³ Doctorando en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Córdoba, Investigador de Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación y Universidad Loyola Andalucía.

⁴ Doctora en Ciencias Ambientales por la Universidad de Córdoba, Investigadora de Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación y Universidad Loyola Andalucía.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los últimos decenios del siglo pasado existe un creciente interés por parte de la ciudadanía de los así llamados países “desarrollados” por conocer y participar en los procesos de lucha por la dignidad humana que se producen en los países “en desarrollo”. El caso de España no ha sido diferente y gracias a las campañas de información y denuncia que llevaran a cabo durante los años 80 y 90, especialmente, las ONGD, se ha venido potenciando en nuestro país una cultura de solidaridad internacional que, poco a poco, ha ido empapando numerosas esferas de la acción social.

Por esta razón, entre otras, hemos asistido en los años más recientes a un incremento sustancial de actores que han incorporado en su actividad diaria, de forma más o menos patente, una dimensión de trabajo con visos de colaborar en la lucha internacional contra la pobreza. Así lo han hecho numerosas y variadas organizaciones de la sociedad civil (más allá de las propias ONGD) que van desde sindicatos, asociaciones de vecinos o empresas hasta las propias universidades.

Bajo la premisa de que “toda contribución es poca”, en los primeros años esta variada tipología de organizaciones participaba en los procesos de lucha contra la pobreza sin una estrategia clara, diferenciada y, menos aún, coordinada con el resto de actores. Conforme los años han ido pasando y el trabajo en el campo de la solidaridad y la cooperación para el desarrollo se ha venido profesionalizando, han surgido a lo largo y ancho del estado español leyes, estrategias regionales y planes sectoriales que han intentado establecer una cierta ordenación de actores dentro del ámbito de la ayuda al desarrollo⁵.

El presente artículo va a centrar su mirada en una de las dimensiones estratégicas de este trabajo de cooperación en la lucha contra la pobreza: el proceso de Educación para el Desarrollo (ED), y en uno de los actores que intervienen en el mismo: la Universidad⁶. El objetivo es contribuir a la mejora y promoción de la coordinación entre los diferentes actores que intervienen en el proceso de ED, analizando en concreto el papel que está llamado a desempeñar en el seno del mismo la institución universitaria.

Para ello, se estima capital realizar un análisis comparado entre lo que se demanda a las universidades desde el ámbito de la cooperación al desarrollo, y las competencias y responsabilidades con que la Universidad se arroga en sus propios documentos estratégicos, para identificar similitudes y divergencias entre estos. En futuras líneas de investigación, este análisis comparado puede ayudar a determinar algunos de los ámbitos de trabajo en los que la Universidad puede apoyarse en otros actores de la sociedad civil, como las ONGD, para que su participación en el proceso de ED resulte más efectiva y con un impacto y sostenibilidad de más alto alcance.

⁵ Así, no sólo han sido aprobados ya cuatro Planes Directores de la cooperación española y sus respectivos documentos de desarrollo en cada ámbito estratégico, sino que prácticamente todas las Comunidades Autónomas cuentan ya con un Plan Estratégico en materia de cooperación, al igual que numerosos Ayuntamientos de capitales de provincia. Igualmente ciertos actores, como es el caso de las ONGD o la Universidad, han empezado procesos consensuados de planificación estratégica sobre su trabajo en cooperación al desarrollo, a través de coordinadoras (nacionales y regionales a su vez) o comisiones de trabajo.

⁶ A efectos del presente artículo, el concepto “Universidad” aparecerá con mayúscula inicial cuando se haga referencia a la misma como institución. Sin embargo, se escribirá “universidades” con minúscula inicial cuando se esté hablando de las mismas como centros educativos específicos.

2. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO: UN PROCESO EDUCATIVO MULTIDIMENSIONAL

La evolución vivida por la ED tanto a nivel conceptual como a nivel de desempeño práctico ha sido ampliamente revisada por la literatura, a nivel nacional⁷ e internacional⁸. Por ello, a efectos del presente artículo se recogerán tan sólo algunos apuntes muy concretos, en la medida que puedan aportar luz al objetivo general de contribuir a la coordinación entre los actores que intervienen el proceso de ED, y al objetivo específico de delimitar el papel que la Universidad está llamada a desempeñar en el mismo.

En este sentido, cabe señalar algunos aspectos clave de la ED:

- En primer lugar, la ED se concibe hoy como un proceso educativo constante, es decir, "permanente". Por esta razón se entiende que debería estar presente en todos los niveles educativos del ámbito formal, no formal e informal (Ortega *et al.*, 2012a).
- Su objetivo es promover una ciudadanía global, generadora de una cultura de la solidaridad y comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. Por tanto, sitúa en el centro a la persona y al proceso de transformación que sobre ella se pretende operar (Coque *et al.* 2012).
- Es una educación integral, que forma en conocimientos y habilidades pero también en valores y actitudes. Por tanto, abarca una variada tipología de acciones como programas formativos específicos, pero también el voluntariado, la realización de prácticas en países del Sur, o la participación en investigaciones sobre aspectos del desarrollo (Ortega *et al.*, 2012b).

Estas prácticas de ED se integran dentro de un proceso que contempla al menos tres dimensiones: una de sensibilización, destinada a que el educando conozca la realidad del mundo global en que vive y actúa y tome conciencia de los problemas de pobreza y exclusión existentes en el mismo; otra de formación, dirigida a que el educando vaya asumiendo la parte de responsabilidad que su actuación tiene respecto a estos problemas y se comprometa con su solución; y una de movilización e incidencia política, dirigida a que el educando tome partido activamente en acciones que promuevan la transformación de esa realidad de pobreza y exclusión, lo que vuelve a conectarlo con la primera fase de sensibilización. Este proceso multidimensional y cíclico se apoya en la cuarta dimensión del proceso de ED, la investigación, y puede ser representado gráficamente como en la figura 1.

⁷ En España las revisiones de la literatura sobre el concepto de ED son numerosas, si bien las más citadas, por orden cronológico, han sido la de Argibay, Celorio y Celorio (1997), Mesa (2000), Boni (2005) y Ortega (2008).

⁸ Un buen compendio de los diferentes posicionamientos europeos en materia de ED lo encontramos en Krause (2010).



Figura 1: Representación gráfica del proceso de Educación para el Desarrollo. Fuente: Sianes, Cordón, Ortega (2012)

3. LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE ED: LEGITIMIDAD Y COMPROMISO

3.1. La Universidad vista desde la normativa sobre desarrollo: un actor legitimado, e indispensable, en el proceso de ED

La primera vez que el concepto Educación para el Desarrollo (ED) aparece en un documento normativo español es en la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional al Desarrollo. Sin embargo, dicha ley no consideraba a la Universidad como un actor relevante en el proceso de ED, ya que sólo distinguía así a las administraciones públicas y a las ONGD.

Sin embargo, en numerosos documentos de la época comienza a desarrollarse una visión más amplia de la ED en la que estarían llamados a participar un mayor número de actores. Ya en 1999, Alonso *et al.* declaraban que los protagonistas de la misma “no son - o no son sólo - los poderes públicos, sino la sociedad en su conjunto, que se expresa a través de la acción del Estado, pero también del resto de las instancias que articulan el tejido social: ONG, asociaciones, fundaciones, universidades, etc.” (Alonso *et al.*, 1999). Los autores entendían la labor de la ED como un proceso destinado a “generar un tejido social sólido, bien formado y permanentemente comprometido con la ayuda internacional” objetivo para el cual consideraba preciso “el concurso de muy diversas instituciones sociales: administraciones, colegios, universidades, ONGD...” (Alonso *et al.*, 1999).

Si bien este texto incluía ya a la Universidad como uno de los actores clave de la ED, sería el documento inédito elaborado en 2000 (y publicado en 2004) por Baselga, Boni, Ferrero, Ortega, Mesa, Nebreda, Celorio, y Monterde el que daría el impulso definitivo para que la Universidad pasase a ocupar un espacio central en el proceso de ED, ya que declaraba que “las universidades se configuran, por un lado, como potenciales agentes capaces de introducir la ED en el plano formal y, por otro, como impulsoras de la investigación y la formación de postgrado especializada en el ámbito de la ED” (Baselga *et al.*, 2004).

Aunque los sucesivos Planes Directores de la Cooperación Española (PD 2005-2008, PD 2009-2012 y el reciente PD 2013-2016) han mantenido y profundizado este reconocimiento, sería la *Estrategia de ED de la Cooperación Española* (Ortega, 2008) la que desarrollase con mayor profundidad y grado de detalle tanto cuáles son los objetivos generales y específicos de la ED como cuál va ser el papel de las instituciones universitarias en la misma. Esta Estrategia será, por tanto, el eje de análisis empleado para ver qué participación reclama el sistema de ayuda al desarrollo español a las universidades españolas en el proceso de ED.

3.2. La Universidad en su propio desarrollo normativo: la asunción de una responsabilidad en la lucha contra la pobreza

Paralelamente al reconocimiento como actor que la Universidad ha vivido desde el ámbito de la ayuda al desarrollo, se ha producido en la última década un importante progreso en la propia normativa universitaria y cómo la Universidad se sitúa ante el reto de la lucha contra la pobreza.

De tal manera, la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, dispone que: “La sociedad reclama a la Universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la Universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial” (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril).

Es más, el artículo 92 de dicha ley, dedicado ya en exclusiva a la cooperación internacional y la solidaridad, dispone que “las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario”.

Este fomento de la participación del estudiante en actividades solidarias se desarrollará en el Estatuto del Estudiante Universitario, que acabará por obligar a las universidades a reconocer académicamente su participación en “actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación” (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre).

Junto a este importante desarrollo legal, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (CEURI) abren desde finales del siglo pasado un proceso estratégico de asunción de responsabilidad en materia de cooperación y ED. De tal compromiso surgirán una extensa serie de documentos, como la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (CEURI-CRUE, 2000), el documento *Universidad: compromiso social y Voluntariado* (CEURI-CRUE, 2001) o el *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo* (CEURI-CRUE, 2006), que darán desarrollo al posicionamiento de la Universidad en materia de ayuda al desarrollo y, por tanto, de ED.

Estos documentos estratégicos, por cuanto desarrollan y aterrizan los compromisos que la Universidad asume en materia de lucha internacional contra la pobreza, serán los empleados para ver qué competencias reclama la Universidad en el proceso de ED.

3.3. Análisis comparado entre ambos posicionamientos estratégicos

Si realizamos un análisis comparado de las demandas que desde el sistema de cooperación y solidaridad se hacen a la Universidad, y la responsabilidad con que ésta misma se inviste tanto por vía legal como consensuada, encontraremos toda una serie de espacios en los que la Universidad está llamada a participar dentro del proceso de ED. A fin de sistematizar los mismos, es pertinente señalar algunas cuestiones previas:

- En primer lugar, los documentos en que se basará el análisis comparado van a ser: de una parte, la Estrategia de ED de la Cooperación Española (Ortega, 2008), como documento paradigmático de la disciplina y en el que se desarrollan sus lineamientos estratégicos⁹; y de otra parte, los documentos elaborados por la CEURI-CRUE en 2000, 2001 y 2006 comentados en el apartado anterior.

- En segundo lugar, no se puede perder de vista la razón que justifica este análisis, que es precisamente las diferencias sustanciales que estos documentos estratégicos presentan: por un lado, fueron realizados en distintos momentos temporales, por lo que las necesidades coyunturales a que tenían que dar respuesta varían y se ven traducidas en sus contenidos; por otro lado, mientras que la Estrategia de ED es el resultado de un proceso de diálogo multi-actor, en los documentos del CEURI-CRUE participan sólo las universidades, por lo que es normal encontrar un mayor grado de detalle en estos últimos. Es necesario poner de manifiesto que el análisis, consciente de estas diferencias, no aspira a cuestionar o detectar lagunas en estos documentos, sino al contrario, a poner en valor las similitudes y llamar la atención sobre las divergencias entre los mismos a fin de contribuir a la coordinación y el encuentro entre actores.

- En tercer lugar, es oportuno señalar el eje de análisis que va a ser empleado para realizar el mismo y por qué es pertinente su uso. En vez de recurrir a las cuatro dimensiones tradicionales del proceso de ED (sensibilización, formación, movilización e investigación), se va a optar por hacer el análisis desde la perspectiva universitaria, utilizando como ejes del mismo sus funciones tradicionales: docencia, investigación y extensión social. La razón es que los documentos del CEURI-CRUE se centran en las actividades que se producen en el ámbito universitario, y el mismo se ordena de acuerdo a las que son sus funciones tradicionales de actuación. Además, puede permitir a la Universidad el diseño de una estrategia de intervención en materia de ED más acorde a sus ejes tradicionales de organización y trabajo.

- Por último, señalar la nomenclatura que va a emplearse durante el análisis comparado: cuando la fuente de adopción de compromiso sean los documentos de la CEURI-CRUE se notará como CRUE+año; cuando la fuente de demanda de colaboración provenga de una de las 6 líneas estratégicas contempladas en la Estrategia de ED, la notación será LE+nº.

⁹ Es conveniente resaltar que, si el lector o lectora estuviera interesado en tener una visión más holística e interdisciplinar del tema, puede hacerlo consultando los Planes Estatales de Voluntariado del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales o los documentos de la CONGDE sobre Educación para el Desarrollo, en el que resulta especialmente clarificador para el tema que nos compete el documento *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Estas fuentes, desde la perspectiva del voluntariado y de las ONGD, también analizan el rol que debería desempeñar la Universidad en ED. No obstante, para no complicar en exceso el análisis –generando quizá más confusión que propuestas para la acción– se ha optado por no incluir en la sistematización lo contenido en estas otras referencias.

3.3.1. La ED en la docencia universitaria

El análisis comparado en la función de docencia universitaria, se va a hacer atendiendo a varias perspectivas, distinguiendo:

- Si se trata de una actividad formativa reglada y con reconocimiento de créditos, o si se trata de otras actividades formativas no regladas (seminarios, jornadas, etc., organizadas por las universidades).
- Si se trata de formación a nivel de grado o de postgrado.
- En la formación a nivel de grado, si se aboga por una formación específica (introducción de asignaturas) o por la transversalización de los contenidos propios de la ED.

Empezando, pues, por la docencia reglada a nivel de grado, el análisis comparado arroja los siguientes resultados (Tabla 1):

DOCENCIA REGLADA – Nivel: Grado – Contenidos específicos
LE5 - Introducir la ED en los programas oficiales de las facultades de Ciencias de la Educación a través del diseño de itinerarios formativos específicos y la introducción de asignaturas específicas.
LE4 - Los futuros docentes de enseñanzas no universitarias fueran formados bajo la perspectiva de la ED en el marco del EEES.
LE5 - Introducir la ED en los programas oficiales de las facultades de Ciencias de la Información a través del diseño de itinerarios formativos específicos y la introducción de asignaturas específicas.
LE4 - Los futuros profesionales de los medios de comunicación llegaran a ser formados en ED en el marco del EEES.
LE6 - Introducir asignaturas específicas en la formación de grado y posgrado de Ciencias Económicas y Empresariales donde se aborde la RSE, el comercio justo y la ética en los negocios.
CRUE 2000 - Formación de profesores universitarios y expertos en materia de cooperación y desarrollo, inclusión de la temática en los programas docentes: Introducción de asignaturas ad hoc en 1er y 2do ciclo.
CRUE 2001 - Implantación y fortalecimiento de docencia estructurada (itinerarios de licenciatura, programas de doctorado, títulos propios) destinada a la formación de voluntarios, cooperantes y trabajadores del tercer sector.

Fuente: Ortega (2008) y CEURI-CRUE (2000, 2001 y 2006).

En la Tabla 1 puede observarse que tanto los documentos del CEURI-CRUE como la Estrategia de ED abogan por la inclusión de asignaturas y materias específicas de desarrollo y cooperación en los diferentes grados. Sin embargo, mientras que la Estrategia de ED entra en el detalle y prioriza la inclusión de contenidos específicos en los grados de Cc. de la Educación, Cc. de la Información, y Cc. Económicas y Empresariales¹⁰, los documentos del CEURI-CRUE incluyen a todos los grados (lo que incluiría también Ciencias Políticas, Cc. Médicas, ingenierías, etc.) pero de una forma más generalista.

Por su parte, en lo referente a la formación reglada de postgrado, de nuevo la Estrategia de ED concede a la Universidad un papel más protagonista de lo que hace el CEURI-CRUE, que sólo menciona genéricamente la formación de especialistas en cooperación al desarrollo (Tabla 2). Aunque la realidad muestra que la presencia de programas Máster sobre cooperación al desarrollo y, recientemente, sobre ED, en las universidades españolas está muy extendida.

DOCENCIA REGLADA – Nivel: Postgrado
LE4 - La formación que reciben los profesionales de la cooperación al desarrollo sea de calidad y homologada en el EEES.
LE5 - Introducir la ED en la formación de (<i>grado y</i>) posgrado de los profesionales de los medios de comunicación.
CRUE 2000 - Formación específica de cooperantes universitarios.

Tabla 2: Análisis comparado sobre la formación reglada a nivel de postgrado. Fuente: Ortega (2008) y CEURI-CRUE (2000, 2001 y 2006).

En la Tabla 3, por su parte, puede observarse que la necesidad de prever la ED de forma transversal dentro de la formación reglada universitaria está mucho más desarrollada por la Estrategia de ED que por los diferentes documentos del CEURI-CRUE. Aunque en algún momento los documentos del CEURI-CRUE mencionan la implantación de nuevas metodologías pedagógicas, es la Estrategia de ED la que contempla la inclusión de forma transversal de metodologías y contenidos de ED en la docencia universitaria.

¹⁰ Esta priorización coincide con las recomendaciones que hace la Comisión Europea respecto a la presencia de la ED en la docencia universitaria de grado.

DOCENCIA - Ámbito formal – Nivel: Grado – Contenidos transversales

LE1 - Introducir competencias específicas relacionadas con la ED en los nuevos planes de estudios universitarios acordes con el EEES.

LE5 - Impulsar la introducción transversal de los principios, valores y metodologías propias de la ED en la formación universitaria en cooperación internacional y desarrollo.

LE6 - Transversalizar los conocimientos, habilidades y valores relacionados con la ED al impartir materias de todos los ciclos educativos.

Tabla 3: Análisis comparado sobre la introducción de contenidos transversales en la formación en el ámbito formal. Fuente: Ortega (2008) y CEURI-CRUE (2000, 2001 y 2006).

Respecto a la docencia no reglada que se organiza e imparte en las universidades, el análisis comparado arroja los siguientes resultados (tabla 4):

DOCENCIA NO REGLADA

LE5 - Promover en los espacios de educación formales y no formales la realización de jornadas, talleres, seminarios dedicados a la ED.

CRUE 2000 - Sensibilización intrauniversitaria - Seminarios, debates y sesiones divulgativas dirigidos a la comunidad universitaria.

CRUE 2000 - Sensibilización interuniversitaria - Programas de sensibilización coordinados entre diferentes universidades.

CRUE 2001 - Fomento y apoyo a las iniciativas de miembros de la comunidad universitaria destinados a: la sensibilización de la propia comunidad universitaria en la realización desinteresada de tareas de acción solidaria y sensibilización al resto de la sociedad.

CRUE 2006 - La sensibilización de la comunidad universitaria hacia la solidaridad internacional y en pro de un desarrollo humano sostenible constituye un importante campo de colaboración con otras instituciones y agentes sociales. En este sentido, las universidades deberán mostrarse abiertas a las experiencias aportadas por dichas instituciones y agentes, fomentando su presencia en los centros universitarios.

LE6 - Promocionar el voluntariado internacional.

CRUE 2001 - Fomentar la solidaridad activa y el voluntariado entre los miembros de la comunidad universitaria, muy especialmente a los estudiantes.

CRUE 2006 - Las universidades deberán estimular su incorporación (del alumnado) a las actividades de cooperación al desarrollo, favoreciendo la creación de ONGD universitarias, el asociacionismo estudiantil y el voluntariado en estas materias, valorando adecuadamente este trabajo mediante créditos.

Tabla 4: Análisis comparado sobre la docencia universitaria no reglada. Fuente: Ortega (2008) y CEURI-CRUE (2000, 2001 y 2006).

En la Tabla 4 podemos observar como el CEURI-CRUE dedica más atención al papel de la Universidad como agente de ED en su docencia no reglada. Esta especial consideración de la Universidad la hace el CEURI-CRUE desde una doble perspectiva: como agente de sensibilización intra e interuniversitaria, por un lado, y como promotor y acompañante¹¹ de la labor de voluntariado de su alumnado, por otro.

La mayor importancia que el CEURI-CRUE atribuye a este papel puede deberse a que la Estrategia de ED ha sido desarrollada como un marco común de actuación de todos los agentes que participan en la ED y, por tanto, prioriza en este ámbito la actuación de otros actores, como pueden ser los centros educativos de primaria y secundaria o, especialmente, las ONGD.

3.3.2. La ED en la función investigadora de la Universidad

El análisis de contenido de los diferentes documentos estratégicos respecto a qué función debería desempeñar la Universidad en el ámbito de la investigación para el desarrollo arroja resultados interesantes (Tabla 5).

INVESTIGACIÓN
LE4 - Analizar en profundidad las cuestiones relacionadas con el desarrollo. Fundamentar propuestas. Se promoverá la investigación universitaria en ED y cooperación al desarrollo.
CRUE 2006 - Es igualmente objetivo de la Cooperación Universitaria al Desarrollo la colaboración para solventar las dificultades y contradicciones asociadas a los procesos de erradicación de la pobreza y de desarrollo, fomentando el avance en áreas de investigación apropiadas a dichos objetivos.
LE5 - Incentivar la creación de equipos de investigación en ED.
LE5 - Impulsar la realización de tesis, tesinas, trabajos y proyectos fin de carrera sobre la ED, en particular, y la cooperación, en general, a través de la creación de líneas específicas de investigación.
CRUE 2006 - Las universidades estudiarán las fórmulas necesarias para el reconocimiento académico de las actividades propias de la cooperación al desarrollo que lleve a cabo el personal docente e investigador, impulsando líneas de investigación en sus áreas de actividad.

Tabla 5: Análisis comparado sobre la investigación universitaria. Fuente: Ortega (2008) y CEURI-CRUE (2000, 2001 y 2006).

¹¹ Sobre la importancia del acompañamiento en el proceso de voluntariado, se recomienda consultar González Portillo (2011).

Resulta sugestivo constatar que, en contra de lo que podría sugerir la lógica, los documentos del CEURI-CRUE no analizan de forma tan detallada la labor de la Universidad en el ámbito de investigación en desarrollo, como sí hace la Estrategia de ED. Ello puede ser debido a diferentes motivos, entre los que podríamos situar el diferente significado de ED que se manejaba en función del año en que los diferentes documentos fueron realizados¹², o que cuando la Estrategia de ED realiza el acercamiento del mundo de la cooperación a la Universidad lo haga pensando en ésta más como prestadora de servicios que como aliada estratégica del proceso de ED. En este marco, tendría sentido que se acudiera a la Universidad muy especialmente en su labor como investigadora, ya que las otras funciones de la ED (sensibilización, formación y movilización) pueden ser más fácilmente cubiertas por los tradicionales actores de la ED: las ONGD¹³.

De cualquier manera, en la tabla 5 puede observarse como ésta resulta la dimensión en las que existe una mayor coincidencia entre ambos posicionamientos estratégicos, lo que lleva a concluir que tanto desde el sector de la cooperación como desde el ámbito universitario se considera primordial que la Universidad se incorpore más activamente al proceso de investigación sobre y para el desarrollo.

3.3.3. La ED en la función de extensión social

Por extensión social va a considerarse, de manera amplia, aquella dimensión universitaria donde se produce el intercambio entre ésta y la sociedad. No sólo mediante la transmisión de conocimiento aplicado, sino mediante un diálogo que permita una labor de impacto del trabajo universitario en el mundo global. En esta dimensión encontramos sustanciales diferencias entre lo que contempla la Estrategia de ED como competencia de la Universidad en materia de ED y lo que contemplan los documentos del CEURI-CRUE.

¹² A comienzos de la década la ED era legalmente considerada un instrumento al servicio de la cooperación para incrementar la sensibilidad social, lo que explicaría que el CEURI-CRUE incluya la dimensión investigadora sobre todo en su documento más actual.

¹³ A este respecto consúltase, entre otros, Martínez Osés (2005).

EXTENSIÓN SOCIAL

LE6 - Impulsar la realización de prácticas en entidades sociales y organismos nacionales e internacionales de cooperación internacional para jóvenes con formación en cooperación internacional y estudiantes universitarios de grado y posgrado.

CRUE 2006 - Las universidades deberán estimular la incorporación del alumnado a las actividades de cooperación al desarrollo, favoreciendo la creación de ONGD universitarias, el asociacionismo estudiantil y el voluntariado en estas materias, valorando adecuadamente este trabajo mediante créditos.

LE5 - Creación de centros de recursos didácticos específicos en ED en las universidades.

CRUE 2000 - Apoyo al tejido social de la cooperación.

CRUE 2000 - Presencia activa de las universidades españolas en los órganos de decisión en materia de cooperación (nacionales, de las Comunidades Autónomas y en su caso en órganos locales).

CRUE 2000 - Fomento de la colaboración del sistema universitario con las ONGDs en proyectos y programas.

CRUE 2001 - Desarrollo de la formación a distancia y de la transferencia de conocimiento basada en las nuevas tecnologías, para multiplicar el efecto de las acciones formativas, destinadas tanto a voluntarios españoles como de otros países con los que se está colaborando.

Tabla 6: Análisis comparado sobre la labor universitaria de extensión social. Fuente: Ortega (2008) y CEURI-CRUE (2000, 2001 y 2006).

Como puede observarse en la Tabla 6, los documentos del CEURI-CRUE atribuyen a la Universidad en su dimensión de extensión social competencias mucho más amplias vinculadas a la ED de lo que lo hace la Estrategia de ED. Mientras que la Estrategia sólo hace referencia a la contribución social vía realización de prácticas y creación de centros de recursos didácticos, los documentos del CEURI-CRUE abogan, además: por una labor de asistencia técnica de la Universidad en los órganos estratégicos del sistema español de ayuda al desarrollo; por el fomento de una mayor coordinación de la Universidad con los actores de la sociedad civil que trabajan en desarrollo, como son las ONGD; o por la transferencia de conocimiento y la extensión de las actividades formativas en desarrollo tanto a voluntarios en terreno como a personas de los países empobrecidos.

4. CONCLUSIONES

En los últimos años, estamos asistiendo en España a un proceso sistemático de cuestionamiento de la cooperación al desarrollo en lo que algunos autores han calificado ya como un intento dirigido de desmantelamiento del sistema español de ayuda al desarrollo. En nombre de la lucha para paliar los efectos de la actual crisis financiera, estamos asistiendo a una profunda revisión del sistema de ayuda que ha cristalizado ya en una dolorosa reducción de los fondos destinados a Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD). Esto puede implicar un serio retroceso en la evolución y consolidación de la ED, tanto a nivel general como en el ámbito universitario.

Sin embargo, este retroceso en la cantidad de fondos no debería implicar un retroceso en la calidad de las intervenciones. Antes al contrario, podría ser el catalizador que animase a redoblar los esfuerzos para conseguir una mayor coordinación entre los diferentes actores, lo que además podría implicar mejoras en la eficiencia y eficacia de las intervenciones puestas en marcha.

Para facilitar esta coordinación y colaboración entre actores, resulta capital redefinir los marcos de actuación en los que está llamado a participar cada uno de ellos. En este artículo ha podido constatar que, en numerosas ocasiones, existen divergencias relevantes entre lo que el sistema de ayuda al desarrollo demanda a cada actor y las responsabilidades que éste mismo actor se atribuye en sus propios documentos estratégicos.

Hemos visto que la Universidad presta una menor atención relativa a la introducción de contenidos y metodologías de ED en su docencia reglada, lo cual abre una magnífica vía de colaboración para que sean otras organizaciones de la sociedad civil, como las ONGD, las que mediante convenios y acuerdos de colaboración realicen esta labor formativa mano a mano con el docente universitario. Por el contrario, se percibe una voluntad de la institución universitaria por tener mayor presencia en los espacios de educación no formal en los que puede participar su alumnado, liderando campañas de sensibilización o de promoción del voluntariado en el espacio universitario.

Respecto a la dimensión investigadora existe una mayor coincidencia entre ambos posicionamientos estratégicos, ya que otorgan a la Universidad un papel protagonista en esta dimensión. Sin embargo, su desempeño real puede verse comprometido si no se sigue avanzando en el necesario reconocimiento académico de las actividades propias de la cooperación al desarrollo que lleve a cabo el Personal Docente e Investigador. La labor de incidencia que están desempeñando redes de investigadores como la reciente Red Española de Estudios del Desarrollo (REEDES) puede resultar clave para este reconocimiento y promoción del trabajo universitario en desarrollo.

Por último, respecto a la dimensión universitaria de extensión social, no sólo se prevé una devolución a la sociedad vía prácticas, voluntariado y procesos de aprendizaje-servicio en organizaciones vinculadas a la lucha contra la pobreza, sino que la Universidad también expresa la voluntad de asumir un papel de apoyo al tejido social de la cooperación e, incluso, de favorecimiento de la coordinación con sus actores.

Parece pues que, en el camino de la lucha contra la pobreza a través de la ED, la Universidad y otros actores del sistema de ayuda al desarrollo, como las ONGD, tienen amplios espacios de colaboración que transitar conjuntamente. Estudios como el aquí realizado pueden arrojar luz sobre en qué espacios y dimensiones sería posible una colaboración más fluida, pero no deja de ser tarea de los propios actores implicados seguir profundizando en los mismos, acercando posturas y posicionamientos, con el fin de mejorar el impacto y eficacia de sus respectivas intervenciones.

Referencias bibliograficas

- ALONSO, José Antonio, ANGULO, Gloria, ATIENZA, Jaime y GALLARDO, Raúl. (1999) *Estrategia para la Cooperación Española*. Madrid: MAE-SECIPI.
- ARGIBAY, Miguel, CELORIO, Gema y CELORIO, Juan José (1997) *Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación*. Vitoria: Hegoa, cuadernos de Trabajo nº 19.
- BASELGA, Pilar, FERRERO, Gabriel, BONI, Alejandra, ORTEGA, Mª Luz, MESA, Manuela, NEBRED, Álvaro, CELORIO, Juan José y MONTERDE, Rafael (2004) *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación: Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- BONI, Alejandra (2005) *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. Valencia: Tesis Doctoral Universidad Politécnica de Valencia.
- CEURI-CRUE (2000) *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. Córdoba: CRUE.
- CEURI-CRUE (2001) *Universidad: Compromiso social y voluntariado*. Madrid: CRUE.
- CEURI-CRUE (2006) *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. Madrid: CRUE.
- COQUE, Jorge, ORTEGA, Mª Luz y SIANES, Antonio (2012) La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 15 (2), pp. 89-100.
- GONZÁLEZ PORTILLO, Auxiliadora (2011) El papel del voluntariado en la lucha contra la exclusión social: el valor del acompañamiento. *Documentación social*, nº 160, 2011, pp. 171-188.
- KRAUSE, Johaness. (2010) *European Development Education Monitoring Report "DE Watch"*. Bruselas: DEEEP. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, pp. 16241-16260.
- MARTÍNEZ OSES, Pablo José (2005) Incidencia y sensibilización de las ONGD españolas para alcanzar los ODM. *Documentación Social*, nº 136, 2005, pp. 103-120.
- MESA, Manuela (2000) La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, nº 70, 2000, pp. 11-26.
- ORTEGA, Mª Luz (2008) *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: SECI-DGPOLDE, 2008.
- ORTEGA, Mª Luz, SIANES, Antonio y CORDÓN, Mª Rosa (2012a) La educación para el desarrollo en la lucha contra la pobreza: aportes para el profesorado universitario. *Revista de Fomento Social*, nº 268, 2012a, pp. 607-634.

- ORTEGA, M^a Luz, CORDÓN, M^a Rosa y SIANES, Antonio (2012b) Actores de la educación para el desarrollo en la universidad según la Ayuda Oficial al Desarrollo. Espacios para la coordinación. *Estudios de Economía Aplicada*, nº 30, pp. 915-940.
- REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, BOE núm. 318, pp. 109353-109380.
- SIANES, Antonio, CORDÓN, M^a Rosa y ORTEGA, M^a Luz (2012) Development Education at University level: an ongoing process supported by structures. The 25 years experience in ETEA as a reference. *6th International Technology, Education and Development Conference Proceedings*. Valencia: IATED, 2012.



SOUTH NORTH SCHOOL LINKING: HOW ARE THOSE IN THE GLOBAL SOUTH AFFECTED WHEN THEY FORM RELATIONSHIPS WITH UK SCHOOLS?

Alison Leonard ¹

Abstract

I present an overview of my doctoral research investigating how the process of School Linking affects those in Ghana, Uganda and Tanzania. Southern voices are prioritised over my Northern decentred researcher's voice in order to question the traditional hegemony of the projects I was exploring. My qualitative interpretivist research approach and selection of cases are outlined. The sub-question, "How does the South/North Educational Linking Process (S/NELP) affect local communities in the Global South?" and the inherent risk of creating dependent relationships, are considered. I contend that Southern voices should determine how links accommodate what might be viewed as Northern 'largesse'. Finally recommendations and implications for the future of the S/NELP are presented.

Keywords: Critical thinking; Development Education; Effective Aid; Global Education; School Linking; Sustainable Development.

Introduction

In my thesis (Leonard, 2014b) four research sub-questions are explored in the contexts of my Sub-Saharan nations: How important is the S/NELP to participants in Southern schools? How does participation in the S/NELP contribute to understanding of Development Education? What are Southern 'recipes' for successful S/N Educational linking relationships? How does the S/NELP affect adults and students in schools

¹ Alison Leonard completed her doctorate at the Development Education Research Centre, Institute of Education at University College London, University of London in 2014.

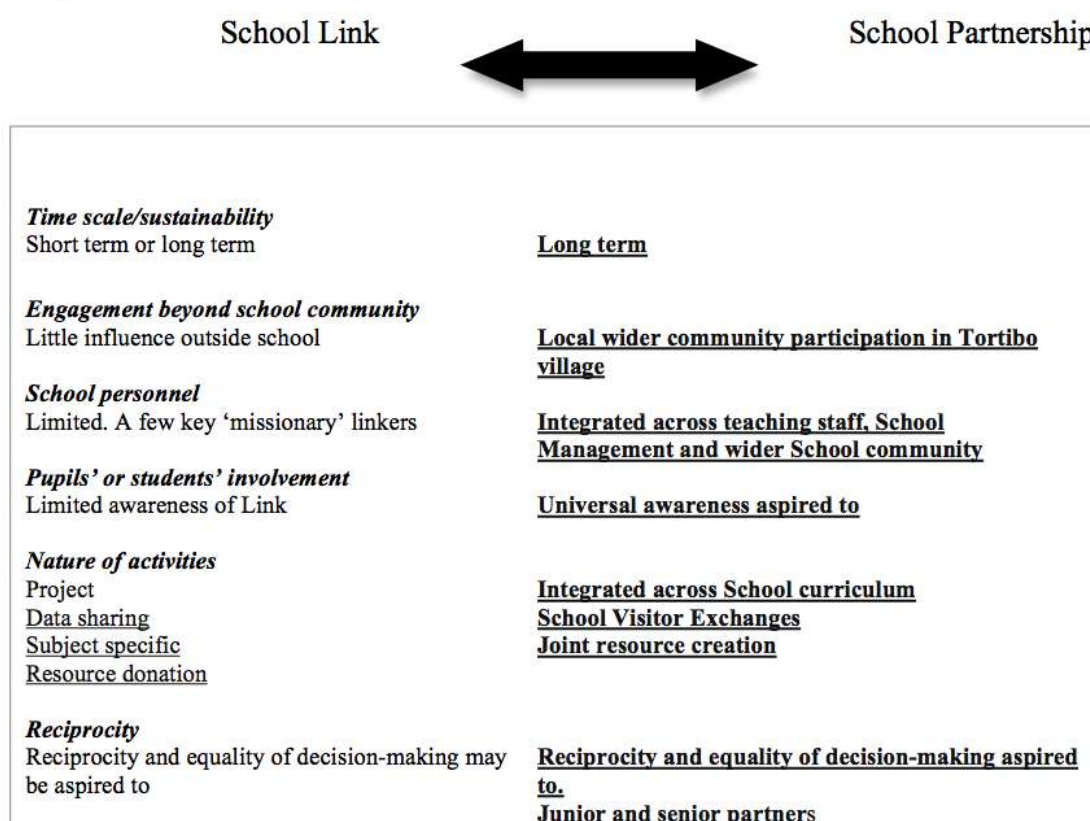
and local communities in the South? This paper only refers to the final one, focusing on how local communities are affected. This is reviewed because it is the aspect of the S/NELP for which I had found the least detailed analysis available at the outset of my research journey.

What is School Linking?

In my research School Linking refers to a process in which relationships form between schools in my two East African and one West African country and schools in the UK. I have proposed that a School Linking – Partnership dynamic continuum can identify the inherent nature of these relationships, based on six characteristics: time-scale/sustainability, school personnel, students' engagement, nature of activities, reciprocity, and engagement beyond the school community (Leonard, 2010; 2012 and 2014b). I contend that all relationships fit somewhere on my continuum; importantly indicator characteristics will shift over time. The continuum shown in Figure 1 is applied to my Ghanaian pilot study in 2008, when this case clearly sat at the School Partnership end. It is likely that this relationship's position on the continuum has shifted since. Others have noted that the exact status of some relationships may be uncertain; Doe (2007, p8) for example, trawling for UK international school links wrote:

The continuation of all the links found in this search for known links cannot be assumed. In each case a link was counted if there was a public record of its existence and the identity and location of the school could be confirmed.

Figure 1: School Linking continuum



An interpretivist research approach

I was aware at the outset of my research journey that most School Linking studies are presented from elite Northern viewpoints; in contrast I sought to create largely ‘Southern’ perspectives, giving voice to those ‘marginalised from or adversely affected by global development’ (EU Multi Stakeholder Forum on Development Education, 2005, p5). This is a deliberate, novel characteristic of my research. Enabling Southern research collaborators to name their world (Adichie, 2005; Mishler, 1986) was an important element, attempting to question research approaches typically undertaken by Development Education (DE) researchers. Students and one of their teachers in my Ghanaian pilot study variously described their relationship as a partnership, something beyond partnership and a link. Like Bourn (2015) I suggest that a number of interpretations of DE have become subsumed within broader themes, such as Global Education (Leonard, 2014b).

My thesis research question, “How does the South North Educational Linking Process affect Sub-Saharan African schools, in Ghana, Uganda and Tanzania?” is by its nature exploratory and seeks to discern what is going on in the Global South. Holliday (2010) classifies this as a classic, general, ethnographic question; a qualitative, interpretivist methodology appeared an obvious ‘best-fit’ selection (Robson, 2002). My main regret is that a Northern gaze, not one from the Global South, is the common lens for readers.

My planned case study mixed-methods approach, heavily reliant on semi-structured interviews and Pupil Focus Groups (PFGs) is summarised in Figure 2. Triangulation was attempted, by inviting Southern adult participants to offer input as ‘learner actors’ (Mishler, 1986, pp 122-132). My success in these efforts was minimal; perhaps this was partly because as Holliday (2010) explains such triangulation can be regarded as Western or Northern-centric practice.

Figure 2: Planned ‘case study mixed methods’ approach

Studying	Looking	Listening	Asking
Consulting research documents, emails, reviews and data bases	Lesson observations in Ugandan children’s centre and Tanzanian secondary school	Audio-recording of semi-structured adult interviews	Interviewing- semi-structured interviews and focus groups of students
Reviewing archival evidence of S/NELP and school performance	Gap year or students’ diary or journal analysis	Audio-recording of pupil focus group interviews	Nomenclature question on adults’ Informed consent pro-formas
Reading UK pupils’ School assembly scripts	Photography of physical artefacts and evidence of schools’ performance		Personal constructs from students on the Institute of Education’s North South Education Partnerships MA module
Reading research findings & professional publications	Photography of murals, signage and physical infrastructure		Checklists

Adapted from Pollard (2005, p48) A typology of enquiry methods

Selection of cases

My research focuses on nine linking relationships; the selection was loosely based on known locations of participants in the UK's largest school linking programme which operated for a decade, from 2003, under the auspices of the Department for International Development (DfID) and was known as DfID Global School Partnerships (DGSP) (Edge et al, 2008). A consortium of four agencies managed DGSP: the British Council, Cambridge Education Foundation, UK One World Linking Association (UKOWLA) and Voluntary Service Overseas (VSO). The consortium worked with a range of development educators, including Development Education Centres in the UK (DECs).

I sought to include different types of school, although secondary schools dominated. Schools in these three countries are funded from government and private sources, including Non-Governmental Organisations (ONGs); so it was important to include both. Three other factors determined my selection: (i) Urban and rural schools, (ii) A variety of forms of School Link, and (iii) A range of links' longevities. Figure 3 identifies the types of schools which took part and when I visited to collect primary data. Participants were not offered anonymity in my analysis, since many school links are widely celebrated, offering their advice to others interested in the linking process (Leonard, 2014b, p436).

Figure 3: Participating Sub-Saharan schools and data collection visits

Type of school + pupils	Visit to school
Ghanaian Day/boarding school Rural town	Odumase- Krobo, October 2005- 3 days February 2006 - one week (PFG and adult interview carried out at UK partner school, the latter was completed at my home, July 2008)
Ghanaian Primary school Rural village	Tortibo village October 2005 Day visit
Ugandan Government/community Rural village near Iganga	October 2009 - one week
Ugandan Government/ boarding Rural Secondary School, Namutumba	October 2009 - Half day visit During stay in Iganga
Ugandan Private children's centre, receiving NGO funding. Rural setting adjacent to Kampala, Uganda's capital	October 2010 4 days
Tanzanian Government Secondary School, Zanzibar	April 2010 - one week
Tanzanian Government Primary School, Buigiri	April 2010 Half day visit
Tanzanian Community Secondary School, Buigiri	April 2010 Half day visit
Tanzanian Blind and visually impaired pupils. Sponsored by Diocese of Central Tanganyika, Anglican Church Rural all age school, Buigiri	April 2010 Half day visit
Tanzanian Government day school, Rural secondary school, Chamwino	April 2010 Half day visit

Since access to educational opportunities is not equal for boys and girls it was important that PFGs representing a mix of genders could be created. This was relevant when analysing data, including that relating to gender issues and equality, captured by the United Nations' Millennium Development Goal 3 (UN MDG). Bourn (2015) suggests that these are part of a dominant DE message in the Global South, about education and development, typified by a focus on access to education. Although the MDGs, launched before the Millennium were intended to be met by 2015 I contend that they are still relevant to Development Education. Despite criticism that they have a Northern voice and present the Global South from a deficit position (Bentall and Martin, cited in Leonard, 2014b) progress against them is viewed as universally desirable. Here Priscilla, a Ghanaian secondary school student at Krobo Girls describes how her friends or parents may now regard female access to education, partly attributing this heightened interest in girls' education to her school's link with its UK partners, Weald:

I'm not too sure that any of the students from Krobo Girls would want to end up in the streets or selling something, when we see the Weald students come: the way they talk, the way they present themselves generally, the way they are able to express themselves the students there are in my school are also motivated to do the same things. So they wouldn't really want to drop out of school. Then when they go home they tend to maybe tell their friends, who are not interested in schooling, they tend to advise them to maybe worry their parents to send them to school. So I think this partnership is also helping to get more girls or more of us interested in schooling.

The promotion of Gender Equality is an ongoing challenge not just in the Global South; it is required content on the CIE International A level syllabus in Geography (CIE, 2015, p24). This regularly arises in discussions with both students and colleagues in the independent school where I work.

CIE- Cambridge International Examinations- is part of the Cambridge Assessment Group, a non-profit organisation that is part of the University of Cambridge, England. CIE qualifications are taken in over 160 countries and recognised globally by universities, employers and education providers. The CIE AS and A levels are taught to 16-19 year olds in over 2000 schools in 127 countries².

How the School Linking process affects local communities in the Global South and the inherent risk of creating dependent relationships.

It is the potential for dependent relationships to grow from the Linking process that is particularly problematic (Egan, 2010; Leonard, 2012a; Thakwalakwa and Najda, 2012); this is especially true if funds are transferred from the Global North to the Global South (Egan, cited in Leonard, 2008). Egan and Najda held important roles in the UK at the British Council on DGSP; Thakwalakwa worked for the British Council on DGSP in Malawi; he is currently Programme Director for DfID in Malawi.

Equity is a key issue for development education and North-South partnerships. There is often an expectation on both sides that the UK school will provide material support for the African partner. This can

² <http://www.cie.org.uk/images/139610-cambridge-international-as-a-level-media-factsheet.pdf> Accessed 16 April 2015

make establishing equitable, professional relationship(s) difficult. (Commentary from slide 4, Learning together for change, Thakwalakwa and Najda, 2012)

In this respect the S/NELP mirrors issues associated with International Aid. Just as schools may become dependent on their linking partners so too if outreach from a Southern school into its local community is partially reliant on a linking relationship neo-colonialist dependency, critiqued by Postcolonialists, can occur in those schools' local communities (Wesonga, in Leonard, 2014b). Those who base their work on that of the Brazilian liberationist educationalist Paulo Freire and his key work, "Pedagogy of the Oppressed" (1996)³, seeking to promote participatory techniques and empower indigenous communities to secure their desired change (Bourn, 2015), might argue that the risk of dependency represents expediency in the Global South. I have asserted that perspective (Leonard, 2010, p17):

Southern schools choosing to participate in the S/NELP may seek different outcomes from their Linking relationships to those of their Northern partners. Their aspirations may appear to contribute to a new 'linking' or 'charitable dependency', resonant of 'colonial dependency'. If the outcomes for Southern schools and the communities which they serve are considered desirable by Southern linking participants perhaps Northern critics of their stance need to accommodate such views? ... Southern schools should surely be free to choose outcomes which suit them, rather than those imposed by Northern S/NELP critics.

Quist-Adade, a Ghanaian academic working in Canada, and one of my Southern 'learner-actors' (Mishler, 1986) wrote to me in 2009:

While I am skeptical (sic) about foreign aid to Africa, since much of it tends to be palliative, merely touching the symptoms rather than root causes of the continent's problems, donations of books and computers are exceptions. They are worthwhile investments in human development; the appropriate books and relevant technology can empower and pave the road to self-empowerment and self-reliance... twin problems of irrelevance and environmental hazard ha(ve) exercised my mind for a very long time, but until African governments can set their priorities right and invest in appropriate technologies and create and, at least, assemble their own computers, I am afraid, this is where we must go for now.

My findings across all three sub-saharan african countries showed that a range of benefits from School Linking can accrue in local communities in the Global South. Primarily these relate to citizenship in action, facilitating human capacity building, and my 'Three As', Active participation, Aid and Assistance (Leonard, 2014b), which help to promote Sustainable Development; local morale and self-esteem, and sharing of professional expertise, particularly when Visitor Exchanges are part of the process. This paper focuses on two effects in local communities: (i) my 'Three As' and (ii) locals' morale.

³ <http://www.pedagogyoftheoppressed.com/about/> Accessed 15 April 2015

Figure 4: ‘Three As’: Evidence in Ugandan schools’ local communities.
Active Participation, Aid, Assistance.

(Resources, governance issues, prioritising what locals want and consensus towards poverty alleviation)

Children’s Centre, Kampala	Secondary School, Nakigo, near Iganga	Secondary School near Namutumba
Affordable water supply- operated by electrically-powered pump	Free water supply. Hand-operated pump- funding from N American NGO	Insecticide impregnated mosquito nets- prevents malaria
Visitors purchase local craft products for re-sale in UK	Hosting opportunity - to meet visitors (boosting morale)	Dispensary in local community
Sponsorship of school fees for local families’ children	Locally affordable supplies of chicken, rice, fish, vegetables- from successful projects	Liaison between visiting and local professionals- capacity building
Provision of services and resources for Visitors- accommodation, food, consumables for teachers’ activities, driver for transport etc	Local employment opportunities in S/NELP projects	Provision of services and resources for Visiting party- food, driver for transport etc. Local employment opportunities during Visitor Exchanges.
New secondary school- Sozo High School	Boosted ‘allowance’ income for permanent teaching staff - from successful projects- and improved staff retention	Additional support for local orphanage- established by former alumnus
Through auspices of NGOs - volunteers work in other local initiatives, such as UCLF, an organisation providing paralegal support to those unable to afford legal representation, focusing on Human Rights Law.		Other secondary schools encouraged to take part in S/NELP
Kyeyitabya Anti-Poverty Farmers Co-operative gain access to Children’s Centre’s infrastructure- including maize-mill, at cost price		

Figure 4 shows how my ‘Three As’ affected the Ugandan schools’ local communities where I’ve worked. These effects may partially be attributable to the involvement of NGOs in two schools’ linking relationships or the longevity of the relationship between Kisiki College, a rural secondary school near Namutumba and the UK town of Ross-on-Wye, partly established through the auspices of Anglican bishoprics in the UK and Uganda. All aspire to the contested term Sustainable Development.

In Figure 5 I adapt Andreotti’s dispositional shifts (2011) to encourage ‘critical, creative and rigorous thinking’ (Bourn, 2015). These aims are promoted through Philosophy for Children (P4C), a methodology which like the web-based Open Spaces for Dialogue and Enquiry methodology (OSDE) Andreotti had helped to develop, encourages learning through dialogue and enquiry.

Figure 5 Mural at Kisiki College, applying Andreotti's dispositional shifts

1. Local women are shown carrying goods in baskets, on their heads or trading in the social and cultural context of a market place. This is a reliable cultural and social stereotype in this part of E Africa. The houses show a reliable representation of homes in Namutumba. Cooking pots, clothing and baskets shown demonstrate goods made by local craftsmen.

2: The power relations illustrate two women engaged in a trading relationship, shown here as two equals negotiating. We cannot be certain that the woman in the foreground is the customer, or who is in the most powerful position. In this section of the school's mural only women are shown.

3+4: Solidarity with market trader and customer and ethical relationships between these parties could be engendered as the viewer considers the content of this section of the image. It does not represent a paternalistic relationship, rather one of equality between the parties.



3+5: A Northern viewer is not led to regard the mural's content as notably lacking, compared to their own experiences, because of any deficit portrayed in the image between the scene shown and what is familiar. Viewers might rather engage with its content, which could show that consumers and traders have ethical responsibilities towards one another.

Andreotti's dispositional shifts of learners' understanding:

Shifted understanding, towards:	Away from:
1. Conceptualization of knowledge as located in culture and social/historical contexts	Ethnocentrism
2. Analyses of power relations	Depoliticization
3. Awareness of the situatedness of selves, relationships and events	Ahistoricism
4. Openness in ethical solidarity	Paternalism
5. Difference as an ethical relationship towards the other.	The deficit theorization of difference

For the Ghanaian case too an emphasis had been put on Sustainable Developments at Tortibo village, guided by advice from a local Ghanaian director of the Discover Ghana Company, who assisted in Visitor

Exchanges between the Ghanaian and UK parties. Quist-Adade and van Wyk (2007) place considerable importance on the requirement for local personnel to be engaged as advisors or contractors when International NGO projects are implemented in Africa. In my thesis I applied their five questions to establish 'Effective Aid' to several Ugandan local community ventures (and a proposal to print Braille textbooks for Tanzanian blind and visually impaired pupils, (Leonard, 2014b, p336)). One is shown in Figure 6.

Figure 6 Quist-Adade and van Wyk's five questions for effective aid in Africa applied to a S/NELP project at Nakigo

(Resources, governance issues, prioritising what locals want and consensus towards poverty alleviation)

Quist-Adade and van Wyk's five questions (2007, p89)	Responses proposed to the five questions, in the context of help at Nakigo
1. What is the remedy?	1. A fish-farming project, to generate income, creating local employment opportunities.
2. Do Africans need assistance?	2. Assistance is needed, to implement the project.
3. If so, what type of assistance?	3. Yes, in terms of funding and expert advice.
4. From whom?	4. Some cash injection can be provided from the Northern S/NELP party; expert advice can be sourced locally.
5. Under what conditions?	5. Nakigo beneficiaries determine the project's priorities and review its progress regularly, with interested parties. Secondary school shares their successful fish-farming 'model' with others in the local area, to the "betterment of society". Projects promote long-term sustainability, protecting not destroying local values.

The school's bursar commented on how opportunities for employment arose from this fish-farm venture. The need to employ a workforce local to the school is perhaps made in the light of earlier less successful linking projects, in which scaling up from a family enterprise to a larger scale operation had not factored in the requirement for labour during school holidays:

Because when we construct that fish pond, people are getting employment. We are employing people there and we employ the people who are around the community that are around the school. So jobs are created, which can even help the people around. Their students again can get jobs, from what we have got from the link. Like now, we are hoping to open up a hostel, being constructed by the link, and the people will get jobs, the people around, because we can't employ a person who is far from the school.

From my qualitative research it is hard to isolate exactly which factor has been responsible for successful outcomes in schools' local communities. In my Tanzanian findings what Odora Hoppers (cited in Bourn, 2015) describes as exposing learners to different experiences and approaches is evident; the S/NELP there resulted in similar types of positive effects to those that I had identified in Ghana and Uganda. Here, for example, a Head Teacher in Zanzibar relates collaborations between UK visitors and those in the local hospital:

When Aston comes here... they bring medicines, and they go to help the doctors, teach us at the cottage hospital there, while they put some, like these things, everybody who goes to the hospital may gain from it.

There are pieces of medicine, pieces of material, to be used by doctors, in trying to make different physical quantities of, like thermometers, and other medical instruments... they are given there and they are used to the communities, as their working materials. So, they gain, of course.

The computer room at the Zanzibar secondary school, partly funded through its S/NELP, if suitably maintained, was intended as a community resource; its equipment was not reserved for school purposes. Resourcing of Information and Communications Technology (ICT) within this S/NELP demonstrates this partnership's aspiration to durability and sustainability, and its DE aim of 'whole community involvement'. What was less certain was how future funding would be secured, to ensure that the computer equipment could be maintained and repaired. How the project could achieve commercial viability, or how its Internet service charges would be financed was not secure in 2011, as discussed by the partnership's Linking coordinator:

Lack or absence of communication means in Zanzibar, the current come off most of the time and most school have no internet services; by October our internet services in school will cut off and we have no other money to repaid considered that we are the coordinator for other school at the South region, meanwhile they have no internet... The organisations like British Council should help means of communication. No communication no partnership.

Bourn and Cara (2012) reviewed the installation of the NGO Link Community Development's (LCD) Solar Connect ICT equipment, facilitating solar powered Internet hubs, in thirty schools, in four African countries, as part of their 'Partners in Development' project. They identified several instances of locals agreeing to supervise, burglar proof and resource schools' Solar Connect equipment. Community involvement was also a criterion for schools being selected to have this equipment installed. Until LCD closed its School Linking programme this NGO, like DGSP, had been a major player in UK/African School Linking (Bourn and Cara, 2013). LCD's linking programme, like that of another NGO, Plan, had emphasised educational provision (see for example Bourn and Cara, 2012), instigating the S/NELP between UK and African schools, applying a model with an overt Development agenda in the South, funded from UK parties. A criticism made of Continuing Professional Development materials provided by these agencies is that they are often published only in English (Regester, 2011). There is evidence in research commissioned by LCD that through its now-ceased linking programme the NGO's involvement in the Ugandan educational sector introduced more interactive teaching methods to those able to attend its workshops (see for example Bourn and Bain, 2012 and Bourn and Cara, 2013).

Bourn and Cara, (Ibid) found in their analysis of African data for schools in an LCD programme that 39/44 teachers' participation in the S/NELP had precipitated changes in the methodologies used in their classrooms, (30/44 noting that it had changed these 'a lot'). These changes included increased use of discussion and 'discovery methods as well as child-centred methods' (Ibid p25). This echoed findings by Bourn and Bain (2012), from Masindi district in Uganda, where primary schools engaged in the S/NELP had become exposed to approaches 'from outside their own area' (Ibid p20), subsequently leading to Ugandan students' intercultural education, with greater reflection on their own culture and values. Lack of cost-effectiveness of

LCD's long-established Linking programme led to its closure, although the NGO is still committed to educational improvement in Ugandan schools (Bourn and Cara, 2013).

My findings showed however that on occasions linking relationships can become overly reliant on the largesse of UK partners, or that cultural education outcomes may be negligible, or simplistic stereotypes held about the Global North may remain unchallenged for some Southern adults. The former local Tanzanian agent for the small NGO Village Aid, Kenneth Mwanampalila, supporting linking relationships in the Buigiri community, for example, explained that some linking outreach ventures had been stopped, such as the provision of clothing shipped from the UK. The Head Teacher at the Primary School urged me to act as an advocate for his school, claiming that Village Aid funds to support the connection of his buildings to the electricity supply had been inadequate, a claim disputed by Kenneth. This mirrors criticisms of other unfinished educational projects in the Global South, such as those aired by a former LCD-funded Global Teacher, who had worked in East London, South Africa, on her placement (Edwards, 2012, pp8-9):

Donors had given money, but failed to stick around to see the project through to its end. Between 2004 and 2009, this did not feel uncommon. As I remember, the Eastern Cape landscape was littered with half-finished school buildings. This leads, naturally, to bitterness and resentment.

Opportunities for critical pedagogy that Bourn (2015) seeks for Development Education, and I advocate, may not easily arise in Southern schools' local communities; perhaps they are more readily secured in the schools taking part in the S/NELP, rather than for those in the communities that they serve.

Local morale and self-esteem

Bourn and Cara (2012, p36) found in their analysis of relationships established by the NGO LCD, through its School Linking programme, that:

A key theme to emerge in terms of impact on African schools is the sense of pride in the school, feeling closer to its needs and development. By hosting UK teachers, the parents and the wider community were able to celebrate and promote what the school is achieving.

I found something similar in my research. Here a Ugandan secondary school's linking coordinator relates how those in his local rural community in Nakigo reacted to visitors, from their UK partner in Kington, Herefordshire:

You see, there are... some of them, it is the first time they are meeting, and it is not really negative, it is, I tend to think it is very, very positive, because it is learning to see how the cultures are, from in Britain and in here - the food, the eat- and have you seen that even the people here have been wondering how the Whites can come and enjoy our food and I think this is quite a positive effect, they have had. They have been thinking that maybe someone from Britain might not be able to eat our food or they look down upon it, or what? They have been interacting and eating it with us and I think that is quite positive.

His observations suggest that unreliable stereotypes were addressed and through interactions between people from different cultures critical thinking was promoted, with his neighbours and UK visitors learning together. I, like the British Council and UNESCO (2006), identify this as an example of intercultural education.

This former linking coordinator at the long-established partnership in Zanzibar gave another example of critical thinking, for those at both ends of this relationship:

Maybe when our friends come to Makunduchi maybe they have their stories, maybe something that maybe people are sleeping on the trees and something like that. But when they come here they found that it is quite different; people are very amicable, living happily at the time, saying something like “Karibou”, something like that. And also found that in your country, maybe in England, that people are too far advanced... They come to learn that habit and culture, because it is not only students, but the full grown other one that, who experiences oh, this is good and this is better.

Thakwalakwa and Najda (2012) summarised what I have found to date in my ongoing work with Southern research collaborators, noting how much we all still have to learn from each other.

Recommendations and implications for the future of the S/NELP

To conclude this paper I now relate my recommendations to secure successful linking relationships. The submission, emergence and personal knowledge which I enjoy in the S/NELP after more than a decade (Holliday, 2010) have enabled me to become increasingly visible as a researcher, even acting as an advocate for the Southern collaborators.

Only the Northern, UK lens is applied, building upon Southern advice known at the conclusion of this research journey and corroborated evidence from other interested parties. The recommendations relate to all four of my research sub-questions from the concluding chapter of my thesis (Leonard, 2014b.) In gaining greater confidence in my qualitative interpretivist expertise and researcher’s voice the respondents’ voices too were championed in a more forthcoming manner, when confronted by social justice issues. My ‘reflexive excavation’ (Holliday, 2010), through implementing repeated, persistent attempts to delve deeper into the S/NELP and “persistent and continued efforts to get to the bottom of things” (Ibid, p17) enabled some unexpected realities to surface.

Finally I share seven implications for the future, addressing policy makers, practitioners and the academe.

Recommendations to secure successful relationships

Some links may not aspire to partnership; whatever the Southern school and its partner institutions are seeking from their nascent relationships should be clarified at the outset and then regularly reviewed.

Formalising schools’ participation should be encouraged, representing a commitment to work together, whatever the preferred timescale.

Advice from UK agencies such as the British Council's Connecting Classrooms and UK One World Linking Association (UKOWLA) personnel and/or publications can guide potential linkers; their materials familiarise all concerned with pitfalls such as unwitting creation of dependency relationships which otherwise might ensue.

Prior to establishing a link those considering embarking on the S/NELP should ideally read literature written from a Postcolonialist persuasion; risks of dependent relationships forming would then be apparent. This awareness raising should then ensure that participants do not contribute unwittingly to their creation.

If schools' participation in the S/NELP is to evolve into enduring sustainable partnerships, "high momentum" links (Edge et al, 2009) or even more powerful relationships enduring over the decades, like Kisiki College's link or the Aston-Makunduchi partnership, Southern schools and, ideally, Northern partner/s must establish an evolving cohort of adults whose expertise and experiences of the S/NELP are routinely reported and shared with colleagues.

Linking relationships must not rely too heavily on individuals. If a post of Linking Coordinator is established this individual must ensure that the relationship is 'owned' by the school and ideally its local community.

As in any relationship the parties engaged in the S/NELP need to maintain contact with one another. Letter exchanges, reliant on postal services may prove problematic, with a risk that packages are lost in the post. Additionally, the cost of such communication to Southern parties is not negligible. Email, whilst not necessarily accessible on site at Southern schools can be a substitute, especially if Southern parties are pre-warned of such communications by text message.

Dissemination of advice, ideas and linking materials can happen first-hand, through face-to-face meetings and participatory action-research focused workshops; Sazani Associates' Healthy and Sustainable Schools (HSS) Framework programme and the Aston-Makunduchi Partnership, in Zanzibar, Tanzania, both use this method (Leonard, 2012). Sazani Associates, working with marginalised schools in Wales, UK and Zanzibar have focused on shared learning and curriculum enrichment. MacCallum (2015) a Director of this NGO describes the nature of the project, based on a World Health Organisation (WHO) initiative as "innovative, creative, niche". Three clusters of schools on the island now work towards different levels of the HSS Award. Trainers in Zanzibar are locals, from early participants in the programme, meeting Quist-Adade and van Wyk's requirements to employ local personnel and respond to Southern agenda (2007). From its instigation in 2000, comprising two schools, one in Zanzibar and one in Wales, their transformative approach to global learning has evolved into a Global Professional Learning Community (GPLC) of over 40 schools in both countries (MacCallum and Salam, 2014).

As Internet access becomes increasingly affordable in the global South, I suggest that the British Council's (BC) "Connecting Classrooms/Schools Online⁴" materials should not require users to have registered first on their website. It is prior to forming a link that advice is particularly beneficial. In 2015 "Funding for partnerships

⁴ <https://schoolsonline.britishcouncil.org/get-started>

under Connecting Classrooms is currently under review”⁵; linking relationships should become self-reliant financially.

The British Council’s SchoolsOnline website⁶ gives basic advice, entitled “Establishing your link”. LCD’s wealth of archived materials, developed over its 15 years’ experience of the S/NELP, should be hyperlinked to the Connecting Classrooms/Schools Online website.

The S/NELP should not be seen as consisting of two schools, but rather linking should be viewed as a process. My research in Ghana, Uganda and Tanzania, has shown how the S/NELP works effectively when others take part, including NGOs and commercial enterprises.

Crucially, to minimize the risk of dependent relationships forming, those in the South should determine funding solutions, so that local challenges are solved using local knowledge. West (2014) suggests that a questioning of “the taken for granted and oppressive forces in a life” (Ibid, p165), with its resultant internalising of radically different ideas, represents ‘significant’ transformational learning. This is very important, since it contrasts with some Northern attempts at linking (Edwards, 2012). This may include collaboration with NGOs, the commercial sector, Higher Education Institutes (HEIs) and multilateral funding agencies, such as the World Bank.

Implications for the future

I believe that Northern teachers and young people in multicultural communities and Southern schools may prove rich areas for future S/NELP collaboration. Opportunities exist in School Linking to work together to aid the learning of those for whom the formal language of education is an additional language. Schools and HEIs should explore how such work can be instigated.

S/NELP participants need to consider collaboration beyond schools. Cross-phase and linking clusters should be encouraged; schools should work with institutions providing teachers’ professional development, such as HEIs, in the UK, the African continent and other Southern locations. Linked schools, particularly ICT centres of excellence, should act as educational ‘hubs’, engaging in outreach to wider networks of schools.

Schools should seize curriculum opportunities. New DE teaching and learning resources, created within the S/NELP should be disseminated for wider use. Geography curricula lend themselves well to this. Young people in German cities whose schools or youth groups include participants from a range of cultural backgrounds, may wish to share what they know about Development Education themes with young people from similar Diaspora communities (Scheunpflug, 2008). Schools in Romania might wish to link with those whose families are from the Roma Diaspora, in a range of Northern settings.

⁵ <https://schoolsonline.britishcouncil.org/programmes-and-funding/linking-programmes-worldwide/connecting-classrooms/partnerships>

⁶ <https://schoolsonline.britishcouncil.org/find-partner-school/establishing-your-link>

All last accessed 30 March 2015

Ideally, those promoting critical engagement should work collaboratively with adults and students in Southern schools to devise activities similar to the OSDE web-based materials. A 'P4C' approach is also appropriate. Again Geography curricula lend themselves to these.

Southern schools receiving books and/or ICT provision in their S/NELP can ensure that local communities access these resources, by serving as community 'hubs'. Educational publishers (such as Pearson, already part of the UK's Development Education consortium, appointed by DfID to deliver its Global Learning Programme from 2013) should consider how they could support such initiatives, perhaps as part of their Corporate Social Responsibility remit.

Critics who question the underlying motivations of linking participants, including some postcolonialists, may remain opposed to the inherent asymmetry in the S/NELP. More South-South relationships need to be developed.

Most importantly, in Southern schools S/NELP projects should only be introduced in response to Southern demand; these need to implement agreed completion criteria. Upon successful implementation these should represent 'models' for others.

Reflection on how this research relates to Development Education beyond the UK

Much of what I researched is UK centric; for example any linking initiatives associated with DfID funding. Since the linking relationships researched all had a UK school/schools at the Northern end this is an inevitable consequence. However, I suggest that the findings reported here are relevant more widely in Europe and beyond, whenever participating educational establishments experience very different contexts and whenever critical pedagogy is promoted or global learning related to social justice is aspired to. That is partly why I have suggested that more South-South relationships need to be developed. Teachers, youth workers and students in Australia, Brazil, China, Finland, Ireland, Mozambique, Portugal, South Korea and Tobago might desire to link with their 'neighbours' in distant places outside Sub-Saharan Africa (see for example: Church of England (2015), and Lambert and Morgan (2011)).

I maintain that in learning how to sustain a school link between schools in Francophone countries in West Africa and educational establishments in France, or between Portuguese-speaking participants, wherever their establishments are located in the world, my research findings are still relevant.

There is a danger of reliance on a single story (Adichie, 2009); this research does that, partly because of its dependence on the use of materials in the English language.

Postscript

It is hoped that my reflexivity as the researcher in this article and throughout my doctoral thesis will aid others' understanding of South/North relationships, including those established in the S/NELP. Future researchers on School Linking may adopt methodologies from a different approach.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

References

- Adichie, C. N. (2005) *'Purple Hibiscus'*, London: Harper Perennial.
- Andreotti, V. (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bourn, D. (2015) *'The theory and Practice of Development Education A pedagogy for global social justice'*, London: Routledge.
- Bourn, D. and Bain, M. (2012) *International school partnerships: Contribution to improving quality of education for rural schools in Uganda*, Development Education Research Centre Research Paper No.6. London: Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London, in partnership with Link Community Development.
- Bourn, D. and Cara, O. (2012) *Evaluating partners in Development: contribution of international school partnerships to education and development*, Development Education Research Centre Research Paper No. 5. London: Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London in partnership with Link Community Development.
- Bourn, D. and Cara, O. (2013) *School linking – where next? Partnership models between schools, in Europe and Africa*. Development Education Research Centre Research Paper No. 10. London: Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London in partnership with Link Community Development.
- Cambridge International (CIE) (2015) *International AS and A level Geography (9696) syllabus*. Accessible at: <http://www.cie.org.uk/images/128611-2015-syllabus.pdf>
- Church of England (2015) *Who is my neighbour? A letter from the House of Bishops to the People and Parishes of the Church of England for the General Election 2015*. The Church of England
- Doe, B. (2007) *'Promoting School Partnerships'*, UK National Commission for UNESCO (UKNC), Education Committee.
- EU Multi Stakeholder Forum on Development Education, (2005) *The European Consensus on Development, The Contribution of Development Education and Awareness Raising*. Brussels: DEEEP
- Edge, K., Freyman K. and Ben Jaafar, S. (2008) *North South School Partnerships: Learning from schools in the UK, Africa and Asia*. Findings from Year 1, London: Institute of Education.
- Edge, K., Frayman, K. and Lawrie, J. (2009) *'The influence of North South School Partnerships. Examining the evidence from schools in the UK, Africa and Asia*. Final report. Executive summary and full report', London: Institute of Education.
- Edwards, T. (2012) *Smoking with Kwezi, Some personal reflections on North/South School Linking*, unpublished article.
- Egan, A. (2008) cited in Leonard, A. (2008) *'Global School Relationships: School Linking and Modern Challenges'* in Bourn, D. (ed.) *Development education: debates and dialogue*, London: Institute of Education.
- Egan, A. (2010) *One World, One People: Global School Partnerships and Development Education*, unpublished North South Educational Partnerships assignment, MA in Development Education. London: Institute of Education.

- Freire, P. (1996) *Pedagogy of the Oppressed*. Translated: Shaull, R and Bergman Ramos, M. London: Penguin.
- Holliday, A. R. (2010) 'Submission, emergence and personal knowledge. New takes and principles for validity in decentred qualitative research' in Shamim, F. and Qureshi, R. (Eds.) *Perils, pitfalls and reflexivity in qualitative research in education*, pp10-31. Oxford, Oxford University Press.
- Lambert, D and Morgan, J. (2011) *Geography and Development: Development education in schools and the part played by geography teachers*, Development Education Research Centre Research Paper No.2, London: DERC Institute of Education
- Leonard, A. (2010) *The South/North Educational Linking Process (S/NELP): Learning from Linking 2*. Paper presented at Education and Citizenship in a Globalising World conference, London: Institute of Education, 20 November. Accessible at: <http://www.ioe.ac.uk/about/48727.html>
- Leonard, A. (2012) *The 'Aston-Makunduchi partnership': South-North School link*, In-depth Case Study. Development Education Research Centre Research Paper No.8, London: Development Education Research Centre. Accessible at: <http://www.ioe.ac.uk/Aston-Makunduchi.pdf>
- Leonard, A. (2014a) *The South/North Educational Linking Process: Young People's Perspectives from the Global South*, in Thomas, M. (Ed.) *A Child's World- Contemporary Issues in Education*, pp.288 - 314. Cardiff, Centre for Educational Studies, University of Wales
- Leonard, A. (2014b) *School Linking: Southern Perspectives on the South/North Educational Linking Process, from Ghana, Uganda and Tanzania*.
Accessible at:
http://leonardmorrison.org/Alison_Leonard/Welcome_files/SNELP%20Thesis%20final%20November9.pdf
- MacCallum, C. (2015) Personal communication, 14 February.
- MacCallum, C. and Salam, I. (2014) "Making a MEAL out of a Global Professional Learning Community: A transformative approach to global education", *International Journal of Development Education and Global Learning*, Volume 6, Number 3, December 2014, pp. 31-48, London: IOE Press.
- Mishler, E.G. (1986) *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pollard, A. (2005) (ed.) *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice*, London: Continuum.
- Quist-Adade, C. (2009) Personal communication, 26 August.
- Quist-Adade, C. and van Wyk, A. (2007) *The Role of NGOs in Canada and the USA in the Transformation of the Socio-Cultural Structures in Africa*, *Africa Development*, Vol. XXXII, No. 2, 2007, 66 – 96. Council for the Development of Social Science Research in Africa, 2007
- Regester, D. (2011) Unpublished North South Educational Partnerships MA activity, MA in Development Education, London: Institute of Education.
- Robson, C. (2002) *Real World Research* (2nd Edition), Oxford: Blackwell.
- Scheunpflug, A. (2008) 'Why global learning and global education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant'. In D. Bourn (Ed.) *Development education: debates and dialogue*. London: Institute of Education.
- Thakwalakwa, G. and Najda, R. (2012) *Global School Partnerships - Equity, Participation and the Global School Partnerships Programme*, paper presented at Development and Development Education Conference, 23 January, London: Institute of Education.
- UNESCO (2006) *Guidelines on Intercultural Education*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- West, L. (2014) Transformative Learning and the Form That Transforms: Towards a Psychosocial Theory of Recognition Using Auto/ Biographical Narrative Research, *Journal of Transformative Education* 2014, Vol. 12(2) 164-179



ENTREVISTA

ENTREVISTA A OSCAR JARA¹

**POR JORGE CARDOSO² E LUÍSA
TEOTÓNIO PEREIRA³**

Jorge (J.) – Antes de mais, obrigado por teres aceitado o convite da revista Sinergias. Ficamos muito contentes por te ter a participar no número dois da nossa revista. Começamos então... tu apresentas-te, normalmente e naturalmente, como educador popular. O que é que isso significa para ti?

Oscar (O.) - Bueno, primero agradecer la oportunidad de poder participar en el número

¹ Educador popular y sociólogo peruano y costarricense. Ha trabajado en programas de educación popular en todos los países de América Latina y otros continentes y escrito varios libros y artículos sobre cambio social, educación, metodología y participación social. Es director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica y Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAL.

www.cepalforja.org oscar.jara_presidencia@ceaal.org

² Membro da equipa de Cidadania Global e Desenvolvimento da Fundação Gonçalo da Silveira.

³ Responsável pela área de Educação para o Desenvolvimento na Organização Não-Governamental de Desenvolvimento CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.

desta revista. Creo que es un esfuerzo muy importante para repensar en conjunto nuevas formas de hacer y de construir procesos educativos críticos y transformadores tanto en el “norte” como en el “sur”, entre quienes nos encontramos en esa búsqueda – gracias por eso.

Cuando yo me presento como educador popular pienso que la educación popular no es algo simplemente que uno hace, sino es algo que uno lleva dentro, que es parte de una identidad, en la medida en que nos define como actores sociales e como actores políticos y actores éticos en cuanto somos sujetos activos de un proceso educativo transformador.

Hablamos de una educación “popular” en un doble sentido: primero, porque se realiza con los sectores mayoritarios de nuestras poblaciones, aquellos sectores que forman el “pueblo social”, es decir, todos aquellos sectores que sufren algún nivel de discriminación, explotación, opresión o exclusión. Y segundo, porque se realiza con una intencionalidad de aportar a construirse como un “pueblo político”, es decir que busca desarrollar capacidades para transformar esas condiciones de inequidad y asimetría con la participación de esos sectores.

Yo empecé desde muy joven – a los 19, 20 años – trabajando con grupos de otros jóvenes y otras

jóvenes en la organización del movimiento juvenil en el Perú. Yo estaba estudiando filosofía en ese tiempo y llevé un curso de algunos meses, sobre un método fantástico de alfabetización que un brasileño que estaba en Chile había creado. Este brasileño se llamaba Paulo Freire. El proponía un proceso de alfabetización de cuarenta sesiones y todos sus contenidos tenían que ver con la vida de la gente que se alfabetizaban. Yo no sabía que ese curso en la universidad me iba luego a cambiar la vida.

Como había que poner en práctica lo aprendido en el curso, yo pregunté a cinco señoras que vivían en uno de los barrios donde yo trabajaba y que no sabían leer ni escribir, si querían alfabetizarse. Ellas dijeron que sí y ese fue el primero grupo de alfabetización que tuve cuando tenía más o menos 20 años. Entonces diseñé todo un plan de alfabetización, siguiendo la propuesta metodológica de Freire: recogí el universo vocabular oral de esas personas, identifiqué temas generadores, palabras generadoras recogidas de su vida cotidiana que reflejaban sus problemáticas, etc. Bueno, según yo, estaba aplicando la metodología de Freire de la forma más estricta posible y esas señoras aprendieron algo de lectura y escritura, pero lo más interesante eran las conversaciones que hacíamos sobre sus vidas. Fue un proceso interesante, pero incompleto.

Al cabo de un tiempo, se creó en el norte del país un proyecto de alfabetización para la reforma agraria y para el movimiento de los obreros agrícolas que quería fortalecer la capacidad de los campesinos de crear y manejar las cooperativas (porque se había expropiado la tierra a los grandes hacendados y se habían transformado en cooperativas pero había que contribuir a la formación de los campesinos para que

administraran sus tierras y organizaran la producción). Y uno de los componentes formativos era la alfabetización. Entonces, lo gracioso fue que me dijeron: 'Mira, como tú tienes experiencia, entonces ven a trabajar con nosotros en este proyecto'. Y realmente fue ahí en Piura, en un centro que se llama el CIPCA, donde yo empecé a trabajar propiamente en alfabetización en serio, como parte de un equipo que tenía mucha formación en ese tema y ahí fue donde empecé a aprender que era eso de la "educación popular".

Nosotros íbamos a vivir y trabajar en esa zona, supuestamente como profesores, maestros que íbamos a enseñar a la gente. Pero, en realidad, lo que fuimos hacer fue aprender de la gente. Y íbamos a recoger sus palabras, su universo de simbolización, conocer su vida, sus costumbres y, en realidad, eran ellos y ellas quienes nos empezaban a alfabetizar en su vida.

Yo nunca había vivido en esa región de Perú y era un región de mucho cambio: uno por la intención de la reforma agraria que significaba un cambio radical de la propiedad de la tierra que generaba muchas expectativas y desafíos; y otro porque el gobierno fue aplicándola progresivamente, dejando algunas zonas todavía en propiedad de los hacendados. Entonces los campesinos iniciaron un gran movimiento de toma de tierras. Y en ese proceso yo también me vi involucrado y ahí rápidamente descubrí que yo, que iba como maestro, como educador, en realidad estaba yendo como aprendiz, como alguien que me tenía que educar de ese mundo, de esa realidad que no conocía; y yo que iba como un educador sobre unos contenidos vinculados a la vida de la gente, descubrí que, en realidad, no podía estar fuera del proceso social, político y cultural que esa gente estaba viviendo. Entonces, fue un proceso donde yo aprendí que educar no era simplemente una

función, no era una tarea, si no era un compromiso con el impulso de procesos de aprendizaje de tipo transformador que, a la vez que buscaban transformar nuestras ideas y transformar la capacidad de acción de los grupos, nos estaban transformando a nosotros mismos.

Y de ahí para delante he continuado todos estos años, casi cuarenta, trabajando con distintos grupos populares en los diferentes países de América Latina y el Caribe. He tenido el privilegio de hacer trabajos de educación popular en todos ellos, aprendiendo de las personas de esos países la mayor parte de cosas que ahora sé. Pero esta idea central de que los procesos educativos son procesos para generar aprendizajes donde el educador lo que hace es ser un aprendiz y un impulsor, desafiador y generador de auto aprendizajes es para mí una concepción de que lo que yo quiero ser en mi trabajo, en mi vida cotidiana, en mis actitudes y comportamientos personales, y que no puedo desconectar ese grupo con el que estoy trabajando de sus aspiraciones, de sus sueños, de sus esperanzas, de sus miedos – y tan poco de los míos. Y que hacer educación popular y ser un educador popular es una manera de confrontarnos ante desafíos de la vida cotidiana, pero aún que sean muy pequeños o que sean muy particulares, están conectados siempre con una historia más amplia: con la historia de nuestro barrio, la historia de nuestro país, la historia contemporánea, que nos desafía.

Por lo tanto, es apasionante hacer esto, que llamamos educación popular, como proceso ético, político y pedagógico de construcción de capacidades de transformación y de capacidades de aprendizaje. Por eso, aunque yo he estudiado algunas otras carreras, como filosofía y sociología, en realidad siempre que me presento digo que

soy, o que estoy en proceso de ser, un educador popular.

J. – E, atualmente, quais são os contextos de intervenção em que estás mais diretamente envolvido? O teu percurso levou-te onde?

O. – Por una parte, yo estoy trabajando en un centro de educación popular que se llama Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, en Costa Rica. Y ahí yo coordino varios proyectos de educación popular, economía solidaria y desarrollo local con organizaciones sociales y, en este momento con programas de extensión universitaria.

Por otro lado, yo soy miembro de una Red Mesoamericana, que se llama RED ALFORJA, y que abarca siete países: México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Me tocó ser coordinador de esta red en su inicio, del año 80 hasta el año 98. Ahora la red se coordina desde Salvador y yo participo dentro de reflexiones, comentarios y aportes con personas de la red, vinculados a procesos de formación en Centro América, principalmente con movimientos sociales. Hay otro espacio en que participo que es el CEAAL – Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, que tiene cerca de 200 entidades afiliadas. Luego de muchos años trabajando en el programa de Sistematización de Experiencias, fui elegido en 2012 como presidente hasta el 2016; en este momento nos hemos propuesto convertirnos en un movimiento de educación popular vinculado a los movimientos sociales de América Latina y el Caribe. Desde el Comité Ejecutivo, apoyamos los grupos de trabajo regionales: movimientos sociales; economía solidaria; sistematización; educación, paz y derechos humanos; equidad de género; educación y juventud. También acompañamos las distintas regiones: Caribe,

Centro América, área Andina, Cono Sur, Brasil y México. Es una tarea más de impulso organizativo y político pero estoy involucrado también en acciones educativas. Por último, en otros niveles, con todas estas relaciones e historias compartidas, he ido vinculándome a proyectos de solidaridad, cooperación, debate educativo y formación en distintos países latinoamericanos, pero también en Europa: en Portugal, con CIDAC; en España, con Oxfam Intermón, Fere, Entreculturas, HEGOA, Médicos del Mundo; en Alemania con el Instituto Paulo Freire; en Bélgica con ITECO, etc. Participo también en actividades del Foro Social Mundial.

Hay muchas instancias en otras partes del mundo con quienes compartimos los sueños de una educación transformadora, de una educación para la ciudadanía global, de una educación que nos haga conquistar nuestras capacidades de ser plenamente personas en un mundo que se haga más humano y no menos humano. Por eso trabajamos también en aspectos que implican defender los derechos humanos, defender la participación de las mujeres, defender la participación de las organizaciones sociales en los procesos políticos nacionales y regionales. Y sobre todo supone pensar en un concepto de planeta, en un concepto de vida y un concepto de sociedad – que nos esté marcado por el valor del mercado, por la utilidad inmediata, por una “ética” instrumentalizada – sino que sea marcado por una ética de la solidaridad, por una ética de la construcción de espacios de libertad, de espacios de co-responsabilidad. Y por eso luchamos. Luchamos contra las injusticias, luchamos contra los gobiernos corruptos, luchamos contra los gobiernos antidemocráticos, luchamos para que las educadoras y educadores tengan mejores condiciones de vida y de trabajo y, por eso, luchamos también para que los campesinos y las

campesinas puedan tener acceso y derecho al disfrute de la tierra, de su propiedad y sus productos. Y luchamos contra las empresas transnacionales de industrias mineras y otras extractivas que nos invaden para apropiarse de nuestros recursos, que envenenan nuestras aguas, nuestros ríos. Luchamos por un planeta mejor. Luchamos porque niños, niñas, jóvenes y personas adultas, a lo largo de toda la vida, tengan siempre la posibilidad de creer en algo, y de crear algo; la posibilidad de construir nuevas relaciones. Y en todo ello está implicado un trabajo educativo transformador, en el sentido de construir nuestra capacidad, como decía Paulo Freire, de “Ser Más”: de ser cada vez más persona y de humanizar el mundo y no dejar que la lógica depredadora del sistema capitalista lo deshumanice. En todo ello he tenido la suerte, el privilegio, de estar vinculado con muchas gentes, con tantas personas maravillosas que hacen cosas muy interesantes e muy importantes y que son las que me animan cada día a ser lo que yo trato de ser.

J. – Esse teu discurso parece sempre muito próximo das lutas concretas, das pessoas e das questões concretas que estão a acontecer com as populações. É um discurso que, para quem está na Europa, a trabalhar na área da Educação para o Desenvolvimento, faz-nos sentir a falta de estarmos mais próximos. Às vezes, o que se sente é que estamos a procurar dentro da mesma lógica de transformação social, de luta por uma maior equidade, maior justiça, mas que estamos longe das populações. Trabalhamos com aquilo que chamaste de “pueblo político”, numa perspetiva geral, mas longe do “pueblo social”. No teu contacto com estes outros contextos de que falaste, também sentes que os educadores para o desenvolvimento/cidadania global, aqui nesta parte do globo, estão longe das populações? O

que é que se te afigura dizer sobre o que conheces da nossa prática aqui deste lado?

O. – Bueno, yo creo que hay que identificar las condiciones y los desafíos de cada contexto. Hay elementos que nos atraviesan en conjunto a todos: esta lógica de mercado, la lógica neoliberal, la lógica utilitaria, individualista que nos deshumaniza a todos y en todos los contextos. Pero, en cada lugar tenemos condiciones particulares e historias particulares.

Por ejemplo, nosotros aquí, ahora en América Latina y el Caribe no podemos estar indiferentes a los procesos enormes de movilización y de lucha del movimiento ecologista, del movimiento campesino, de los movimientos contra la violencia hacia las mujeres, del movimiento que está contra la minería que depreda nuestros recursos, porque es muchísima gente la que está siendo afectada y es mucha gente la que está participando, luchando en contra de eso. También vivimos circunstancias en las cuales tenemos algunos gobiernos que están buscando hacer transformaciones de esas estructuras que hemos heredado desde hace varios siglos y que están creando nuevos espacios de acción que antes no teníamos.

Por ejemplo, yo vengo ahora de estar en Uruguay. Me reuní con un grupo de educadoras y educadores populares y muchos de ellos están trabajando ahora en programas asociados con los programas sociales del gobierno de Uruguay, que con Mujica se ampliaron enormemente y que van a continuar ahora después de 12 años de gobierno del Frente Amplio en Uruguay. Y eso es un escenario nuevo de cercanía con las poblaciones para muchos educadores populares que antes trabajaban en un proyecto más local y ahora, de repente, pueden trabajar en toda una región, pueden trabajar en un proyecto a nivel

nacional. Se amplían las dimensiones, las posibilidades y, claro, también los problemas. Nos pasó a nosotros en Nicaragua, en los años 80. La revolución sandinista nos planteó posibilidades que nunca habíamos imaginado: un proyecto de educación popular a nivel nacional como una propuesta de un gobierno; era para nosotros muy nuevo porque siempre habíamos trabajado en educación popular desde las márgenes, desde acciones de resistencia y propuesta un poco marginales y ahora teníamos la posibilidad que un gobierno, como fue lo caso del gobierno de Nicaragua en los 80, en que el ministro Fernando Cardenal decretara que toda la educación primaria, secundaria, universitaria, debería estar marcada por una lógica de una educación popular, de una educación transformadora, de una educación que nos convierta en sujetos de transformación y no en objetos de la acción de otros.

Entonces, ante esos gobiernos que están realizando acciones de cambio, que se abren nuevas posibilidades que nos vinculan de otra manera con la gente. También hay problemas y se corre un riesgo de que, si antes estábamos trabajando desde el movimiento social o desde la sociedad civil, trabajar ahora desde el gobierno va a implicar trabajar con normas, formas y condicionamientos que vienen de la política gubernamental y que antes no teníamos. Entonces lo importante, en cualquier caso, es preguntarse: “Al final de cuentas ¿quién va ser el protagonista de este proceso educativo? ¿Quiénes van a ser los principales actores, sujetos del proceso?”. Sí pensamos que somos nosotros, es que tenemos una visión que nos limita mucho, sea que estamos en el gobierno, en una ONG o en un grupo voluntario. Pero si pensamos que lo sujetos de los procesos tienen que ser esas poblaciones, quiere decir que en

nuestra metodología de trabajo: en la manera como se hace la investigación, el diagnóstico, la coordinación y la dirección de esos procesos, debe ser la gente la que la realice de forma participativa y crítica, entonces tiene mucho más sentido saber que el aporte que hacemos es un aporte, pero que los resultados a lograr estarán en función no solamente de nuestra capacidad, sino de las capacidades de las demás personas.

Ahora bien, también existen otros contextos en América Latina: contextos muy duros y muy complicados que nos mueven a la solidaridad latinoamericana. Existen gobiernos, como es el caso de México, donde la desaparición de los 43 maestros normalistas en Ayotzinapa significan una vergüenza y un dolor que nos atraviesa a todas las educadoras y educadores de América Latina y eso es un solo caso de muchos más que a veces ni conocemos. Además no ocurre sólo en México, ocurre también en otros lugares y por lo tanto hay luchas, hay movimientos, hay protestas, hay movimientos de resistencia e indignación que pueden aparecer en uno u otro país, pero que nos terminan envolviendo a todos porque todos nos sentimos parte de todas esas agresiones y por lo tanto luchamos junto con toda la gente que los rechaza y resiste.

A mí me parece que en Europa el movimiento de los Indignados, por ejemplo, ha significado un fenómeno muy similar, en el sentido de que las situaciones políticas dominantes van cada vez siendo más antidemocráticas y, al final, hay una voluntad creciente en las personas de defender su derecho a ser personas, a ser ciudadanas. Y ése es el campo de la educación para el desarrollo, es el campo de la educación para la ciudadanía global, que se vincula con lo que nosotros llamamos aquí educación popular. Es defender el derecho de ser ciudadanos y ciudadanas plenas y

de que tenemos la posibilidad de no dejarnos atrapar, engullir, por la lógica única del mercado, sino que tenemos otras lógicas de relación social que tenemos que construir. Ustedes también trabajan con organizaciones sociales, con barrios, con comunidades; trabajan con el movimiento estudiantil y movimientos de participación ciudadana... Y yo creo que éstos son los espacios donde se desarrolla la educación popular, la educación para el desarrollo o la educación para la ciudadanía global, en la medida en que son procesos que vinculan la teoría con la práctica, que son procesos éticos, políticos y pedagógicos y que son procesos de los cuales se generan aprendizajes para la transformación. En esa medida, no importa como la llamemos.

Y esta nueva visión de educación abarca todos los campos, incluyendo la escuela: La aspiración de tener una educación para todas las personas, una educación a lo largo de toda la vida, es porque efectivamente nosotros queremos construir capacidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello tenemos que impulsar una nueva visión de lo educativo: una educación transformadora, que es totalmente contraria a la educación mecánica, autoritaria, impositiva, vertical, memorística que se ha heredado de la educación formal tradicional.

Claro, eso significa transformar la educación formal, significa transformar la manera como se hace educación en los colegios, en las escuelas, en las universidades. Por ejemplo, en Costa Rica, estamos trabajando en un proyecto de formación interuniversitaria con los programas de extensión de las 4 universidades públicas. Las universidades tienen normalmente una estructura la cual hay tres componentes entendidos como roles de toda universidad: la investigación, la docencia y la extensión. Y el problema es que en esta lógica, la

investigación, la pesquisa, ha sido siempre el componente predominante, el que le da el sentido al quehacer universitario; la docencia es considerada un campo importante al interior del mundo del campus, de la relación con los alumnos y de las alumnas; y la extensión se acepta muchas veces como algo de tercera categoría, porque “alguna responsabilidad hay que tener con el resto de gente que no ha tenido el privilegio de estar en nuestra alma máter”, digamos. Esa visión es una visión muy encapsulada de la universidad. Nosotros estamos trabajando sobre una idea que le da vuelta de cabeza a esta noción y que coloca la llamada “extensión” - como acción social- (ya no se le debería llamar “extensión”, sino “acción social”), como el núcleo principal en la relación universidad-sociedad. Así, la acción social debería ser el centro de la responsabilidad del quehacer universitario, pues tiene que ver con los desafíos de la sociedad hacia las universidades. Entonces, de ese componente de acción social, deberían surgir entonces los temas de pesquisa, de investigación; deben orientarse las acciones de docencia y los contenidos sobre los cuales trabajar y los vínculos entre alumnos, alumnas, profesores, personal administrativo y poblaciones con las cuales se vincula la universidad. Claro, eso cambia toda la metodología: supone trabajar currículos integrados, interdisciplinarios y transdisciplinarios; supone trabajar ópticas de pesquisa participante, de investigación-acción participativa, supone generar procesos abiertos de educación dentro del campus y supone salir del campus para hacer que sea la sociedad la que entre en el quehacer de la universidad.

En esta línea estamos haciendo este trabajo a través de proyectos de sistematización de experiencias de extensión/acción social, descubriendo en esas experiencias toda la potencialidad y riqueza que tienen. Por ejemplo,

en una zona indígena, donde hay un grupo de la universidad trabajando, eso permite plantearse la pregunta: ¿cuál es el rol de la universidad con relación a la problemática del mundo indígena y cuál es el aporte que tiene el saber indígena que dar al conocimiento universitario, al conocimiento académico? Entonces, a partir de esas preguntas críticas se empieza a deducir elementos que sirven para profundizar las investigaciones y el quehacer docente.

Experiencias de este tipo nos muestran que es fundamental ponerse a pensar de qué manera en la universidad nos estamos vinculando a las problemáticas del conjunto de la sociedad (y no solamente aquellas con las que tenemos un contacto puntual y momentáneo). Y para eso es necesario que quien sistematiza empiece a generar también reflexión teórica, porque estas experiencias de extensión/acción social, que son enormemente ricas, muchas veces no tienen un impacto suficiente en la academia porque para la visión de los académicos son experiencias secundarias y son experiencias que no producen un conocimiento académico, que no producen un conocimiento científico. Entonces, es necesario que las personas que están involucradas en estos procesos puedan producir conocimientos y contenidos que entren en debate con los otros procesos de construcción de conocimiento en la academia, para también legitimar este trabajo. Esto está permitiendo, además, que las personas llamadas “extensionistas” empiecen a valorar la importancia enorme de su trabajo, que hasta el momento siempre habían pensado que eran proyectos interesantes, bonitos, ricos, pero que no eran tan significativos como para desafiar la lógica global de la universidad.

Yo encuentro que las universidades en América Latina – por ejemplo en Brasil, en México, en

Colombia – cada vez más están incorporando la lógica de educación popular en su quehacer, están incorporando la lógica de la acción social en la extensión y están incorporando la construcción de conocimiento desde esas prácticas como elemento para la construcción de conocimiento académico, lo que antes no era valorado. Este es un movimiento que está creciendo mucho en América Latina y en CEAAL estamos tratando de darle seguimiento, al punto que nuestra revista “La Piragua”⁴, el nº 41 que va a salir en noviembre, va estar dedicado al tema: ‘Educación Popular, universidades, ciencias sociales’.

Todavía este proceso no se da igual en el caso de los institutos, los liceos de educación secundaria y primaria, pero sin embargo hay experiencias interesantes, como la que se hace con el proyecto ‘Conectando Mundos’, que coordina en España Oxfam Intermón y en Portugal deben haber experiencias similares. Es un proceso más lento: cambiar cosas en la institucionalidad educativa, en los ministerios de educación, es muy duro. Hay una costumbre burocrática muy grande, muchas veces los propios educadores y las propias educadoras no están dispuestos a arriesgarse, a cambiar, a hacer cosas que no estaban acostumbrados porque es más fácil cumplir una tarea establecida, que aventurarse a construir, a investigar con los alumnos y alumnas y a modificar ese estatus de confort. Pero cuando empezamos a hacer procesos de formación con educadores y educadoras con este nuevo sentido, descubrimos que hay un sector que se entusiasma mucho, se apasiona con el sentir verdadero del quehacer educativo crítico y transformador. ¿Puede ser que en Portugal estén viviendo ustedes eso mismo?

⁴ <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>.

Luísa (L.). – Eu creio que estamos a viver um fenómeno quase contrário. Quero dizer, um sistema cada vez mais obsessivo de preparar os jovens, desde o ensino primário, secundário e depois na universidade, para o mercado. Está um sistema cada vez mais constrangedor, em Portugal talvez ainda mais do que noutros países europeus, mas com um desgaste muito grande dos professores e dos alunos também. Portanto, eu penso que estamos a viver um processo bastante diferente.

Por isso mesmo, este intercâmbio é muito enriquecedor também para nós. Para não nos sentirmos isolados e para termos a noção que noutros lugares existem outros desafios e existem outras respostas aos desafios. Então, acho que este intercâmbio sobre o que estamos a fazer em cada uma das nossas realidades parece-me muito importante e muito fecundo.

E aproveitava para te perguntar: do teu ponto de vista, e tendo em conta tudo o que disseste até agora, todo este percurso, consegues sintetizar quais é que são os desafios principais para a educação popular, para a educação para o desenvolvimento, para a educação para a cidadania global – na perspetiva, como tu dizias, que não interessa tanto o nome, mas mais o conteúdo. Quais é que são os principais desafios que tu vês neste momento?

O. – Yo creo que un primer desafío es estar muy pendientes de las condiciones que nos está marcando el contexto, en términos de cuáles son las prioridades, de cuáles son los sujetos de la acción educativa y cómo nuestras modalidades de acción deberían no cerrarse, sino abrirse a esas dinámicas de esos sujetos y de esas condiciones. Es decir: las condiciones pueden ser muy difíciles, pero la experiencia de la educación popular en América Latina nos muestra que incluso en los

momentos de mayor dureza de las dictaduras, la educación popular continuó recreándose bajo formas de resistencia comunitaria, bajo formas de organización totalmente nuevas que no existían antes. Entonces tener la posibilidad de reinventar nuestra acción a partir de las condiciones reales me parece que es fundamental para no quedarnos con un esquema o un modelo preestablecido.

La segunda cosa es que me parece que necesitamos incentivar una reflexión crítica a partir de un intercambio más cualitativo de nuestras prácticas. Creo que hay mucha gente haciendo muchas cosas interesantes, pero se queda muchas veces en un intercambio muy descriptivo. Deberíamos aprovechar para plantearnos preguntas más de fondo. Por ejemplo: ¿qué tipo de aprendizajes se construyen desde la educación popular o desde la educación para el desarrollo o para la ciudadanía global? ¿Qué tipo de capacidades para la vida se construyen y a través de qué procesos? ¿Qué tipo de relaciones sociales se fortalecen con procesos de educación popular, de educación para el desarrollo o de ciudadanía global? Para que, más allá de las formas particulares que en cada lugar se están haciendo, nosotros podemos identificar factores comunes, criterios, pistas de búsqueda y profundización. Más que a las metodologías, ir a las filosofías. O sea: ¿cuáles son los principios que animan los procesos de incorporación de los jóvenes y las jóvenes? ¿Cuáles son los factores que desarrollan nuestra disposición de indignación y de movilización? ¿Cuáles son las motivaciones que son posibles de ser generadas para pasar de la contemplación a la acción transformadora y a través de qué tipo de procesos esto se ha hecho posible? Entonces, ir más hacia las filosofías, hacia los principios que sustentan nuestras metodologías, que sustentan nuestras

modalidades de trabajo, pero no quedarnos solamente en las formas, en la superficie.

Y me parece que un tercer desafío, que es permanente, es creer en la gente, confiar en la gente. Potenciar el saber que las personas tienen. Si hablamos de la educación popular vinculada al “pueblo social” – a todos aquellos sectores que sufren algún nivel de desigualdad, de asimetría, de explotación, de opresión, de marginación, de exclusión, de discriminación – detrás de eso y detrás de esa relación de asimetría, siempre hay un factor de resistencia, un factor de identidad, un factor de conocimiento y de sabiduría que tiene cada persona que pertenece al “pueblo social”. Pero esos saberes no les hace convertirse automáticamente en sectores organizados, críticos y cuestionadores, que son capaces de luchar y de transformar esas condiciones de asimetría y convertirse en “pueblo político”. Por eso es que el trabajo en educación popular, o en educación para el desarrollo o en educación para la ciudadanía global, tiene que ser estratégico, intencionado; tiene que hacerse impulsando procesos acumulativos de desarrollo de capacidades; porque no es automático ni mecánico. Pero el “pueblo social” siempre tiene una reserva moral, una reserva de identidad, una reserva de contenidos en su manera de vivir y en su manera de resistir, que hace que tengamos que estar abiertos a explorar y encontrar allí la fuente de construcción de procesos transformadores con su protagonismo.

No significa esto que hace algunos años se decía, de manera romántica, que “el pueblo siempre tiene la razón”. Porque todas las personas estamos imbuidas de la lógica dominante y esa estructura mental, cultural, dominante, que es patriarcal, que es capitalista, que es colonialista, nos atraviesa a todos aunque seamos sufridores –

digamos – de esa lógica. Pero, aún pese a ello, hay siempre una posibilidad de re significación que se expresa en formas, a veces, sutiles de resistencia, de toma de distancia, de auto identidad. Yo creo que hay que descubrirlas, explicitarlas y potenciarlas. Y para eso, los educadores y las educadoras no tenemos otra forma de hacerlo que estar con la gente y hacer que la gente nos enseñe; sensibilizarnos para poder descubrir con ellas y con ellos cuales son los caminos de lo que tenemos que construir y cómo hacerlo. Ahí no hay recetas.

Y eso es lo que yo creo que nunca debemos perder de vista: no es entender una gran teoría, no es contar con muchas herramientas metodológicas, sino desarrollar una capacidad de empatía, de compromiso, de abertura, de disposición, de sensibilidad hacia lo que la gente es capaz de crear. Y podernos maravillar de las cosas increíbles que la gente crea bajo distintas formas de cuidado, de solidaridad, de resistencia, de apoyo mutuo, de imaginación de futuro... y que están ahí y que son el potencial para que aprendamos y desde el cual nosotros podemos ayudar a construir las capacidades más teóricas, más conceptuales, pero que se nutren de esa vitalidad. Por eso, cuando hablamos de la idea del 'Buen Vivir', cuando hablamos de esa otra cosmovisión, estamos hablando de otra relación entre las personas, de otra relación con la naturaleza que el mundo occidental y la lógica capitalista nos ha impedido ver. Y necesitamos, por lo tanto, como dice Boaventura de Sousa Santos, crear otras epistemologías desde otros lugares. Y el único otro lugar que nosotros, los educadores y educadoras, tenemos es el lugar de la gente; es en y trabajando críticamente con la gente donde encontraremos las reservas morales, intelectuales y sensibles desde las cuales aprender y proyectar.

Y somos tal vez personas privilegiadas porque estamos en un lugar donde podemos hacerlo todos los días; pero podemos también ser muy insensatas si estamos todos los días encerrados en nuestros esquemas y conceptos y no lo vemos, porque estamos encerrados en nuestra lógica, en nuestra técnica, en nuestras palabras, en nuestros saberes. Entonces, es fundamental generar procesos, impulsar con la gente el desarrollo de capacidades creativas e incentivar a la invención y a la reinención; éstos son factores que nos ayudarán a también encontrar nuestro propio camino de hacer una educación transformadora y nuestro propio camino de ser educadores y educadoras diferentes. De reinventarnos a nosotras y a nosotros mismos. No lo podemos aprender en ninguna universidad, en ningún instituto y en ningún libro. Lo tenemos que aprender todos los días en nuestro trabajo.

J. – Já estamos com uma conversa longa, mas fiquei com curiosidade de te ouvir falar sobre a experiência da Nicarágua. Neste sentido em que um governo tem no seu programa a educação popular como transversal, ao nível da educação... Como foi essa experiência? O que correu bem? O que correu menos bem?

L. – Gostava de acrescentar só uma coisa. Há também o caso do Brasil, em que o governo reconheceu a educação popular como parte da sua relação com as populações e como ferramenta para ouvir as populações sobre os assuntos da governação. Num contexto totalmente diferente do da Nicarágua, claro.

O. – Es un tema largo, también, pero efectivamente tienen relación y yo he tenido el privilegio de vivir un poco algunos procesos en ambas experiencias.

La experiencia de Nicaragua es la experiencia de los años 80. Es una experiencia en la que se abren posibilidades que hasta ese momento en América Latina no habíamos tenido: de impulsar proyectos, procesos de educación popular de amplitud nacional. Y tiene un componente central que fue la Cruzada Nacional de Alfabetización. Pero más que como cruzada de lectura/escritura, fue un proceso de movilización nacional que involucró una modificación de las relaciones que existían en la sociedad porque fueran cerca de 150 mil personas de las ciudades a vivir en el campo y esos seis meses de vivir en el campo, cambiaron la vida de la gente del campo y también de las chicas y los muchachos que venían de la ciudad. Es en ese proceso donde la alfabetización empieza a tener sentido, donde la gente empieza a descubrir en qué país está viviendo y todas las potencialidades que pueden tener. A partir de la finalización exitosa de la Cruzada se planteó un proyecto que se llamó de 'Educación Popular Básica', que era un proyecto que debía continuar con esta dinámica del movimiento de la cruzada y proyectarse hacia a la educación permanente. Y en esa conexión es donde se enfrentarán dilemas complejos que no quedaron siempre bien resueltos. Porque había una opción que se planteaba que esta educación popular básica tenía que ser una educación totalmente distinta a la educación regulada tradicional. Que si bien era pos-alfabetización y debía tocar temas que permitían aprender y estudiar muchos otros contenidos (ciencias naturales, ciencias sociales, lenguas, geografía, economía, matemáticas, etc.), debía tener una lógica diferente que la tradicional. Pero la otra postura era "tenemos que hacer que la gente que se alfabetizó y que está en educación popular básica, pueda ir entrando en el sistema regular escolar"; es decir que después que se alfabetizaron, llevaran uno, dos años de pos-

alfabetización y luego entraran a la escuela primaria.

Nosotros, en la Red Alforja, que estuvimos trabajando esos años con el gobierno sandinista, apostamos al primer movimiento con un grupo de personas del vice-ministerio de educación de adultos. Sin embargo, lo que terminó predominando fue la otra visión, en la medida en que para las personas que tenían la responsabilidad política de ese momento, imaginar cómo podría ser otro sistema educativo que no fuera el que ya se tenía, era muy difícil. Y segundo, se tenía las condiciones de aprovechar el ofrecimiento que hacia el gobierno cubano de formar miles de educadores y educadoras para la extensión del sistema de instrucción pública en el país. Entonces, terminó imponiéndose la idea de más bien generar un proceso de instrucción pública, democratizarlo, ampliarlo, y tener educadores y educadores formados con este apoyo, y no cambiar la lógica del sistema que hubiera supuesto empezar a trabajar ejes temáticos integrados, contenidos diversificados—unos contenidos en una región, otros en otra—vinculación de la práctica con la teoría, un rol más horizontal y dialogal del personal docente, etc. Tomando en cuenta los recursos que se tenía y la mentalidad que se tenía en ese momento, hubo esa discusión y ganó la que no era la que nosotros proponíamos. Lo nuestro era bastante aventurado y arriesgado porque nunca habíamos tenido una experiencia que dijéramos "Mira, es que esto se puede hacer así, así." — era simplemente una utopía. Lo otro tenía una prueba de que era posible; era posible hacer una educación universal, una educación gratuita, una formación acelerada de maestros y maestras que venían de los sectores populares; y había recursos para hacerlo. De lado nuestro, solo había una idea "loca" de decir "mantengamos el sueño de hacer

una educación revolucionaria distinta, que no sabemos cómo será, pero seguramente será muy buena”...

Sin embargo, los procesos de educación popular adquirirán otras formas en Nicaragua. En el año 85, el Ministro de Educación Fernando Cardenal aún en este contexto planteó que había que transformar la lógica de la producción de materiales y de currículo vinculado a las necesidades específicas del país y a hacer con que toda la educación fuera una educación popular. Se hizo un importante evento con personal de todo el ministerio y de todo el país para discutir aquello y tuvo entusiasmo y también resistencias de quienes participaron. Otro ejemplo, Xavier Gorostiaga, un sacerdote jesuita que dirigía la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales - CRIES, impulsó algo similar en la Universidad Centroamericana UCA, con la idea de cambiar el currículo tradicional universitario y hacerlo un currículo de educación popular. Se llevaron a cabo intensos procesos de capacitación multiplicadora en el contexto de la Reforma Agraria, durante las campañas de educación popular en salud, los proyectos populares de vivienda, en las organizaciones sociales como los Comités de Defensa Sandinista, y se generó en Nicaragua un debate interesante teórico y metodológico sobre la educación popular incluso en la escuela de formación de militantes del Frente Sandinista. Sin embargo, todos estos procesos no lograron consolidarse ni constituir una alternativa real al esquema tradicional escolarizado que sí posibilitó una instrucción universal, de acceso gratuito, pero no modificó sustancialmente sus estructuras y metodologías.

En este mismo período, a fines de los años, 80, es donde surgen de forma interesante algunas

experiencias hechas por los gobiernos estatales y municipales en Brasil, a partir de la experiencia enorme de procesos de educación popular en las organizaciones sociales de base, los sindicatos rurales, la CUT, el MST, pero ahora pensado como política pública. Porque Brasil lo que tiene es una estructura descentralizada de educación y, por lo tanto, fue posible que cuando el Partido de los Trabajadores – en los años 86, 88, 90 – empezó a conquistar gobiernos locales y estatales, pudo definir políticas educativas de educación popular para ese municipio o para ese estado. Paulo Freire mismo, por ejemplo, fue secretario de educación de Sao Paulo durante el gobierno de Luisa Erundina (1988-92) y buscó impulsar cambios significativos en el sistema escolar y, sobre todo, en las concepciones pedagógicas al interior de la escuela⁵.

El proceso que yo conozco más es el del Estado de Rio Grande do Sul, en la época del gobierno de Olívio Dutra (1998-2002) y creo que sería una experiencia muy interesante a conocer con más detalle. La Secretaría de educación, retomando la experiencia de educación de jóvenes y adultos, y dando un impulso enorme al MOVA (Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos), definió hacer una “Constituyente Escolar”. Entonces se involucró a todas las escuelas del Estado (recordemos que Rio Grande do Sul tiene cerca de 14 millones de habitantes; es un Estado más grande que varios países de Centro América juntos) y generó un movimiento donde todas las escuelas, los colegios, los padres y las madres de familia, los estudiantes participaran en una constituyente para diagnosticar desde abajo las prioridades, las necesidades, los temas centrales por dónde orientar una educación popular a nivel

⁵ Ver, por ejemplo: “La educación en la ciudad”; “Cartas a quien pretende enseñar”; “Pedagogía de la Autonomía”.

general del sistema. Junto con eso se creó la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul, paralelo a las acciones que hacia la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Entonces, hubo un movimiento que tocó distintos espacios y instancias, incluyendo el Movimiento Sin Tierra, que tiene en Rio Grande do Sul un de los sus principales centros de formación; el centro donde se forman los educadores y educadoras de los campamentos del MST y que vienen a ese centro para formarse a lo largo de dos años, vinculando la teoría con la práctica, la vida con la acción – un proceso interesantísimo.

Yo creo que en ese período se dio una mezcla de elementos riquísimos que valdría la pena explorar mucho más, pues lamentablemente, en el año 2002, cuando este proceso estaba en plena formulación de propuesta de política educativa, el Partido de los Trabajadores perdió la elección y el siguiente gobierno tiró abajo todo lo que se había hecho en este campo, creo que desde la óptica neoliberal, sabiendo muy bien el potencial revolucionario y transformador que estaba ahí.

Debe haber muchas otras experiencias en Brasil y en otras partes de América Latina; seguramente también en Portugal y en otros lugares, existen experiencias significativas que podríamos ir retomando para crear propuestas que tenemos que procesar y pelear ante los ministerios, las universidades, los gobiernos. Pero no puede ser un grupito. Tienen que ser los educadores y las educadoras, los alumnos y las alumnas, los padres y madres de familia, que tenemos que pelear por una educación democrática, por una educación gratuita, por una educación de calidad, por una educación transformadora y ahí esta talvez el desafío que tenemos en nuestras manos cuando hablamos de que podemos hacer con la

educación formal: no resignarnos a que así como está sea la única que podamos tener.

J. – Oscar, não achas que falar de educação transformadora não combina com educação formal? Porque a educação formal, de alguma maneira, é a educação do sistema vigente; é a educação que dá lugar à reprodução social. Ou seja, é o sistema vigente quem define a educação formal e, normalmente, fá-lo de uma forma reprodutora de si próprio e não transformadora, pelo menos no contexto do sistema neoliberal atual. Será que isso alguma vez vai ser possível? Esquecer as relações de poder atuais e toda a pressão que elas fazem para manter o status quo, nomeadamente através do sistema de ensino formal?

O. – ¡Claro que es posible! Yo creo que depende de lo que hagamos. Pienso que podemos hacer que la educación transformadora, crítica, creativa, dinámica, que vincula la teoría con la práctica, que se base en el diálogo, en la relación horizontal entre docentes y alumnado, pueda entrar dentro de un sistema formal. Pero lógicamente el sistema no va funcionar como el sistema que tenemos ahora. Ya no podría ser un sistema cerrado, autoritario; sí que puede ser un sistema, pero abierto, con distintas entradas y salidas, en el cual el protagonismo de los actores, educadores, alumnos, alumnas y comunidad sea distinto al que ahora conocemos. Yo creo que lo que estábamos hablando antes nos muestra experiencias en las cuales vemos que es posible y en ellas nos podemos inspirar para proponer y luchar.

Porque sí, creo que hay que luchar por eso, pero hay que luchar con inteligencia y hay que luchar con seducción. Con inteligencia para saber enfrentar los puntos críticos de debate que va significar un debate teórico, conceptual, formal, epistemológico, metodológico: tenemos que tener

una batería de elementos para poder decir 'esto sí, es educación; esto es mejor educación; esto produce conocimiento'. Hay que ser inteligente pero hay que trabajar también con seducción. Es decir, hay que generar experiencias que movilicen a los educadores y educadoras para que peleen por eso. Para que lo hagan en su práctica: 'yo puedo cambiar un poquito eso en mi escuela. ¿Cómo lo voy a hacer?', por ejemplo, vamos armar un grupo de estudio; vamos armar un grupo de acción comunitaria; vamos a incorporar la vida en los contenidos de estudio vinculándolos con la vida de los alumnos y alumnas.' Y empezar a explorar posibilidades, ellos y ellas mismas. Y saber que lo que vamos a enfrentar va a ser una pelea... no va ser fácil. Pero si yo, educador y educadora, empiezo a seducirme con esta posibilidad, con ver que yo puedo hacer algo distinto, eso me va dar una potencialidad para entrar en la pelea también con inteligencia. Que quiero decir: nosotros estamos haciendo talleres de sistematización de experiencias desde la óptica de educación popular con educadores y educadoras de nivel primario, de nivel secundario y también que trabajan, por ejemplo, en informática educativa. Son personas que tienen inquietudes, que hacen lo que hacen todos los educadores todo el tiempo, pero que a través de estos talleres descubren nuevas potencialidades y descubren que puede ser mucho más interesante lo que hacen todos los días de lo están haciendo ahora.

Hay que buscar espacios, por ejemplo, en un ministerio, o en una región, o en una escuela, donde hay un núcleo de gente interesante que pueda empezar a hacer una experiencia de innovación. Nosotros, hace dos años, hicimos aquí en Costa Rica un festival de innovaciones pedagógicas. Se logró hacerlo con cerca de diez institutos y con profesores e profesoras que

habían modificado metodologías en el currículo y la docencia. Se abrió un espacio para mostrar, por ejemplo, cómo con origami se puede trabajar la geometría; o como con experimentos puedes trabajar conceptos abstractos espaciales. Cosas súper interesantes. Porque vuelvo otra vez al principio que decía antes: ¡la gente sabe! Los educadores y educadoras tienen conocimientos, tienen intuiciones, tienen habilidades enormes para innovar e inventar y que están muchas veces reprimidas, que muchas veces no dan cuenta de ello porque tienen miedo de que se sepa que no están haciendo el programa formal; pero, de repente, pueden encontrar un espacio para decir 'no, no, yo vi que eso que me dieron acá, en estos programas, en estos materiales no funciona en mi grupo y lo voy a adaptar, modificar, recrear'. Y eso yo creo que ocurre en todos los países: el ministerio envía un material pero en mi comunidad, en mi región, en mi escuela, no funciona. Entonces yo la mitad lo uso, la mitad no uso, agarro en otras cosas que tenía e invento; pero no le digo a nadie porque pienso que puede ser un problema. Entonces esta experiencia de juntar innovaciones pedagógicas permitió descubrir la enorme potencialidad creativa del docente y de la docente. Y eso ha sido uno de los factores que puede presionar a los ministerios. Que se busque sistematizar más experiencias, que se discuta sobre los resultados reales de las acciones educativas.

Porque una cosa que les preocupa, al sistema formal, es que haya malos resultados; obviamente, porque no generan aprendizajes significativos, porque es una educación puramente utilitaria. No sé si en Portugal pasa lo que pasa en Centro América o en Costa Rica, que muchos de los estudiantes de secundaria son expulsados de la escuela. Le dicen 'abandono escolar' pero no son ellos que abandonan, es que la escuela los

expulsa; no sirve para nada o para mucho lo que están estudiando. Entonces, para cambiar esos resultados una idea que puede caber en algún ministerio es 'hay que innovar la metodología'. Y por ahí puede ser un puente para empezar a desarrollar debates pedagógicos críticos con educadores y educadoras. Y esas experiencias, ir las ampliando; yo creo que eso va a generar un movimiento de transformación desde abajo, que son los únicos movimientos que realmente valen la pena impulsar en los procesos de educación. No va a venir por una reforma educativa desde arriba dictada por no sé quién; no va a venir por la lectura maravillosa de no sé qué libro que habla de las nuevas técnicas de no sé qué... Sino que forme parte de un movimiento en que educadores y educadoras seamos protagonistas, propositores y actores de esos cambios y los vayamos poniendo en marcha.

Me parece que por ahí yo diría que puede ir la esperanza de esa utopía de vincular una educación transformadora, crítica, creativa, popular, dentro de un sistema de educación formal; lo que haría que el sistema de educación formal sea realmente interesante, apasionante, en el que los estudiantes no vayan a repetir lo que les enseñan, sino a construir aprendizajes y generar su capacidad infinita de aprender crítica y creativamente.

J. - Muito obrigado, Oscar. Acho que foi ótimo. Resta-nos agradecer.



DOCUMENTO-CHAVE

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION - PREPARING LEARNERS FOR THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY

Luís Santos¹

- **Título:** Global Citizenship Education - Preparing learners for the challenges of the 21st century (Educação para a Cidadania Global - Preparar os estudantes para os desafios do século XXI).
- **Responsabilidade:** UNESCO
- **Língua:** Inglês
- **Data de publicação:** Paris, 2014
- **ISBN:** 978-92-3100019-5
- **Nº de páginas:** 45
- **Acesso:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>

Índice e apresentação sumária de cada rubrica

O texto abre com um Sumário Executivo, que resume todo o documento em página e meia, e está organizado em três capítulos:

1. Educação para a Cidadania Global: as questões básicas e os debates;
2. Educação para a Cidadania Global na prática;
3. O caminho a seguir.

¹ Licenciado em Sistemas de Informação pela Universidade do Minho, professor de Informática no Ensino Secundário e formador de professores; colabora com o CIDAC desde 1978 e é membro da atual equipa dinamizadora da Rede de Educação para a Cidadania Global (www.moodle.rede-ecg.pt); participou no projeto Conectando Mundos e em projetos subsequentes.

O Sumário Executivo, logo de início, define o conceito de Educação para a Cidadania Global (ECG): um paradigma que engloba o modo como a educação pode desenvolver o conhecimento, as competências, os valores e as atitudes que os estudantes necessitam para assegurar que o mundo seja mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.

É sublinhado o papel da ECG no ir além do desenvolvimento do conhecimento e das capacidades cognitivas, para contribuir para a construção de valores e desenvolvimento de competências e atitudes que promovam a cooperação internacional e a transformação social. É defendida uma abordagem holística, combinando intervenções formais e não formais, a utilização de tecnologias da informação e da comunicação, do desporto e de manifestações artísticas.

1. Educação para a Cidadania Global: as questões básicas e os debates

Reconhece-se que o próprio conceito de ECG não é pacífico, havendo lugar a múltiplas interpretações. Constatam-se a existência de tensões decorrentes de diferentes sensibilidades e interpretações, mas o documento crê que, não devendo ser ignoradas, não serão irreconciliáveis: solidariedade versus competição, identidade local versus global, e o papel por vezes incómodo da ECG em sistemas educativos mais autoritários. É relativamente consensual, no entanto, que a ECG envolve o sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla, e a promoção de um olhar global que faça a ligação entre o nacional e o internacional, entre o local e o global, baseado em valores universais e no respeito pela diversidade e pluralismo. É defendido que uma ECG eficaz não deve ser tratada de forma autónoma, mas de num contexto transdisciplinar. São elencadas diversas competências a desenvolver nos estudantes, colocando o foco no processo de aprendizagem.

2. Educação para a Cidadania Global na prática

São apresentados os princípios que devem guiar a ECG de modo concreto, na prática lectiva, tais como uma aprendizagem centrada no aluno e que promova interações alinhadas com aqueles princípios, como a colaboração, o diálogo, a literacia em relação aos média, um ambiente inclusivo, práticas de decisão democráticas - e exemplos concretos de como se poderá organizar essa aprendizagem. É discutida a integração curricular e, com bastante destaque, o papel que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) poderão ter, sendo referida a rede TIGed com 11 000 professores e 4000 escolas, bem como diversas plataformas colaborativas de aprendizagem de que são dados exemplos. É discutida a abordagem à ECG partindo das artes ou do desporto, bem como de projectos de intervenção comunitária, ligada a problemas locais que são perspectivados de modo global. São, ainda, referidas as questões relacionadas com a formação de professores nesta área, e iniciativas com a participação de jovens. Por último, é tratada a avaliação e monitorização dos processos.

3. O caminho a seguir

Considera-se que houve avanços significativos, quer em relação ao conceito, quer em relação à prática da ECG. Sistematizam-se seis pontos a ter em conta e desenvolver no futuro, para aprofundar a ECG, como o

dar voz aos jovens, a formação de professores ou o debate sobre os conceitos, dos quais destacaríamos a criação de redes e de comunidades de prática, informais e flexíveis, para partilha de experiências e recursos.

Comentário

Este relatório da UNESCO é muito relevante porque faz, de alguma forma, um balanço global da ECG a nível mundial, abrangendo desde aspectos como a discussão sobre os conceitos até ao modo como a ECG tem sido concretizada no terreno, em diversos países. Assim, o leitor encontrará aqui as perspectivas específicas, por exemplo, dos países da América Latina sobre a ECG, onde é dado especial relevo, por razões históricas, à Educação para a Paz, ou dos países asiáticos, em que o foco principal vai para a questão do ambiente sustentável. É discutido como se pode passar de um "simples" problema local para uma perspectiva mais global, pensando nas implicações desse problema: como surge? Quais as razões? Como estruturar o processo de decisão, envolvendo os interessados? Que recursos? É fortemente sublinhado que a ECG não se resume a um conjunto de conteúdos, e o próprio processo de aprendizagem é crucial, devendo respeitar os próprios princípios (de participação, de democraticidade, de dar voz aos interessados, mesmo se muito jovens), já que o processo constitui, ele próprio, uma forma de aprendizagem.

Em Portugal, foram há uns anos extintas as chamadas "áreas curriculares não disciplinares", onde se integravam, por exemplo, a Educação Cívica e o Desenvolvimento de Projectos, com o argumento de que a escola se deveria concentrar em "matérias" como o Português e a Matemática. Não sendo aqui o lugar adequado para discutir o modo como aquelas duas áreas estavam a ser concretizadas, é relevante assinalar que nelas se poderiam, e em muitos casos assim aconteceu, desenvolver competências que nem sempre é fácil desenvolver no âmbito de disciplinas, apoiando, por exemplo, trabalhos transdisciplinares.

Na perspectiva da ECG, importaria, no entanto, passar-se da perspectiva mais redutora por vezes presente na Educação Cívica ("não cuspir no chão", "não chamar nomes aos meninos",...) para uma perspectiva mais global: se os alunos vão participar numa actividade de recolha de lixo espalhado numa serra, poder-se-á recolher informação, discutir e produzir trabalhos sobre as razões da produção de tanto lixo, sobre os modelos de comercialização, sobre os destinos dos vários lixos e como parte deles acaba nos oceanos,... E, nesta perspectiva, este relatório da UNESCO ajuda a pensar os caminhos que levam do local ao global e como, ao mesmo tempo, se desenvolve o pensamento crítico nos intervenientes. O documento, sem deixar de reconhecer a existência de diferentes perspectivas sobre ECG, e mesmo de tensões, defende a possibilidade de convergência das diferentes posições, matéria sobre a qual temos as maiores dúvidas – e nem nos parece desejável, sob pena de a ECG se tornar numa espécie de "albergue espanhol" onde tudo caberia. Pelo contrário, e sem prejuízo do esforço de superação de divergências e de incorporação dos contributos dos diferentes contextos, parece-nos crucial a clarificação de posições, e o sublinhar do papel necessariamente transformador que a ECG deve buscar.

Um aspecto que parece especialmente relevante, e que é mencionado, é a utilização das TIC como um meio de facilitar e promover o trabalho colaborativo. Estando hoje muitas escolas dotadas de infraestruturas mínimas, as TIC facilitam enormemente o acesso a informação, a partilha de experiências, o tornar visível o projecto que se fez, a divulgação de boas práticas. Mas as TIC têm uma curva de aprendizagem, pelo que

haverá a necessidade de assumir que há necessidades de formação (aliás, também noutras dimensões): como apresentar o nosso projecto? Como divulgar uma iniciativa nossa? Como construir um texto comum com colegas de outro país?

O documento de Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, aprovado por despacho em 2010, tem um horizonte temporal que está a terminar, no final deste ano. Na sequência deste relatório da UNESCO, haverá que perguntar que pensa o nosso país fazer nesta área, que sequência irá ser dada e que avaliação se faz destes anos. Seria desejável que um novo documento alargasse o âmbito do anterior, para toda a escolaridade obrigatória, e que as formações inicial e contínua de professores e educadores fossem contempladas, aprofundando-se o trabalho que já algumas universidades e politécnicos vêm fazendo.

Por último, quem se envolve ou se interessa pela ECG, não pode deixar de enfrentar as reticências que por vezes se notam nas escolas no tratamento de temas "mais políticos". Em última análise, como bem foca este documento da UNESCO, a ECG tem a ver com as desigualdades e com diversos problemas delas decorrentes. E não há como fugir, os diversos problemas que tratamos no âmbito da ECG não são meros fenómenos meteorológicos ou acontecimentos da natureza em relação aos quais pouco possamos fazer - pelo contrário, são problemas de cidadania, que é uma outra forma de dizer da "polis", ou seja, da política, cuja compreensão promove nos jovens e nos outros intervenientes uma melhor consciência e capacidade de intervenção.



RECENSÃO CRÍTICA

Dalila Coelho¹

*Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*²

Nota sobre a entidade responsável pela publicação:

O Instituto Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco) é um Centro de Investigação com projetos nas áreas da Educação para o Desenvolvimento, Cooperação e Desenvolvimento. A sua missão tem por base a construção, estudo e desenvolvimento de iniciativas, a partir da pesquisa histórica e da promoção do pensamento crítico, em diversos processos e estratégias alternativas de desenvolvimento humano e de cooperação transformadora. Os princípios de ação que orientam as atividades do Hegoa são o fomento da reflexão crítica e a coerência das atividades desenvolvidas com o plano estratégico definido e com os valores com os quais se identificam, como a justiça social, a solidariedade, a equidade entre homens e mulheres e a interculturalidade. São ainda destacados a aposta numa lógica de trabalho construção-proposta-desenvolvimento-aplicação como enfoque de trabalho da organização e ainda um enfoque feminista como marco de análise integral e definição de prioridades de ação.

O Instituto Hegoa tem vindo a desenvolver desde 1999-2000 o seu Centro de Documentação, um importante marco institucional, com várias publicações próprias dos seus investigadores. O domínio da investigação aposta no fortalecimento da pesquisa para a criação de pensamento crítico, fundamentos teóricos e ferramentas operativas em áreas temáticas como Desenvolvimento, Educação e Cooperação. O Instituto tem ainda, no domínio de Formação e Docência, desenvolvido alguns programas doutorais e de pós-doutoramento, nas áreas do Desenvolvimento, Cooperação Internacional e Educação Emancipadora.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Ref. BD/105706/2014

² Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, JJ (2009): Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos. Hegoa, Bilbao. Disponível em http://www.hegoa.ehu.es/articles/text/educacion_para_la_ciudadania_global_debates_y_desafios

Também importantes são os domínios da Educação e Sensibilização, particularmente ligados à Educação para o Desenvolvimento, considerada uma estratégia relevante para a transformação social e para a construção de uma cidadania global crítica e ativa. Os autores desta obra, Miguel Argibay, Gema Celorio y Juanjo Celorio, são investigadores no Instituto Hegoa, com várias obras e artigos já publicados, sobre ED e Cidadania Global.

Recensão crítica

A obra *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*, publicada em 2009 pelo Hegoa – Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional da Universidad del País Vasco, pela mão de Miguel Argibay, Gema Celorio e Juan Celorio, encontra-se organizada em quatro grandes momentos, três dos quais de natureza teórica e conceptual, e um relatando uma experiência de intervenção, designada por *Amanda*³. Num primeiro capítulo, 1. *Pasado y presente de la Educación para la Ciudadanía*, faz-se uma análise do percurso histórico da educação para a cidadania, e de algumas questões contemporâneas mais prementes. Segue-se uma leitura da relação entre educação para o desenvolvimento (ED) e educação para a cidadania, enquanto domínios conceptuais e práticos mutuamente pertencentes, cuja expressão mais atual é a cidadania global, intitulado 2. *La Educación para la Ciudadanía desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo*.

Um terceiro capítulo - 3. *Hacia un enfoque integrador*. *Experiencias de transversalidad* - representa um esforço de conjugação dos vários domínios discutidos na obra, tendo em mente o carácter multidimensional da ED, e incidindo na sua aplicação ao espaço escolar, lugar por excelência de articulação entre o *global* e o *local*.

Um quarto e último capítulo - 4. *Amanda*. *La sistematización de una experiencia de acción comunitaria* – escrito em coautoria com Ainhoa Garagalza e Alicia López de Munain, apresenta uma experiência que se pretende representativa da linha de pensamento encontrada nos três capítulos precedentes. Os anexos e as referências documentais utilizadas na construção do texto, revelam-se auxílios úteis à navegação no universo da conjugação entre teoria e prática que os autores propõem, tanto para entender a experiência *Amanda*, quanto para perspetivar uma possível transferência das metodologias e instrumentos nela adotados a outros cenários.

A obra parte da realidade europeia em matéria de educação para a cidadania, recorrendo à metáfora do *puzzle* de diversidades, mencionando preocupações comuns aos vários estados-membros e medidas perspetivadas para a sua resolução, dentro de um paradigma de coloca a educação e a cidadania (cosmopolita) como esteios da democracia. Da realidade europeia, suportada em documentação considerada central, a análise deriva para o contexto espanhol e, mais detalhadamente, basco, ao nível da educação para a cidadania (global) e para o desenvolvimento.

³ <http://www.amanda.elkartek.net/>

Conceptualmente, a abordagem da obra é feita numa espécie de triângulo permanente, em que os autores ora discutem a ED à luz da educação para a cidadania e vice-versa, e de ambas à luz da cidadania global, contribuindo para reforçar um dos argumentos centrais do texto: a necessidade de criar sinergias entre estes domínios, particularmente, apostando no campo da educação formal.

É possível, desde logo, depreender algumas implicações desta descrição sumária. Sem se deterem extensivamente em dificuldades de ordem conceptual, os autores parecem optar por valorizar as confluências existentes entre tais termos, considerando que “pese al enfoque específico de cada una, todas estas corrientes, abogan por una educación interactiva, un proceso de enseñanza aprendizaje en el que se capacita a las personas para participar, para argumentar, para resolver conflictos y asumir derechos y responsabilidades en las aulas o en la vida cotidiana. En definitiva, todas se han centrado en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores con el fin de concienciar sobre los derechos y responsabilidades para con la comunidad tanto local como global” (p. 5).

Assim, a própria estrutura do texto apresenta uma possível articulação entre estes vários termos e áreas, ora sobrepostos, ora distanciados na literatura da especialidade. Esta articulação é conseguida partindo de alguns pressupostos (nem sempre explicitamente assumidos), organizados num pensamento que resulta coerente ao leitor.

Um primeiro pressuposto tem que ver com a correspondência entre ED, sempre entendida como *ED de 5.ª Geração*, e Educação para a Cidadania Global (ECG), numa concepção similar à sistematizada por Mesa (2011). Como tal, muitas vezes, estes termos são utilizados como sinónimos e indistintamente ao longo do texto.

Um segundo aspeto, e em razão deste pensamento, é a inscrição clara da ED/ECG na área mais vasta da Educação para a Cidadania. Ora, na literatura da especialidade, nem sempre esta ligação é estabelecida ou partilhada claramente, dando ao leitor a impressão de que se trata de universos paralelos ou mesmo separados. Esta ponte com a educação para a cidadania é feita a diversos níveis.

Primeiramente, recorrendo a elementos de enquadramento sociológico, situados no Pós-Guerra, e que abriram campo à necessidade de uma nova educação. Fenómenos como a falência do estado-nação, a globalização, o aumento dos movimentos migratórios, a hegemonia do mercado ou a fragmentação das sociedades pós-modernas (Touraine, 1997), configuraram mudanças nos planos económico, político e também cooperativo (veja-se em detalhe as pp. 34-36), com implicações quer para a educação, quer para a cidadania.

Deriva do cenário descrito a necessidade de novas propostas educativas, mais humanizadoras, consentâneas com realidades cada vez mais plurais, onde se inscreve a ED e propostas congéneres (e.g. Educação para a Paz), promotoras de princípios de *alter-globalização* (Pleyers, 2010). Em síntese, sustentam, “educar para una convivencia universal basada en el respeto supone formar unos nuevos sujetos sociales capacitados para reivindicar y construir nuevos modelos de desarrollo en claves de sostenibilidad y extensión de los derechos humanos como preámbulo inexcusable de la nueva carta de ciudadanía global” (Argibay, Celorio & Celorio, 2009, p. 11). Apoiando-se na noção de *ciudadania cosmopolita*, por contraponto

com a *cidadania estatal*, o leitor é também desafiado a aprofundar e redefinir o *que é, como e onde* se é cidadão, num cenário profundamente alterado e diverso (Young, 2002). Perante o atual risco do que referem ser a *mercantilização da cidadania* (como de resto, da educação no seu todo), elencam quatro “ls” especialmente desafiadores, que traduzem discursos correntes relativamente às reais (im)possibilidades do exercício da cidadania - *indiferença, invisibilidade, imobilidade e impotência*. Um exercício útil que o texto demonstra é, justamente, uma “proposta de construção da cidadania” (p.57) a partir destas “tendências anti-cidadania” (p. 62), pensando na sua apropriação ao nível das ações concretas, dos direitos humanos, da articulação entre atores e do pensamento crítico.

Um terceiro pressuposto tem que ver com o entendimento da ED como parte da criação de modelos de desenvolvimento promotores de maior justiça social, assumida que está a falência dos recentes e atuais modelos de desenvolvimento. Na ótica dos autores, este movimento de procura de novas soluções de desenvolvimento por via da educação inclui, também, o envolvimento crescente do designado terceiro sector, e da procura de *outras economias*, fortemente radicadas em objetivos sociais, desta forma abrindo espaço para a reflexão em torno dos elos possíveis entre a área da educação (para o desenvolvimento) e da economia social, como nos propõem Coelho (2013) ou Costa (2012).

Vista não apenas como realidade de educação ou de desenvolvimento, a ED (sempre tomada como equivalente à ECG) é descrita a partir de uma abordagem multidimensional, e como proposta potencialmente diferenciadora no universo de intervenção educativa. Os autores afirmam estarmos perante uma mudança de paradigma na ED, relacionada com a introdução da “perspectiva exclusión/inclusión con un papel tan relevante como el que en su día se otorgó al análisis de la perspectiva Norte-Sur” (p. 36). Ainda que se possa depreender a valorização desta componente a partir de princípios como a justiça social, esta vertente parece não estar sempre explicitamente assumida na literatura, sendo relevante o reforço da mesma. Partindo dos contributos de Boni & Pérez-Foguet (2006), que enquadram teoricamente a ED a partir de fundamentos de natureza ideológica, axiológica, pedagógica e psicológica, e de elementos cognitivos, procedimentais e atitudinais, os autores sugerem a distinção de quatro dimensões complementares na ED - política, cultural, pedagógica e ética – cujo detalhe merece leitura atenta.

Um quarto aspeto, que aparece como uma espécie de marca-de-água da obra, tem que ver com o carácter indispensável da colaboração, entendida numa lógica, diríamos, multi-temática, multi-ator e multi-contextual.

Quer isto dizer que, o conteúdo central da obra dá conta de um pensamento que é, ele mesmo, cimentado em processos de articulação entre várias esferas da temática, como exemplificado, e tipos de educação (e.g. não formal e formal), sendo a experiência escolhida para ilustrar na prática as possibilidades e limites da colaboração (*Amanda*) igualmente reveladora do envolvimento de atores de diferentes quadrantes.

Também, ao analisar a realidade da educação para a cidadania em contexto de educação formal, gradativamente, desde a Europa ao País Basco, a partir de diretrizes e documentos produzidos pelas instituições europeias, pelo governo espanhol e pelo governo do País Basco, o texto permite perspetivar uma articulação possível entre o ideal europeu da *Educação para a Cidadania Democrática*, a *Estrategia de*

Educación para el Desarrollo 2008, e a *Ley Vasca de Cooperación para el Desarrollo de 2007*, a título de exemplo. Esta articulação entre os referentes de vários níveis é positiva, sendo um aspeto desejável a considerar nas ações de ED (DEAR, 2014).

Complementarmente, deve notar-se, ainda, a necessidade referida de estreitar laços entre o universo da ED e da cooperação para o desenvolvimento, perante a constatação de um envolvimento ainda escasso entre estas duas grandes vertentes do trabalho em prol do desenvolvimento humano. Esta questão de indiscutível atualidade tem sido refletida pelo mesmo coletivo de autores desde há várias décadas (Argibay, Celorio & Celorio 1997). Também outros autores se detêm neste ponto e chamam a atenção para a existência de alguma dependência da ED face à Cooperação, em termos de financiamento, salientando a utilidade de analisar a conexão entre estas esferas não como sendo uma realidade unívoca, mas expressa em diferentes matizes: “development education itself is also largely funded through development co-operation budgets, and by development non-governmental organisations. Therefore, development co-operation and development education have an integral relationship, albeit with varying levels of congeniality contingent upon contemporary mutual perceptions of relevance and effectiveness” (Bailey & Dolan, 2011, p. 31). Não obstante estas limitações, note-se que, e de modo similar à realidade nacional, a documentação espanhola inclui explicitamente a ED como parte da estratégia de cooperação vigente no momento de publicação da obra (*Plan Director de La Cooperación Española 2005-2008* e *Estrategia de Educación para el Desarrollo – 2008*). Esta lógica mantém-se no atual *Plan Director de La Cooperación Española 2013-2016*, estruturado em oito pontos de atuação, dos quais se destaca o 8. *Construir una ciudadanía global*.

A colaboração é, ainda, entendida como um factor importante para o próprio trabalho conceptual de que a área da ED carece, sendo de grande relevância incorporar o contributo das ONGD, vistas como atores-chave na própria cidadania europeia de que os autores partem, num processo mútuo de enriquecimento entre os campos teórico e prático. A este propósito, salientam a urgência de aprender com a experiência adquirida, partindo do que já existe, não só olhando para o interior destas organizações e de outras da sociedade civil, mas para a própria ligação entre ED e cidadania: “¿acaso es contradictoria la Educación para la Ciudadanía con el resto de educaciones en valores? Si sus propuestas de formación y sus contenidos son similares, ¿por qué no capitalizar la experiencia, los materiales, los métodos elaborados en el campo de la Educación para el Desarrollo?” (p. 19).

Esta aproximação é possibilitada, consideram, pela coerência existente quanto aos principais pressupostos e diretrizes de documentos-chave para a compreensão da educação para a cidadania/ED, nos níveis europeu, espanhol e basco. Contudo, e como reverso, notam, estes documentos deixam em aberto as mesmas questões e contradições de base. Por outro lado, alertam, a aplicação do termo competência a estas áreas, apesar de valorizada nestes documentos e amplamente difundida, necessita ser cautelosa e observada criticamente, porquanto “las competencias importantes para la convivencia - para hacer de cada sociedad un conjunto más justo en el que arraigue una ética tanto personal como colectiva basada en la justicia y la solidaridad - son las que han sido más difusamente enunciadas y las más difícilmente comprobables. Crear “competencias” difusamente definidas es una contradicción en sus propios términos, pues nunca se podrá saber si se ha adquirido determinada competencia, ni en que grado, ya que su forma, contenidos, horizontes y límites son imprecisos” (Argibay, Celorio & Celorio, 2009, p. 30). Ainda que os

autores não se detenham sobre ela, esta questão remete-nos aos desafios da avaliação em ED, recentemente objeto de reflexão pelos atores nacionais, nas *IV Jornadas de Educação para o Desenvolvimento 2015*, obrigando a colocar a questão da avaliação não apenas no decurso e pós-ação, mas desde logo, na própria definição dos termos e objetivos delineados para o trabalho em ED.

A aproximação entre estes domínios educativos precisa, também, considerar as dificuldades próprias de cada área. De facto, ao analisarem a evolução recente da educação para a cidadania no currículo escolar espanhol, destacam a ineficácia da lógica de transversalidade proposta pela antiga LOGSE⁴ de 1990 (existência de linhas transversais, passíveis de adoção em qualquer disciplina), e da LOE⁵ de 2006 (que mantém a transversalidade e lhe acrescenta uma disciplina específica). A ambiguidade gerada por esta situação tem conduzido, na ótica dos autores, a dispersão e inação. Tais aspetos da conjuntura mais larga da educação para a cidadania nos sistemas educativos merecem, certamente, reflexão, por exemplo, se pensarmos nos esforços de aproximação entre o sector não-governamental e a educação formal, na própria formação especializada, ou no grau de preparação docente para abordar as questões globais, numa perspetiva transformadora (e.g. McCough & Hunt, 2012; OXFAM, 2008; DEA/Ipsos Mori, 2009).

A experiência *Amanda* encerra a obra tentando demonstrar a aplicação prática de lógicas e princípios apresentados como válidos nos três primeiros capítulos. Trata-se de uma rede de organizações provenientes de diversos campos de atuação (e.g. responsáveis municipais, ONGD, ensino superior), organizada num “proyecto de proyectos” (p. 76) em torno da temática da multiculturalidade, implementada entre 2005 e 2008. Tendo como uma das linhas de atuação central a sistematização de experiências (CIDAC, s/d), os autores descrevem o processo de criação e dinamização desta rede, e as aprendizagens desenvolvidas graças à *reconstrução da história* dos três anos de trabalho. Este exercício, descrito com relativo detalhe (pp. 79-85), permite verificar a riqueza de processos desta natureza, discutindo-se aprendizagens em treze domínios, que contemplam aspetos tão diversos quanto os progressos resultantes a nível teórico, a participação dos destinatários, as consequências da intervenção na comunidade ou as implicações ao nível da comunicação externa.

Referências bibliográficas

- Argibay, Miguel; Celorio, Gema & Celorio, Juanjo (1997). “Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. In *Cuadernos de Trabajo de HEGOA*, 19.
- Bailey, Fionna & Dolan, Anne (2011). The Meaning of Partnership in Development: Lessons in Development Education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 13, Autumn, pp. 30-48.
- Boni, Alejandra & Pérez-Foguet, Agustí (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam/ Ingeniería Sin Fronteras.
- CIDAC (s/d). *Sistematização de experiências: aprender a dialogar com os processos*. Lisboa: CIDAC. Retirado de: http://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf

⁴ Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

⁵ Ley Orgánica de Educación.

- Coelho, La Salette (2013). *Erguer Pontes, Tecer Futuros e Construir Alternativas: a Economia Social e Solidária como prática(s) de Educação para o Desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Economia Social. Porto: Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, Alexandra Sá (2012). *As pessoas acima do lucro: políticas de educação, desenvolvimento e novos movimentos sociais*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- DEA/Ipsos Mori (2009). *OUR GLOBAL FUTURE - How can schools meet the challenge of change? Teachers' Attitudes to Global Learning An Ipsos MORI Research Study on behalf of DEA*. London: DEA/Ipsos Mori. Retirado de http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/dea_teachers_MORI_mar_09.pdf
- DEAR (2014). *Education for Sustainable Development and Development Education: a reflection and self-assessment Handbook for Practitioners*. Tokyo: Development Education Association and Resource Center/DEAR. Retirado de: http://www.dear.or.jp/eng/A_Reflection_and_Self-assessment_Handbook.pdf
- McCough, Hannah & Hunt, Frances (2012). *The Global Dimension: A Practical Handbook for Teacher Educators*. London: Development Education Research Centre/Institute of Education London. Retirado de: [http://www.ioe.ac.uk/Handbook_final\(1\).pdf](http://www.ioe.ac.uk/Handbook_final(1).pdf)
- Mesa, Manuela (2011). *Evolution and Future Challenges of Development Education*. Global Education Research, Issue 0, 141-160.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Retirado de: http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/educacion_para_el_desarrollo_0.pdf
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2013). *Plan Director de la Cooperación Española 2013/2016*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Retirado de: http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/plan_director_cooperacion_espanola_2013-2016.pdf
- OXFAM GB (2008). *Getting started with Global Citizenship: A Guide for New Teachers*. Oxford: Oxfam Education and Youth, Oxfam House. Retirado de: <http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/GCNewTeacherENGLAND.ashx>
- Pleyers, Geoffrey (2010). *Alter-globalization: Becoming Actors in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Touraine, Alain (1997). *Iguais e Diferentes, Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Young, Iris M. (2002). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.

RESUMO DE TESES

Título da tese: As Potencialidades do Ensino Precoce de Inglês na promoção da Educação para o Desenvolvimento

Autor/a: Inês das Neves Barbosa Leite da Silva

Natureza do estudo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE, IPP)

Ano: 2012

Resumo

O ponto de partida para o presente projeto foi o conjunto de experiências pessoais que foram influenciando o meu percurso profissional. A experiência de uma missão humanitária em Moçambique, inserido num projeto de voluntariado nacional e internacional, aliada a cinco anos de docência no Bairro do Aleixo, na cidade do Porto, permitiram perceber que as aulas de inglês poderiam ser um espaço perfeito para promover a Educação para o Desenvolvimento. Ao longo da implementação do projeto foi-me possível constatar que os alunos foram crescendo não apenas a nível linguístico, mas também a nível pessoal, desenvolvendo laços de afetividade e de respeito para com o Outro. Os Professores e Educadores do século XXI vivem tempos desafiantes, num mundo controverso e torna-se de todo importante preparar os alunos, os homens e mulheres deste século, para o exercício justo e consciente de uma cidadania com direitos e deveres. Na minha opinião, o elo de ligação entre estes desafios e a realidade global poderá ser o ensino precoce de inglês.

O objetivo deste estudo consiste em investigar a potencialidade do ensino precoce de inglês na promoção da Educação para o Desenvolvimento. As unidades didáticas propostas pelo Programa de Generalização e pelas Orientações Programáticas do ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico foram o mote para uma parceria de temas e novas descobertas ensino – aprendizagem para os envolventes no processo educativo: alunos e professor.

Foi um privilégio poder trabalhar com crianças tão especiais, que muitas vezes são postas à margem por rótulos sociais. Enquanto professora, foi um orgulho enorme poder testemunhar o crescimento pessoal, a coragem com que enfrentam as adversidades e a dedicação dos alunos a todas as tarefas propostas.

Este projeto é dedicado aos meus alunos do Bairro do Aleixo, no Porto.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento, Ensino Precoce de Inglês*

Abstract

The starting point for this project was the collection of a personal experience that influenced my career. The experience of a humanitarian mission in Mozambique, inside a national and international project, and a five years experience in teaching English in Aleixo, in Oporto city, made me realized that the English classes could be a perfect set to promote the Development Education. Throughout the project implementation, it was possible for me to see that the learners were growing not only on a language level but also on a personal level, developing ties of affection and respect for the Other. Teachers and Educators of the twenty first century are living challenging times and it is important to prepare the students, men and women of this century, to exercise a fair and conscientious citizenship with rights and duties. In my opinion, the link between these global challenges and this reality may be the early English teaching.

The aim of this study is to investigate the potential of the early English teaching in promoting the Development Education. The teaching units proposed by the Program Guidelines Generalization of teaching English in the 1st CEB were the tone for a partnership of themes and new discovers among the educational actors: students and teacher.

It was a privilege to work with such special children, who are often set apart for social labels. As a teacher it was an enormous pride to witness their growth and dedication in all tasks.

This project is dedicated to my students in Aleixo, Oporto.

Keywords: *Development Education, Early English Teaching*

Título da tese: Journeys to engagement with the UK Global Justice Movement: Life stories of activist-educators

Autor: James Trewby

Natureza do Estudo: PhD thesis

Instituição: Institute of Education, University of London

Ano: 2014

Disponível em: <http://www.columbans.co.uk/download/144/>

Abstract

This thesis explores how individuals in the UK come to and sustain engagement with global justice issues (such as poverty, development and human rights). It responds to a scarcity of relevant research and a stated desire for greater understanding from those involved in development education and related areas. Relevant literature is used to develop: a working definition of the UK Global Justice Movement; a new conceptual framework for understanding forms of engagement; a 'route map' summarising knowledge about individuals' journeys to engagement; and an understanding of current practice and debates in development education and related fields. Using narrative research techniques, the study then presents five individuals' life stories with respect to engagement with global justice issues. The respondents come from a range of backgrounds and utilise a number of different forms of engagement, but all act in some way as educators/multipliers of engagement. Their stories are analysed using two different 'lenses': together, considering themes relevant to development education, and separately, investigating how concepts related to identity (Social Identity Theory, Identity Theory and Narrative Identity) can be used to understand individuals' engagement. This analysis includes discussion of: the places in which learning happens; debates concerning learning, criticality and visits overseas; the extent to which respondents might be understood to be development educators themselves; roles they have played; the in- (and out-) groups mentioned; and the various sources of narrative available to each of them over the course of their journeys to and within engagement. Finally, the thesis suggests



implications for researchers, policy makers and practitioners. This includes: future use of the concepts developed; further exploration of the potential learning value of 'low cost' forms engagement; supporting individuals to engage with different organisations and issues 'across' the movement; and, considering possibilities for work with families and faith groups.

Título da tese: Sustainable livelihoods to adaptive capabilities: a global learning journey in a small state, Zanzibar

Autor: Cathryn Sian MacCallum

Natureza do Estudo: PhD thesis

Instituição: Institute of Education, University of London

Ano: 2014

Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/21711/>

Abstract

This thesis takes global learning out of the formal setting of a Northern classroom to a rural community setting in the Global South as a social learning process. It begins with a critical reflection of a large EU project to develop a global learning programme as a Global North South initiative. The focus narrows to Zanzibar, a small island state, to critically reflect on the delivery of the programme. And then further to focus on the global social learning and change that occurred in a rural community setting in the north of the island. Through participatory action research, I investigate the relevance of global learning as a social learning process, how norms and rules are shaped within a community setting and how these enable social change towards sustainable livelihoods. The thesis splices the intersection between critical and social theories of learning and engagement, to include critical social theories of Habermas (1984) and Wals (2007); critical race theories of Giroux (1997) and Said (1994) and distributive justice and entitlements theories of Sen (1997) and Moser (1998). It demonstrates the importance of dissonance and a safe space for deliberative dialogue, to be able to consider the global pressures and forces on local realities as the precursor to social change towards sustainability. I conclude by relating the learning from this small island state to the wider world and the current discourse on quality of education in a community development context.

Keywords: *Capabilities, Sustainable Livelihoods, Dissonance, Global Learning, critical theory, communicative action, social learning*

Título da tese: Another World is happening Towards a Great Transition through a Global Citizens Movement

Autor: Tobias Troll

Natureza do Estudo: Master of Arts in Development Education

Instituição: Institute of Education, University of London

Ano: 2014

Disponível em: <http://globalwh.at/wp-content/uploads/2014/09/Troll-T-2014-DISSERTATION-FINAL.pdf>

Abstract

This dissertation examines the potential and character of a global citizens movement to address a paradigm shift towards a just and sustainable planetary future, and the role development education can play in facilitating such a process. It argues that a “great transition” is necessary to move beyond the current anthropocentric and unsustainable growth, market, profit and competition based system, resulting in exploitation of people and planet. As planetary democratic mechanisms to address global challenges don’t exist, global civil society is the only force that can address such a profound change process. However, the NGO sector became largely co-opted by the system it claims to change. Relinking institutionalised civil society, in particular big NGOs, with social mobilisations and grassroots experimentation is crucial to build systems of influence that can address systemic change. A multi-layered, non-hierarchical and inclusive global citizens movement should move from a focus on policy change to nourishing radical alternatives and addressing values, discourse and culture that constitute the understanding of what is possible.

This research builds on 12 interviews with local movement organisers, international NGO leaders, global activists and development educators from 6 continents on the character, potential and challenges of a global citizens movement. Three essential elements for the advancement of a global citizens movement are identified: The acknowledgment of the need for a great transition, a changing role and practice of NGOs, and a focus on cultural transformation. It concludes that development education can play a crucial role in



facilitating the re-appropriation of political change by citizens if focused on values, emancipation and social transformation. Through such a shift in concept and practice, and indeed the re-linking with its radical roots, development education can move from the margins to the centre of the development discourse and become a central force for transformational change.

RESUMOS DOS ARTIGOS

Liisa Jääskeläinen

The Curriculum Reform of Basic Education Gives Strong Mandate to Global Educators in Finland

Na Finlândia, os currículos nacionais são as ferramentas mais influentes do governo para o ensino nos vários ciclos das escolas básicas, escolas do ensino secundário, bem como para as classes adicionais nas escolas básicas e ensino preparatório para migrantes. O Conselho Nacional de Educação na Finlândia (Finnish National Board of Education) é a agência que está responsável pela elaboração destes documentos. Eu trabalho na unidade de Educação geral deste Conselho e tenho tido oportunidade de contribuir para esta reforma, enquanto secretária do grupo de trabalho do núcleo da reforma curricular do ensino básico¹ e como membro do grupo de coordenação de todo o processo. Tendo em conta o trabalho que tenho desenvolvido no passado com temáticas da Educação Global, tentei procurar dar-lhes visibilidade no processo de reforma curricular.

O principal objetivo deste artigo é dar a conhecer ao público internacional as soluções finlandesas relativas à Educação Global na mais recente reforma educativa. Neste artigo, faço também algumas reflexões sobre o processo desta reforma. Além disso, analiso ainda as soluções encontradas para a Educação Global através de uma teoria preliminar sobre como, aqui na Finlândia, compreendemos a Educação Global. Esta teoria preliminar - muitas vezes identificada como uma referência da Educação Global - foi criada no âmbito de um processo nacional de desenvolvimento do ensino designado “*Como Cidadãos Globais na Finlândia*”². Este artigo tem ainda como propósito despertar o interesse dos investigadores do desenvolvimento curricular e decisores políticos para o estudo do potencial desta teoria preliminar sobre Educação Global e para as soluções curriculares finlandesas.

Palavras-chave: *Educação Global; Educação para a Cidadania Global; Reforma Curricular; Educação Básica; Civilização Eco-social.*

¹ Finnish National Board of Education (2014): *The National Core Curriculum for Basic Education*.

² Jääskeläinen, L. and Repo, T. (eds., 2015): *Schools Reaching out to a Global World. What competences do global citizens need?* Finnish National Board of Education. Publications 2011:34.

En Finlandia, el curriculum oficial es una de las herramientas más influyentes en la Educación Primaria y Secundaria, además de en la docencia en Secundaria y en la Educación preparatoria para estudiantes migrantes. La Agencia Nacional de Educación Finesa (Finnish National Board of Education) es la responsable de estos documentos, en la que trabajo. Como secretaria del grupo de trabajo de la reforma del curriculum de educación básica¹ y como miembro del grupo coordinador del proceso del grupo de trabajo general tengo buenas posibilidades de aportar a la reforma al completo. Habiendo estado trabajando durante largo tiempo en abundantes tareas sobre educación global y sus temas relacionados intenté garantizar su visibilidad en la reforma.

El principal propósito de este artículo es informar a las y los lectores internacionales como los elementos referentes a la Educación Global están presentes en la reciente reforma educativa finesa. En este artículo también proporciono reflexiones sobre el proceso de esta reforma. Además también analizo las soluciones desde la Educación Global a través de una teoría previa según como la entendemos en Finlandia. Esta teoría previa – siempre referida a la competencia asociada a la educación global - fue elaborada en un proceso de desarrollo nacional sobre educación titulado: *¿Cómo es un ciudadano global en Finlandia?*² También quiero despertar interés entre personas investigadoras, desarrolladoras de curriculum y/o implicadas en la toma de decisiones, sobre el potencial de nuestra teoría sobre Educación Global, así como sus adaptaciones en el currículum finés.

Palabras-clave: *Educación Global, Educación para la Ciudadanía Global, Reforma Curricular, Educación Básica, Civilización eco-social,*

Maria Helena Salema

Educação para o Desenvolvimento: Proposta de um Portefólio de Reflexão e Autoavaliação para professores

En este artículo justificamos la necesidad de desarrollar una evaluación formativa interna en el campo de la Educación para el Desarrollo (EpD) y presentamos una propuesta de instrumento de reflexión y auto-evaluación para el profesorado – un Portfolio – sobre sus representaciones en relación a la EpD, sus problemáticas asociadas y las prácticas pedagógicas que desarrollan.

Contextualizamos los criterios que organizarán la construcción del portfolio, justificamos la importancia de la reflexión crítica y de la autoevaluación como instrumentos de apoyo al desarrollo profesional de la profesora o profesor. Presentamos descriptores, sugerimos y formulamos preguntas sobre que se espera del ejercicio de reflexión y auto-evaluación del profesorado. Además sugerimos pistas para una profundización sobre auto-evaluación y propuestas de acción.

¹ Finnish National Board of Education (2014): *The National Core Curriculum for Basic Education*.

² Jääskeläinen, L. and Repo, T. (eds., 2015): *Schools Reaching out to a Global World. What competences do global citizens need?* Finnish National Board of Education. Publications 2011:34.

Palabras-clave: *Educación para el Desarrollo, Auto-evaluación, Reflexión, Capacitación del profesorado.*

In this article, we justify the need to develop internal formative evaluation in Development Education and we present a proposal of a reflection tool aimed at teachers' self-evaluation – the Portfolio – through which teachers may register and make explicit their concerns, doubts and questions on their pedagogical practices in Development Education.

We justify the criteria used in to construction of the portfolio and we also justify the relevance of critical reflection and self-evaluation, with the support of tools, in teacher's empowering and development. We present descriptors, we suggest and we formulate questions on which teachers are expected to reflect critically and self-evaluate. We suggest clues to deepen self-assessment and action.

Keywords: *Development Education, Self-evaluation; Reflection; Teacher's empowerment.*

La Salete Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves

Experimentando novas epistemologias: A Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores

En una época marcada por desafíos como la globalización, la crisis económica y financiera y las desigualdades sociales, entre otros, este estudio se dedica a analizar conceptos y prácticas que proponen visiones del mundo alternativas: la teoría de las Epistemologías de Sur, de Boaventura de Sousa Santos, y la Educación para el Desarrollo o para la Ciudadanía Global. Al final se presenta una experiencia educativa de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que trata de combinar estas dos propuestas.

Palabras-clave: *Epistemologías de Sur; Educación para el Desarrollo; Educación para la Ciudadanía Global; Formación Profesores*

In a time marked by challenges such as globalisation, economic and financial crises and social inequalities, amongst others, the present paper deals with concepts and practices that propose alternative visions of the world: Epistemologies of the South, theory of Boaventura de Sousa Santos, and Development Education (ED) or Global Citizenship Education. These concepts are analysed within a case study of an educational project run at the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo that combines the two proposals.

Keywords: *Epistemologies of the South; Development Education; Global Citizenship Education; Global Education; Teachers Education*

M^a Luz Ortega, Antonio Sianes e M^a Rosa Pedregosa

El rol de la universidad en el proceso de educación para el desarrollo: un análisis comparado de sus documentos estratégicos

Nos últimos anos, a Universidade assumiu-se enquanto ator central do campo da Educação para o Desenvolvimento (ED). No entanto, existem algumas diferenças entre o papel que o setor da ajuda ao desenvolvimento pede à Universidade para desempenhar e a responsabilidade que a própria universidade tem assumido no processo de redução da pobreza. No sentido de clarificar o papel da Universidade nos processos de Educação para o Desenvolvimento, este artigo faz uma análise comparada entre estes dois posicionamentos estratégicos. Esta análise pode ser fundamental, num contexto de redução do orçamento de ajuda ao desenvolvimento, uma vez que contribui para promover uma maior coordenação entre os diversos atores envolvidos no processo de ED e, consequentemente, para a melhoria do impacto e sustentabilidade das suas ações.

Palavras-chave: *Educação para o Desenvolvimento; Universidade; Coordenação dos atores.*

In recent years, the University has been set as a key player in the process of Development Education (DE). However, there are certain differences between what the development aid sector asks the University to do, and what the University itself has assumed as its responsibility in the process of fighting against poverty. To shed light on the role of the University in the DE process, this paper performs a comparative analysis between the two strategic positions. This analysis can be crucial in the context of reduction of the development aid budget because it encourages greater coordination between the actors involved within the DE process. Moreover, it would help the improvement of the impact and sustainability of their actions.

Keywords: *Development Education; University; Coordination between actors.*

Alison Leonard

South North School Linking: How are those in the Global South affected when they form relationships with UK schools?

Apresento um resumo da minha investigação de doutoramento no âmbito das consequências do processo de ligação educativa no Gana, Uganda e Tanzânia. As vozes do Sul são uma prioridade sob o meu papel de investigadora descentralizada do Norte, no sentido de questionar a tradicional hegemonia dos projetos que estudei. Descrevo também a abordagem qualitativa e interpretativista e ainda a seleção dos casos neste projeto. É ainda considerado o risco inerente de criação de uma relação de dependência, a partir da questão: “Como é que o processo de ligação-educativo entre Sul/Norte afeta as comunidades locais no Sul-Global?”. O artigo sublinha que as vozes do Sul devem determinar como as ligações podem favorecer e harmonizar aquilo que é a “generosidade” do Norte. Finalmente, são ainda apresentadas recomendações e algumas ilações futuras para o processo de ligação educativa entre Sul/Norte.

Palavras-chave: *Reflexão crítica; Educação para o Desenvolvimento; Ajuda para o Desenvolvimento; Educação Global; Ligação-escolar; Desenvolvimento sustentável.*

Presento una visión global de la investigación asociada a mi tesis doctoral sobre cómo el proceso de Asociación de Escuelas afecta en Ghana, Uganda y Tanzania. Las voces del Sur son priorizadas frente a mi voz del Norte descentrada para así cuestionar la hegemonía tradicional de los proyectos que he explorado. Mi aproximación a una investigación cualitativa interpretativa está esbozada. Se considera la subpregunta “Cómo el Proceso de Asociación Educativa Sur/Norte (South/North Educational Linking Process, S/NELP) afecta a las comunidades locales en el Sur Global? así como los riesgos inherentes a la creación de relaciones de dependencia. Sostengo que las voces del Sur deben determinar como las asociaciones pueden armonizar lo que puede ser visto como la “generosidad” del Norte “generoso”. Finalmente presentamos recomendaciones y consecuencias para el futuro de los S/NELP.

Palabras-clave: *Pensamiento Crítico, Educación para el Desarrollo, Ayuda Efectiva, Asociación entre Escuelas, Desarrollo Sostenible.*

Editorial

Karen Pashby - Introduction to the second issue of 'Sinergias': a call to mobilize around a critical approach to educating global citizens

Artigos

Liisa Jääskeläinen - The curriculum reform of basic education gives strong mandate to global educators in Finland

Maria Helena Salema - Educação para o Desenvolvimento: Proposta de um portefólio de reflexão e autoavaliação para professores

La Salete Coelho, Carolina Mendes e Teresa Gonçalves - Experimentando novas epistemologias: a Educação para o Desenvolvimento na formação inicial de professores

M^a Luz Ortega Carpio, Antonio Sianes y M^a Rosa Cordón Pedregosa - El rol de la universidad en el proceso de Educación para el Desarrollo: un análisis comparado de sus documentos estratégicos

Alison Leonard - South North School Linking: how are those in the global south affected when they form relationships with UK schools?

Entrevista

Entrevista a Oscar Jara

Documento-chave

Global Citizenship Education - Preparing learners for the challenges of the 21st century (UNESCO)

Recensão Crítica

Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos – HEGOA (Ed.) (2009)

Resumos de Teses

As Potencialidades do Ensino Precoce de Inglês na promoção da Educação para o Desenvolvimento.
Inês das Neves Barbosa Leite da Silva, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Journeys to engagement with the UK Global Justice Movement: Life stories of activist-educators.
James Trewby, Institute of Education - University of London

Sustainable livelihoods to adaptive capabilities: a global learning journey in a small state, Zanzibar.
Cathryn Sian MacCallum, Institute of Education - University of London

Another World is happening Towards a Great Transition through a Global Citizens Movement.
Tobias Troll, Institute of Education - University of London

Resumos dos Artigos da Revista (outras línguas)

Uma iniciativa



Apoio

